

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Y TRABAJO SOCIAL

El Enfoque de las Competencias Profesionales: una propuesta metodológica de análisis

D. Manuel Madrid García

Murcia 2015

Dedicatoria:

A Patricio por haber tenido que soportar tantas ausencias, agradeciendo lo que me ha apoyado en este trabajo de investigación, durante estos últimos años.

A Paco y Maruja, mis padres, a mi hermana Mª José, y a mi familia más cercana, de los que me sentiré siempre orgulloso por quererme tal cual soy en todo momento.

Agradecimientos:

A mis compañeros del Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del IES Juan Carlos I de Murcia, con los que he crecido como persona y docente.

A mis compañeros del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Murcia con quienes he compartido inquietudes y experiencias en investigación social, especialmente a Juan Carlos Solano Lucas y a Pedro Baños Páez que me han dado soporte en todo momento y con los que he compartido gratas experiencias, ya que, por encima de unos excelentes docentes e investigadores, son personas íntegras y sensibles.

A todas las personas que han hecho posible esta investigación, especialmente a los colaboradores más directos como Ascensión Romero Gotor que ha sido Directora del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia durante la realización de este trabajo.

También agradecer a todos los participantes en los grupos de discusión y entrevistas realizadas porque han definido el discurso de esta obra.

"Incluso la gente que afirma que no podemos hacer nada

para cambiar nuestro destino, mira antes de cruzar la calle"

Stephen Hawking

INDICE

1. INTRODUCCIÓN. 1

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. 6

2.1. OBJETO DE ESTUDIO. 6

2.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. 7

2.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO. 10

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DE LAS CUALIFICACIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. 11

3.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS CUALIFICACIONES. 12

3.3. APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS. 16

3.4. LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN. 17

3.5. COMPETENCIA PROFESIONAL Y SU ACREDITACIÓN: MARCO HISTÓRICO. 21

3.6. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL. 25

3.6.1. GÉNESIS DE COMPETENCIA: SIGNIFICADO Y SIGNIFICANTE. 26

3.6.1.1. Significado. 26

3.6.1.2. Significante. 40

3.7. COMPETENCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS GENERALES. 53

3.7.1. SOCIOLOGÍA DE LA COMPETENCIA 56

3.7.1.1. Visión positivista. 56

3.7.1.2. La Fenomenología y la Etnometodología. 57

3.7.1.3. La escuela Weberiana. 61

3.7.1.4. La escuela Marxiana. 62

3.7.2. COMPETENCIA PROFESIONAL Y EDUCACIÓN. 63

3.7.2.1. La corriente positivista o funcionalista. 63

3.7.2.2. La corriente crítica. 67

3.7.2.3. La Teoría Credencialista. 70

3.7.2.4. La corriente culturalista. 72

3.7.2.5. Teoría del currículo: procesos curriculares y procesos de cambio. 74

3.7.2.6. Críticas al enfoque de Formación Basada en Competencias (FBC). 77
3.7.3. COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO. 79
3.7.3.1. Escuela neofuncionalista: Gestión por competencias en el empleo. 79
3.7.3.2. Escuela neomarxiana: Explotación de las cualificaciones profesionales. 84
3.7.3.3. Escuela neoweberiana: Cualificaciones profesionales y dualización. 96
3.7.3.4. Gestión por competencias: Críticas. 101
3.7.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TEORÍA FEMINISTA. 103
4. NORMATIVA MARCO: CUALIFICACIÓN Y PROCESO DE VALIDACIÓN. 115
4.1. DIRECTRICES INTERNACIONALES Y EUROPEAS. 115
4.1.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES. 115
4.1.2. ORGANISMOS EUROPEOS. 115
4.2. MARCO NORMATIVO NACIONAL. 121
4.3. NORMATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA. 130
5. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CUALIFICACIONES EN LA UNIÓN EUROPEA Y EN ESPAÑA. 135
5.1. MARCO EUROPEO. 135
5.1.1. EL MARCO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES (MEC). 135
5.1.2. EL SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL (ECVET). 137
5.2. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES EN ESPAÑA. 137
5.2.1. SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES. 137
6.2.2. CATÁLOGO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES. 138
5.2.2.1. Niveles de cualificación profesional. 141
5.2.3. INTEGRACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA CON EL CNCP. 143
5.2.3.1. Catálogo Modular de Formación Profesional. 144
5.2.4. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES. 145
5.2.4.1. Proceso de elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones. 146
5.2.5. VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CUALIFICACIONES. 149

6. VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE FORMAL: EL DISEÑO BASADO EN COMPETENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN Y DEL CURRÍCULO EDUCATIVO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA. 152

6.1. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO EDUCATIVO. 153

6.1.1. PROCESO Y ESTRATEGIAS APLICADAS EN EL DISEÑO DEL NUEVO MARCO CURRICULAR. 155

6.1.2. EL NUEVO MODELO CURRICULAR ADOPTADO. 158

6.2. VALORACIÓN DE LA REFORMA POR PARTE DE INFORMANTES CLAVE. 161

6.2.1. CRITERIOS ORGANIZADORES. 162

6.2.2. EXPLOTACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS. 163

6.2.3. VALORACIONES FINALES. 188

6.2.3.1. Aportaciones teóricas al estudio de la reforma e implementación del nuevo marco curricular. 189

6.2.3.2. Implicaciones sociolaborales y aportaciones del modelo de Formación Basada en Competencias (FBC). 191

6.2.3.3. Aportaciones de la Formación Basada en Competencias (FBC). 193

6.2.3.4. Líneas de actuación generales a considerar en el proceso de diseño e implementación de la reforma curricular del CFGS de EI. 194

6.2.3.5. Síntesis DAFO aplicada a los contenidos de las entrevistas. 201

6.3. EVALUACIÓN DE LA REFORMA POR EL PROFESORADO DEL CICLO FORMATIVO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA: COMPARATIVA ANTES Y TRAS LA REFORMA CURRICULAR DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN IINFANTIL (CFGS DE EI). 208

6.3.1. VALORACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CFGS DE EI. 208

6.3.2. VALORACIONES FINALES. 214

7. VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL: EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (PREAR). 216

7.1. MARCO HISTÓRICO: COMO SE LLEGÓ A VALIDAR EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO POR EXPERIENCIA Y FORMACIÓN NO FORMAL. 216

7.1.1. ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ. 216

7.1.2. PAÍSES EUROPEOS. 217

7.1.2.1. ALEMANIA Y AUSTRIA. 218

7.1.2.2. GRECIA, ESPAÑA E ITALIA. 218

7.1.2.3. FINLANDIA, NORUEGA, SUECIA Y DINAMARCA. 219

7.1.2.4. REINO UNIDO, IRLANDA Y PAÍSES BAJOS. 219

7.1.2.5. FRANCIA Y BÉLGICA. 219

7.2. NORMATIVA REGULADORA. 220

7.2.1. DIRECTRICES INTERNACIONALES Y EUROPEAS. 220

7.2.2. MARCO NORMATIVO NACIONAL. 224

7.2.3. NORMATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA. 231

7.3. ORGANIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL. 235

7.3.1. PROCEDIMIENTO A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO. 235

7.3.2. NIVEL NACIONAL Y REGIONAL. 243

7.3.2.1. Habilitación de asesores y evaluadores. 245

7.3.2.2. Información y orientación sobre el procedimiento. 246

7.3.2.3. Convocatoria e inscripción. 247

7.3.2.4. Fase de asesoramiento 250

7.3.2.5. Fase de evaluación. 251

7.3.2.6. Fase de acreditación y registro. 256

7.3.2.7. Fase piloto : primeros pasos del PREAR en España. 259

7.4. IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DEL PREAR EN ESPAÑA Y EN LA REGIÓN DE MURCIA. 267

7.4.1. EL PREAR A NIVEL NACIONAL: DESARROLLO DE CONVOCATORIAS. 268

7.4.1.1. Antecedentes del Procedimiento de Acreditación en España. 271

7.4.1.2. Convocatorias del Procedimiento en España tras la entrada en vigor del RD 1224/2009 272

7.4.2. SECTORES OCUPACIONALES DE REFERENCIA Y CANDIDATOS POTENCIALES PARA LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM. 276

7.4.2.1. Características de los sectores ocupacionales de referencia: Atención a la Dependencia y Educación Infantil. 276

7.4.2.2. Candidatos potenciales para participar en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia. 295

7.4.3. PRIMERA CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM: IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS. 299

7.4.3.1. Desarrollo de la primera Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia. 299

7.4.3.2. Primera Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia: Resultados por Cualificación Profesional. 302

7.5. VALORACIONES DE AGENTES POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA. 316

7.5.1. ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO (ASSD). 318

7.5.1.a. Habilitación. 318

7.5.1.b. Difusión-información. 319

7.5.1.c. Acceso. 320

7.5.1.d. Asesoramiento. 321

7.5.1.e. Evaluación. 323

7.5.1.f. Resultados de acreditación. 326

7.5.1.g. Propuestas de mejora. 327

7.5.1.h. Perfil de candidatos. 328

7.5.1.i. Itinerarios de candidatos. 329

7.5.1.j. Motivaciones de candidatos. 330

7.5.1.k. Expectativas de candidatos. 330

7.5.2. ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI). 331

7.5.2.a. Habilitación. 331

7.5.2.b. Difusión-información. 332

7.5.2.c. Acceso. 332

7.5.2.d. Asesoramiento. 333

7.5.2.e. Evaluación. 335
7.5.2.f. Resultados de acreditación. 337
7.5.2.g. Propuestas de mejora. 338
7.5.2.h. Perfil de candidatos. 339
7.5.2.i. Motivaciones de candidatos. 340
7.5.2.j. Expectativas de candidatos. 340
7.5.3. EDUCACIÓN INFANTIL. 341
7.5.3.a. Habilitación. 341
7.5.3.b. Difusión-información. 342
7.5.3.c. Acceso. 343
7.5.3.d. Asesoramiento. 343
7.5.3.e. Evaluación. 345
7.5.3.f. Resultados de acreditación. 347
7.5.3.g. Propuestas de mejora. 348
7.5.3.h. Perfil de candidatos. 349
7.5.3.i. Itinerarios de candidatos. 349
7.5.3.j. Motivaciones de candidatos. 350
7.5.3.k. Expectativas de candidatos. 350
7.5.4. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROCEDIMIENTO PARA LAS TRES CUALIFICACIONES. 351
7.5.4.a. Habilitación. 351
7.5.4.b. Difusión-información. 353
7.5.4.c. Acceso. 355
7.5.4.d. Asesoramiento. 357
7.5.4.e. Evaluación. 358
7.5.4.f. Resultados de acreditación. 359
7.5.4.g. Valoración general y propuestas de mejora. 360
7.5.4.h. Perfil de candidatos. 362

7.5.4.i. Itinerarios de candidatos. 363

7.5.4.j. Motivaciones de candidatos. 363

7.5.4.k. Expectativas de candidatos. 364

7.5.5. SÍNTESIS FINAL DE LAS VALORACIONES DE LOS AGENTES SOBRE EL PREAR EN LA CARM. 364

7.5.5.1. Habilitación. 366

7.5.5.2. Difusión-información. 368

7.5.5.3. Acceso. 372

7.5.5.4. Asesoramiento. 376

7.5.5.5. Evaluación. 382

7.5.5.6. Resultados de acreditación. 392

7.5.5.7. Propuestas de mejora sobre el PREAR formuladas por los agentes. 395

7.5.5.8. Perfil de candidatos. 397

7.5.5.9. Itinerarios candidatos. 398

7.5.6.0. Motivaciones de los candidatos. 399

7.5.6.1. Expectativas de candidatos. 401

7.5.6.2. Valoración del Procedimiento: resumen general. 403

7.5.6.3. Valoración del Procedimiento: síntesis por Cualificaciones. 404

7.6. INSERCIÓN FORMATIVA Y OCUPACIONAL DE ACREDITADOS EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA. 407

7.6.1. INSERCIÓN FORMATIVA. 409

7.6.1.1. Certificado de profesionalidad de ASSD. 409

7.6.1.2. Certificado de profesionalidad de ASSI. 413

7.6.1.3. Titulo de Técnico de Grado Superior en Educación Infantil. 418

7.6.1.4. Valoración de la inserción formativa en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. 424

7.6.1.5. Inserción formativa: valoración final. 436

7.6.2. INSERCIÓN OCUPACIONAL DE LOS CANDIDATOS TRAS LA FINALIZACIÓN DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR (PERÍODO 2013-2015). 437

7.6.2.1. Inserción ocupacional: aproximación cuantitativa. 438

7.6.2.2. Valoración de la inserción ocupacional tras el proceso de validación de las cualificaciones profesionales de la convocatoria 2010 en la Región de Murcia. 445

7.6.2.3. Valoración general sobre la inserción ocupacional y propuestas de mejora. 453

8. CONCLUSIONES Y NUEVAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN. 457

9. BIBLIOGRAFÍA. 460

9.1. BIBLIOGRAFÍA DE LA NORMATIVA MARCO. 460

9.2. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA CONSULTADA. 462

9.3. BIBLIOGRAFÍA VIRTUAL. 476

10. ANEXOS. 479

Anexo I. Marco normativo y documentación de soporte del Sistema de Formación Profesional. 480

ANEXO 1.1. GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 480

ANEXO 1.2. GLOSARIO DEL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN. 486

ANEXO 1.3. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN DOMICILIO (ASSD) 488

ANEXO 1.4. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI) 489

ANEXO 1.5. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (EI) 490

ANEXO 1.6. CUESTIONARIO DE CONTRASTE EXTERNO DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES. 491

ANEXO 1.7. INFORME DEL EQUIPO DOCENTE RESPONSABLE DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA. 4999

Anexo II. Entrevista a informantes clave sobre la reforma curricular del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. 5022

ANEXO II.1. MODELO DE ENTREVISTA. 502

ANEXO II.2-A1 509

ANEXO II.2-A2. 513

ANEXO II.3-B1. 518

ANEXO II.4-B2. 522

ANEXO II.5-C1. 528

ANEXO II.6-C2. 531

ANEXO II.7-D1. 534

ANEXO II.8-E1. 539

ANEXO II.9-E2. 542

ANEXO II.10-F1. 545

ANEXO II.11-F2. 548

ANEXO II.12-G1. 551

Anexo III. Cuestionario para el profesorado, en centros docentes de la Región de Murcia, del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil sobre la reforma curricular. 5555

Anexo IV. Entrevista a informantes clave sobre la organización y funcionamiento del Proceso de validación de las competencias (PREAR) en la Región de Murcia. 567

ANEXO IV.H1. 567

ANEXO IV.H2.(MODELO DE ENTREVISTA) 575

ANEXO IV.H2. (CONTENIDOS DE LA ENTREVISTA). 577

Anexo V.I1. Grupo de Discusión de personal habilitado como asesor/evaluador que participó en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a Domicilio (ASSD), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia. 5922

Anexo VI.I2 Grupo de Discusión de personal habilitado como asesor/evaluador que participó en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales (ASSI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia. 626

Anexo VII. Entrevistas a informantes clave para completar y contrastar la información de los Grupos de Discusión. 671

ANEXO VII.I3. ENTREVISTA A EVALUADOR EN EL PREAR PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSI. 671

ANEXO VII.I4. ENTREVISTA A ASESORA DEL PREAR PARA LA CUALIFICACIÓN DE EI ... 678

ANEXO VII.I5. ENTREVISTA A EVALUADORA DEL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE EI. 681

ANEXO VII.I6. ENTREVISTA A LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL PREAR. 685

Anexo VIII.J1. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a Domicilio (ASSD), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia. 689

Anexo IX.J2. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales (ASSI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia. 713

Anexo X.J3. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Educación Infantil (EI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia. 746

Anexo XI. Entrevista semiestructurada a informantes clave sobre las consecuencias del PREAR. 781

ANEXO XI.K1. ENTREVISTA A RESPONSABLE DE LA CROEM. 789

ANEXO XI.L1. ENTREVISTA CON RESPONSABLE EN SINDICATO COMISIONES OBRERAS. 7933

ANEXO. XI.L2. ENTREVISTA CON RESPONSABLE EN SINDICATO UGT. 7988

ANEXO XI.M1. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO (AMUSAL). 8022

ANEXO XI.M2. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO (AYUDEMUR). 8077

ANEXO XI.N1. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN CENTRO DE DÍA (ASTUS-CARTAGENA). 8122

ANEXO XI.N2. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN RESIDENCIA (VILLADEMAR). 8155

ANEXO XI.01. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIOS EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL (CATIVOS). 8199

ANEXO XI.02. ENTREVISTA A TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL QUE HA PARTICIPADO EN EL PREAR Y ES TRABAJADOR EN ACTIVO. 8211

Anexo XII. Síntesis de Actas del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM) en las que el personal habilitado como asesor/evaluador valoró las Cualificaciones Profesionales de la I Convocatoria del PREAR en la CARM. 8244

ANEXO XII.P1. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES. 824

ANEXO XII.P2. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES. 828

ANEXO XII.P3. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES..... 830

ANEXO XII.P4. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES. 833

ANEXO XII.P5. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES. 835

ANEXO XII.P6. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES. 838

Anexo XIII. Cuestionario on line a los candidatos que cursaron el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil una vez finalizado el PREAR, y Entrevista a responsable del profesorado, para valorar el itinerario formativo y expectativas de este alumnado. 839

ANEXO XIII.1. CUESTIONARIO INCLUIDO EN LA PLATAFORMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA SU CUMPLIMENTACIÓN ON LINE POR EL ALUMNADO..... 839

ANEXO XIII.2. ENTREVISTA A COORDINADORA DEL PROFESORADO CON DOCENCIA A ESTE ALUMNADO. 855

Anexo XIV. Síntesis de datos estadísticos facilitados por el ICUAM para el estudio de los resultados del Procedimiento de validación. 857

ANEXO. XIV.1-3. VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO PROCEDENTES DE LA BASE DE DATOS DEL ICUAM. 857

ANEXO XIV.4. CUESTIONARIOS SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR CUMPLIMENTADOS POR CANDIDATOS PARTICIPANTES (MISMO MODELO PARA LAS TRES CUALIFICACIONES). 859

Anexo XV.1-2. Síntesis de datos facilitados por el Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia sobre obtención de los Certificados de Profesionalidad y sobre inserción ocupacional desde 2013-2015. 864

Anexo XVI. Trámites y gestiones realizadas durante la investigación. 868

ANEXO XVI.1. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CONVOCATORIA 2010 DEL PROGRAMA III DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. 868

ANEXO XVI.2. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CONVOCATORIA 2012 DEL PROGRAMA III DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. 870

ANEXO XVI.3. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE ACCIONES COMPLEMENTARIAS PRESENTADO A LA CONVOCATORIA 2009 DEL SERVICIO DE EMPLEO Y FORMACIÓN DE LA REGIÓN DE MURCIA. 871

ANEXO XVI.4. SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE EL PREAR A NIVEL NACIONAL A LA DIRECTORA GENERAL DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL. 872

ANEXO XVI.5.A-B. SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE EL PREAR A NIVEL NACIONAL AL DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y RESPUESTA DENEGATORIA. 8744

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. CALENDARIO DE INVESTIGACIÓN SEGUIDO PARA EL PRESENTE TRABAJO. 3
FIGURA 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS CUALIFICACIONES Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. 47
FIGURA 3. INSTRUMENTOS DEL SNCFP. 126
FIGURA 4. ESTRUCTURA DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES. 140
FIGURA 5. NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES. 142
FIGURA 6. RELACIÓN ENTRE EL MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES Y LOS NIVELES DEL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFEISONALES.....143
FIGURA 7. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES. 145
FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 2 DE LA ENTREVISTA. 164
FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 3 DE LA ENTREVISTA. 166
FIGURA 10. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 4 DE LA ENTREVISTA. 167
FIGURA 11. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 5 DE LA ENTREVISTA. 169
FIGURA 12. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 6 DE LA ENTREVISTA. 171
FIGURA 13. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 7 DE LA ENTREVISTA. 172
FIGURA 14. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 8 DE LA ENTREVISTA. 175
FIGURA 15. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº 9 DE LA ENTREVISTA. 176
FIGURA 16. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº10 DE LA ENTREVISTA. 178
FIGURA 17. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº11 DE LA ENTREVISTA. 179
FIGURA 18. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº12 DE LA ENTREVISTA. 181
FIGURA 19. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº13 DE LA ENTREVISTA. 183
FIGURA 20. DISTRIBUCIÓN DE LA RESPUESTA DE LOS INFORMANTES CLAVE A LA PREGUNTA Nº14 DE LA ENTREVISTA. 185
FIGURA 21. VALORACIÓN DE HORAS SEMANALES DE DOCENCIA ANTES Y TRAS REFORMA. 209
FIGURA 22. VALORACIÓN DEL PROCESO DE INFORMACIÓN DEL PROFESORADO PREVIO A LA REFORMA. 209
FIGURA 23. VALORACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PREVIO A LA MISMA. 210
FIGURA 24. VALORACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO DE ESTE TÍTULO PROFESIONAL. 210
FIGURA 25. VALORACIÓN DE LA REGULACIÓN DEL CURRÍCULO DE ESTE CICLO FORMATIVO EN LA REGIÓN DE MURCIA.....211
FIGURA 26. VALORACIÓN DE LA NUEVA ESTRUCTURA MODULAR DEL CICLO FORMATIVO.....211

FIGURA 27. VALORACIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DEL ALUMNADO A LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL ACTUAL TRAS LA REFORMA. 212
FIGURA 28. VALORACIÓN DE LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS EN CENTROS DE TRABAJO ANTES DE LA REFORMA DEL CICLO FORMATIVO (720H). 213
FIGURA 29. VALORACIÓN RESPECTO A SI ESTA REFORMA DEL CICLO FORMATIVO PUEDE CONLLEVAR PROBLEMAS DE AJUSTE A LOS AGENTES INTERVINIENTES EN SU PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE. 213
FIGURA 30. INSTRUMENTOS DEL SNCFP. 227
FIGURA 31. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN POBLACIÓN ADULTA. 236
FIGURA 32. NIVELES DE DESARROLLO Y ENFOQUES APLICADOS EN LOS MODELOS DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS EN PAÍSES DEL ENTORNO EUROPEO. 240
FIGURA 33. FASES EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS EN PAÍSES DEL ENTORNO EUROPEO. 241
FIGURA 34. DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCEDIMIENTO. 244
FIGURA 35. COMPARATIVA DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN EL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS NO FORMALES E INFORMALES EN REINO UNIDO Y ESPAÑA: 254
FIGURA 36. FORMACIÓN TRAS LAS ACREDITACIONES OBTENIDAS A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO. 258
FIGURA 37. COMPARATIVA ENTRE FASES DEL PROCESO ERA Y RD 1224/2009. 261
FIGURA 38. FASES DEL PROCESO ERA. 262
FIGURA 39. PROYECTO ERA: FAMILIAS PROFESIONALES, UUCC EVALUADAS Y NÚMERO DE CANDIDATOS. 263
FIGURA 40. DISTRIBUCIÓN DE PLAZAS POR CONVOCATORIA DEL PREAR Y FAMILIA PROFESIONAL EN EL PERÍODO 2007-2015 (A NIVEL NACIONAL). 269
FIGURA 41. DISTRIBUCIÓN DE PLAZAS DE LAS CONVOCATORIAS PREAR DE LAS CCAA PARA CUALIFICACIONES PROFESIONALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD (2007-2015). 270
FIGURA 42. CONVOCATORIAS PREVIAS A ENTRADA EN VIGOR DEL RD 1224/2009 Y NORMATIVA MARCO REGULADORA. 272
FIGURA 43. DISTRIBUCIÓN DE CUIDADORES INFORMALES DADOS DE ALTA EN EL SISTEMA DE APOYO A LA DEPENDENCIA (A TIEMPO COMPLETO) EN LA REGIÓN DE MURCIA, POR TIPO DE CONVENIO ESPECÍFICO. 298
FIGURA 44. EFECTIVO TOTAL DE TRABAJADORES POR TIPO DE CENTRO EN EL SECTOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA QUE CUMPLÍAN LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN. 298
FIGURA 45. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE SOLICITANTES POR CUALIFICACIÓN CONVOCADA EN EL MARCO DEL PREAR. CURSO 2010-11. REGIÓN DE MURCIA. 299
FIGURA 46. CONVOCATORIAS EN LA REGIÓN DE MURCIA DEL PREAR PARA CUALIFICACIONES PROFESIONALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD (2010-2015), INCLUYENDO EL TOTAL DE PRESENTADOS (P), ADMITIDOS (A) Y SELECCIONADOS (S). 300
FIGURA 47. DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS POR SEXO EN CADA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. 303
FIGURA 48. EDAD MEDIA POR CUALIFICACIÓN. 303
FIGURA 49. PROVINCIA DE PROCEDENCIA DE LOS CANDIDATOS POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. 304
FIGURA 50. MUNICIPIOS DE PROCEDENCIA DE CANDIDATOS PARA LA CUALIFICACIÓN DE EI. 305
FIGURA 51. NIVEL DE ESTUDIOS POR SEXO (EN %) PARA LA CUALIFICACIÓN DE EI. 306

FIGURA 52. NÚMERO DE UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS, PARA LA CUALIFICACIÓN DE EI. 306
FIGURA 53. HISTORIAL DE OCUPACIÓN DE CANDIDATOS DE LA CUALIFICACIÓN DE EI. 307
FIGURA 54. UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS EN LA CUALIFICACIÓN DE EI (HOMBRES, EN %). 307
FIGURA 55. UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS EN LA CUALIFICACIÓN DE EI (MUJERES, EN %). 308
FIGURA 56. MUNICIPIOS DE PROCEDENCIA DE CANDIDATOS PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSD. 309
FIGURA 57. NIVEL DE ESTUDIOS POR SEXO PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSD (EN %). 309
FIGURA 58. NÚMERO DE UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSD. 310
FIGURA 59. HISTORIAL OCUPACIONAL DE LOS CANDIDATOS EN LA CUALIFICACION DE ASSD. ...310
FIGURA 60. UUCC ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS. CUALIFICACIÓN DE ASSD.(HOMBRES, EN %). 311
FIGURA 61. UUCC ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSD. (MUJERES, EN %). 311
FIGURA 62. MUNICIPIO DE RESIDENCIA DE LOS CANDIDATOS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSI. ...312
FIGURA 63. NIVEL DE ESTUDIOS POR SEXO PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSI (EN %). 313
FIGURA 64. NÚMERO DE UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSI. 313
FIGURA 65. HISTORIAL OCUPACIONAL DE CANDIDATOS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSI. 314
FIGURA 66. UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSI (HOMBRES, EN %). 314
FIGURA 67. UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS POR NIVEL DE ESTUDIOS EN LA CUALIFICACIÓN DE ASSI (MUJERES, EN %). 315
FIGURA 68. VÍA O MEDIO POR EL QUE SE TUVO CONOCIMIENTO DE LA CONVOCATORIA. (% CANDIDATOS). 369
FIGURA 69. VALORACIÓN DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE ACCESO A LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA (% CANDIDATOS). 373
FIGURA 70. VALORACIÓN MEDIA DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE ACCESO (EN %). 374
FIGURA 71. VALORACIÓN DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE ASESORAMIENTO DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA. (% CANDIDATOS). 377
FIGURA 72. VALORACIÓN MEDIA DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE ASESORAMIENTO (EN %). 379
FIGURA 73. VALORACIÓN DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE EVALUACIÓN DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA (% CANDIDATOS). 384
FIGURA 74. VALORACIÓN MEDIA DE LOS CANDIDATOS SOBRE LA FASE DE EVALUACIÓN (EN %). 386
FIGURA 75. MOTIVO PRINCIPAL DE LOS CANDIDATOS PARA PARTICIPAR EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM (EN %). 400
FIGURA 76. VALORACIÓN GENERAL DEL PREAR. 403
FIGURA 77. VALORACIÓN DE LA VALIDACIÓN: CUALIFICACIÓN DE ASSD. 404
FIGURA 78. VALORACIÓN DE LA VALIDACIÓN: CUALIFICACIÓN DE ASSI. 405
FIGURA 79. VALORACIÓN DE LA VALIDACIÓN: CUALIFICACIÓN DE EI. 405
FIGURA 80. NIVEL DE ESTUDIOS EN PREAR Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSD (EN %). 410
FIGURA 81. RESULTADOS EN I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM (EN UUCC ACREDITADAS) Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSD. 411

FIGURA 82. RESULTADOS (EN UUCC ACREDITADAS) DE LOS CANDIDATOS CON MÉRITOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL EN BAREMO Y NINGUNA FORMACIÓN NO FORMAL EN I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSD.....412
FIGURA 83. RESULTADOS (EN UUCC ACREDITADAS) DE LOS CANDIDATOS CON MÉRITOS DE FORMACIÓN NO FORMAL EN BAREMO Y NINGUNA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSD.....413
FIGURA 84. NIVEL DE ESTUDIOS EN PREAR Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSI. 414
FIGURA 85. RESULTADOS EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM (EN UUCC ACREDITADAS) Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSI. 415
FIGURA 86. RESULTADOS (EN UUCC ACREDITADAS) DE LOS CANDIDATOS CON MÉRITOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL EN BAREMO Y NINGUNA FORMACIÓN NO FORMAL EN I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSI 416
FIGURA 87. RESULTADOS (EN UUCC ACREDITADAS) DE LOS CANDIDATOS CON MÉRITOS DE FORMACIÓN NO FORMAL EN BAREMO Y NINGUNA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM Y ESTADO DE TRÁMITE DEL CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSI 417
FIGURA 88. NIVEL DE ESTUDIOS EN PREAR Y RESULTADOS SOBRE OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 419
FIGURA 89. NIVEL DE EXPERIENCIA Y RESULTADOS SOBRE OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 420
FIGURA 90. RESULTADOS EN EL PREAR Y TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 420
FIGURA 91. NIVEL DE EXPERIENCIA Y RESULTADOS DEL PREAR PARA EL ALUMNADO QUE ACCEDE POR ESTA VÍA AL CFGS EI. 421
FIGURA 92. EDAD, NIVEL DE EXPERIENCIA Y TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 422
FIGURA 93. NIVELES DE FORMACIÓN NO FORMAL Y DE EXPERIENCIA Y TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 423
FIGURA 94. NIVELES DE FORMACIÓN NO FORMAL POR EDAD Y TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN JUNIO 2014. 424
FIGURA 95. ALUMNADO PROCEDENTE DE I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM QUE ACCEDE AL CFGS DE EI EN EL IES JUAN CARLOS I (MURCIA) EN MODALIDAD A DISTANCIA. 426
FIGURA 96. TITULACIÓN MÁS ALTA FINALIZADA: 428
FIGURA 97. ESTUDIOS REALIZADOS ANTERIORMENTE A LA PARTICIPACIÓN EN EL PREAR. 429
FIGURA 98. TIPO DE JORNADA EN EL EMPLEO 429
FIGURA 99. TIPO DE CONTRATO. 430
FIGURA 100. SITUACIÓN PROFESIONAL. 430
FIGURA 101. VÍA DE ACCESO A LA CONVOCATORIA DEL PREAR (CON MAYOR PESO EN CURRÍCULUM VITAE). 431
FIGURA 102. GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DE CADA UNA DE LAS FASES DEL PREAR, (1: NADA SATISFACTORIO, 2: POCO SATISFACTORIO, 3: SATISFACTORIO Y 4: MUY SATISFACTORIO). 431
FIGURA 103. EXPECTATIVAS OCUPACIONALES A MEDIO PLAZO (MENOS DE 1 AÑO) Y A LARGO PLAZO (MÁS DE UN AÑO) (1: MEDIO PLAZO, 2: LARGO PLAZO). 434

FIGURA 104. EXPECTATIVAS FORMATIVAS A MEDIO PLAZO (MENOS DE 1 AÑO) Y A LARGO PLAZO (MÁS DE UN AÑO) (1: MEDIO PLAZO , 2: LARGO PLAZO). 435
FIGURA 105. RESULTADOS DEL PREAR E INSERCIÓN OCUPACIONAL (2013). (SIENDO A: ACREDITA TODAS LAS UUCC ; NA1…NAN: NÚMERO DE UUCC NO ACREDITADAS).....439
FIGURA 106. CANDIDATOS QUE PRESENTARON EN EL PREAR SOLAMENTE MÉRITOS DE EXPERIENCIA O DE FORMACIÓN NO FORMAL EN BAREMO DE ACCESO, POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL (EN %). 440
FIGURA 107. EVOLUCIÓN 2013-2015 DE LA OCUPACIÓN POR RELACIÓN (RELACIONADA O NO RELACIONADA) CON EL PERFIL PROFESIONAL DE LA CUALIFICACIÓN POR LA QUE SE PARTICIPÓ EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM, Y TEMPORALIDAD (% SOBRE EL TOTAL DE OCUPADOS POR CUALIFICACIÓN). 441
FIGURA 108. INSERCIÓN OCUPACIONAL DE LOS CANDIDATOS SIN EXPERIENCIA EN BAREMO DEL PREAR, EN PUESTOS DEL PERFIL PROFESIONAL SOBRE EL TOTAL DE TRABAJADORES POR AÑO, CONSIDERANDO SU ACREDITACIÓN FINAL EN EL PREAR CON TODAS LAS UUCC SUPERADAS. 442
FIGURA 109. INSERCIÓN OCUPACIONAL DEL TOTAL DE ACREDITADOS PREAR POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN PERÍODO 2013-2015 (EN %). 442
FIGURA 110. EVOLUCIÓN DE LA INSERCIÓN LABORAL VINCULADA A LA EDAD Y AL TIPO DE CONTRATO POR DURACIÓN (INDEF. INDEFINIDO Y TEMP. TEMPORAL) (2013-2015). 444

1. INTRODUCCIÓN.

En la presente investigación se realiza un estudio descriptivo sobre la organización y funcionamiento del Enfoque de las Competencias Profesionales (ECP) que se ha establecido en el marco de las economías occidentales en los últimos decenios, determinando las competencias profesionales como eje organizador en el sistema laboral, introduciendo el modelo de la Gestión por Competencias (GC) para maximizar la eficiencia y la competitividad, y también en el sistema educativo, a través de la Formación Basada en Competencias (FBC). Se establece respecto a esta temática una propuesta metodológica de análisis que finalmente es aplicada a varios estudios de caso, abarcando los diferentes aspectos del "Ciclo vital" de las Cualificaciones y Competencias Profesionales, desde su diseño hasta su puesta en práctica en el mercado laboral, entendiéndolas siempre como consecuencia de procesos de construcción social, estando, por tanto, histórica y políticamente determinadas.

Entre los hitos fundamentales que han marcado la implementación del Enfoque de las Competencias Profesionales figura la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, pues supone la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones. Este proceso ha tenido como uno de sus principales fines desde sus inicios facilitar la integración de los tres subsistemas de formación profesional hasta entonces existentes (Reglada, Ocupacional y Continua) y constituir una oferta homogénea de Formación Profesional. Con todo ello se ha pretendido crear un mejor ajuste entre formación y empleo, facilitando la formación a lo largo de la vida y el aprendizaje permanente. De esta forma se configura un nuevo Sistema de Formación Profesional en el que las cualificaciones profesionales son acreditables por cuatro vías: Formación Profesional Inicial, Formación Profesional para el Empleo, Vías no formales de formación y Experiencia laboral (estas dos últimas se incluyen en el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las Competencias Profesionales –PREAR-).

Desde esta perspectiva se plantea una propuesta metodológica de investigación, aplicada en este estudio a dos procesos diferenciados de validación, ambos referidos a la validación formal: la aplicada al aprendizaje formal y la dirigida a la acreditación del aprendizaje no formal e informal. El estudio de ambos procesos se realiza en el presente trabajo partiendo de la funcionalidad y consecuencias positivas que suponen para el sujeto y para el sistema educativo y laboral, aunque se planteará un modelo teórico desde una perspectiva crítica constructiva aplicada al análisis del Procedimiento con el fin de facilitar un contínuo ajuste del mismo garantizando así una adecuada funcionalidad y cumplimiento de sus finalidades. Para ello se consideran aspectos mejorables del mismo: desde la perspectiva teórica del propio término de competencias profesionales, hasta las posibles limitaciones de la implementación de la valoración de los diferentes conocimientos.

Se hace por tanto preciso este estudio ya que el enfoque sociológico ha carecido prácticamente de vigencia suficiente en esta temática y en España se ha desarrollado mayormente desde la disciplina pedagógica (basada en evaluaciones del resultado del procedimiento de aprendizaje) ó psicopedagógica, centrada en la concepción individualizada del educando.

De esta forma, se considera necesario el inicio de una reflexión en profundidad sobre las causas de la implementación del ECP en general, presente en el ámbito formativo y laboral y también en el Procedimiento de validación, incluyendo perspectivas teóricas críticas del mismo, con el fin de contribuir a la consecunción de los que se han establecido como sus principales objetivos formales: facilitar la empleabilidad y la integración sociolaboral además de contribuir a una mejora de la competitividad del sistema productivo.

En este marco se debe considerar para un adecuado análisis de esta temática un doble estudio: el del diseño de la Cualificación Profesional, ya que es el marco de referencia para cualquier proceso de valoración de competencias tanto en sistema educativo como en sistema laboral, y el de la evaluación y acreditación de las mismas cuando éstas son obtenidas fuera del marco educativo formal (vías no formales de formación y experiencia).

La justificación de este objeto de estudio se basa en varias razones:

-Necesidad de obtener un conocimiento holístico sobre la organización y funcionamiento del ECP en sus diversas facetas y procesos, realizando una aportación a la investigación general sobre esta temática que es muy reducida y se suele limitar a estudios puntuales sin conexión.

-Necesidad de introducir el enfoque sociológico para un más adecuado conocimiento sobre esta temática. Para ello se consideran las aportaciones desde la sociología de la educación y desde la sociología del trabajo.

-Conocer los discursos de los participantes reales en las diferentes fases de implementación del ECP con el fin de determinar las debilidades y fortalezas de este enfoque.

-Cabe destacar que el criterio de representatividad (mayor número de plazas en Convocatorias del PREAR) ha justificado la elección de las tres Cualificaciones Profesionales sobre las que gira el presente estudio: Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio (ASSD, Ver Anexo 1.3), Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales (ASSI, Ver Anexo 1.4) y Educación Infantil (EI, Ver Anexo 1.5), con sus correspondientes Unidades de Competencia (UUCC, Ver sus nombres y códigos en los tres anexos anteriores) que serán consideradas como soporte en el presente estudio.

En el enfoque del presente estudio prevalece una perspectiva microsociológica, ya que, aunque se contemplen referentes macrosociológicos o estructurales, el análisis trata de realizar un acercamiento al discurso prevaleciente entre los diferentes actores que directa o indirectamente están relacionados con cada una de las fases que suponen la puesta en práctica del ECP: diseño, implementación, validación y resultados.

Respecto al calendario de investigación desarrollado (ver Figura nº1) cabe destacar que ha abarcado un total de 8 años para garantizar así un estudio integral de las facetas de validación formal que operativizan el ECP.

Figura 1. Calendario de investigación seguido para el presente trabajo.

Período	Acción
2009. Enero-Febrero	Revisión documental (normativa y documentos de organización de las Cualificaciones Profesionales y Proyecto ERA -2004- previo al PREAR).
2009. Febrero-Junio	Estudio del diseño de la Cualificación Profesional de Educación Infantil. Estudio de la valoración de los agentes sociales respecto a la reforma curricular para la formación del Técnico Superior en Educación Infantil.
2009. Octubre-Diciembre	Estimación de potenciales solicitantes del PREAR y síntesis de resultados.
2010. Enero-Junio	Diseño del estudio sobre el PREAR.
2010. Octubre -Diciembre	Estudio de las actuaciones realizadas, previas a la convocatoria del PREAR.
2011. Enero-Junio	Preparación de proyectos de investigación para: estimación de potenciales solicitantes en siguientes convocatorias del Procedimiento y seguimiento del mismo y de sus resultados.
2011. Octubre-Diciembre	Estudio de datos estadísticos facilitados por el Instituto de las cualificaciones de la Región de Murcia sobre la I Convocatoria del Procedimiento.
2012. Febrero-Julio	Estudio de la valoración de los agentes sociales sobre el desarrollo del PREAR y sus resultados.
2013. Enero-2015. Julio	Estudio de la valoración de los agentes sociales sobre la inserción formativa de los acreditados del PREAR.
2014. Octubre-2015. Marzo	Estudio de la valoración de los agentes sociales sobre la inserción ocupacional de los acreditados del PREAR.
2015. Marzo-Julio	Análisis y Síntesis de datos actualizados del Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia sobre la obtención de Certificados de Profesionalidad y sobre la Inserción Ocupacional de los acreditados desde la finalización del PREAR.
2015. Julio-Septiembre	Redacción de conclusiones finales.

El proceso de estudio descrito y sus resultados se plasman en el presente trabajo que está integrado, además de la presente Introducción (Capítulo 1), de otros nueve capítulos, tratándose en cada uno de ellos los siguientes aspectos:

En el capítulo segundo se plantea la propuesta de un modelo metodológico de análisis referido al Enfoque de las Competencias Profesionales que planteado desde una perspectiva holística que permita realizar un acercamiento a los diferentes aspectos de dicho enfoque aplicando técnicas cualitativas y cuantitativas para la verificación de las hipótesis que han sido formuadas siguiendo el orden del proceso que se ha considerado idóneo para este estudio integral: desde el diseño de la Cualificación Profesional, pasando por los diferentes mecanismos de validación formal de la misma, hasta un seguimiento de los resultados de la acreditación de competencias en términos de inserción formativa y ocupacional.

En el capítulo tercero, se delimitan las perspectivas teóricas necesarias como soporte para el desarrollo del presente estudio y por ello se sistematiza el marco conceptual relacionado con el mimo y se estructura en dos grandes apartados: el de la Formación Basada en Competencias en el marco educativo, y el de la Gestión por competencias en el ámbito laboral, en los que se introducen las aportaciones sociológicas de diferentes escuelas (pertenecientes a la sociología de la educación y a la sociología del trabajo) y, de forma transversal, se desarrolla la perspectiva de género, sobre todo debido al alto grado de feminización de las Cualificaciones Profesionales, que servirán de marco para el presente estudio: ASSD, ASSI y EI.

El propio marco teórico trata por ello de realizar un acercamiento a este nuevo universo conceptual desde un planteamiento que sistematiza las diferentes aportaciones procedentes sobre todo de la sociología, desde una perspectiva crítica y constructiva hacia este objeto de estudio

En el capítulo cuarto se desarrolla una síntesis de la normativa marco que ha servido de referencia para la implementación del ECP, incluyendo desde las directrices y normas internacionales, hasta el desarrollo normativo a nivel nacional y en la Región de Murcia.

En el capítulo quinto se presenta una descripción detallada de la estructura y el funcionamiento del Sistema de Cualificaciones a nivel europeo y nacional ya que representa el referente para los dos procesos de validación formal de las competencias que se investigan en los dos siguientes apartados, constituyendo éstos la verdadera aportación del presente estudio.

En el capítulo sexto, se introduce y desarrolla el primer aspecto de análisis sobre el que versa el presente trabajo: la validación formal del aprendizaje formal tomando para ello como referencia el estudio del diseño de las competencias y del currículo educativo formal que las implementa, centrándose en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil (CFGS EI). En este marco se realiza un acercamiento, a través de entrevistas en profundidad, a los discursos de los diferentes agentes referidos a las valoraciones sobre el proceso de diseño del currículo educativo de dicho Ciclo Formativo en la Región de Murcia, en el momento en que se produjo el mismo. Además se incluye el resultado de la aplicación de un cuestionario a la práctica totalidad del pofesorado del CFGS EI en la Región de Murcia en dos momentos: antes la mencionada reforma y tras las primeras promociones de alumnado con el nuevo plan de estudios.

En el capítulo séptimo, se introduce y desarrolla un segundo aspecto de investigación que complementa al del capítulo anterior: La validación formal del aprendizaje no formal e informal realizándose un estudio de caso sobre la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia en el año 2010, implementada por el organismo responsable, el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM), dependiente de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional. Consejería de Educación y Universidades. Se incluye una descripción sobre la organización del PREAR a nivel internacional, nacional y regional, considerando su normativa y fases de desarrollo. A continuación se realiza un acercamiento a los sectores ocupaciones vinculados a las Cualificaciones Profesionales que con mayor frecuencia se han convocado a nivel nacional y regional en el PREAR (ASSD, ASSI y EI) ya que son el referente para la implementación de este Procedimiento. Seguidamente se describe su proceso de implementación y resultados de acreditación a nivel nacional y en la CARM (tomando como referencia su I Convocatoria del PREAR en el año 2010). También se incluyen a continuación las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el Procedimiento utilizando para ello entrevistas a informantes clave, Grupos de Discusión y datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. Por último se realiza un primer acercamiento, sin precedentes a nivel regional, a la inserción formativa (a través de datos facilitados por el Servicio de Empleo y Formación de la CARM y con la explotación de datos de cuestionarios cumplimentados por alumnado que cursó el CFGS EI) y ocupacional desde 2013 –aproximadamente un año tras la finalización de la I Convocatoria citada del PREAR en la CARM- hasta 2015 (con datos facilitados por el Observatorio ocupacional del SEF).

En el capítulo octavo se exponen las conclusiones del presente trabajo de investigación así como las propuestas de investigación que se han considerado oportunas con el fin de obrener un mejor conocimiento sobre esta tematica.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. OBJETO DE ESTUDIO.

El Enfoque de las Competencias Profesionales en sí como campo de estudio es difícilmente delimitable debido a su gran nivel de abstracción, escasa homogeneidad conceptual y ampio margen de aplicabilidad en diferentes esferas de la vida social. Por ello se hace preciso determinar los aspectos a investigar en el presente trabajo.

En primer lugar se trata de hacer un acercamiento al marco teórico y conceptual de soporte del ECP, siendo estos conceptos el referente fundamental para la implementación de los procesos de validación del aprendizaje. Se debe también considerar que las aportaciones teóricas de la sociología de la educación (sobre todo las relativas al currículo educativo) así como las procedentes de la sociología del trabajo (sobre todo en lo que respecta a las contribuciones desde la perspectiva reproduccionista) serán las tenidas en cuenta a la hora de interpretar los datos generados a través de este estudio.

Conviene concretar que aunque se introduce también entre las perspectivas teóricas la concerniente a la Gestión por competencias, esta forma de administración del trabajo no será objeto directo de estudio ya que su enfoque y funcionalidad, orientada a maximizar el rendimiento según los requerimientos de puestos de trabajo centros de trabajo concretos, posee un planteamiento diferente al de la validación del aprendizaje que pretende garantizar la movilidad y empleabilidad del sujeto, aunque, respecto a los procedimientos aplicados de evaluación de competencias profesionales si que se dan frecuentes similitudes.

La validación formal de los aprendizajes (independientemente de su vía de adquisición) es el objeto de estudio a desarrollar, independientemente de que este proceso evaluativo y de acreditación se desarrolle en entornos formales o no formales de enseñanza.

Dentro del ámbito de la educación formal, se plantea el análisis de un caso de diseño curricular que guía la actividad educativa en este entorno. También en el marco formal se encuentran los Certificados de Profesionalidad del Subsistema de Formación para el empleo y hay que destacar que se considera un acercamiento a los mismos en términos solamente de resultados (frecuencia de obtención).

Por último destacar que el estudio de caso desarollado en el marco de la validación de aprendizajes adquiridos de manera informal o por vías no formales queda limitado al PREAR, a través del cual se obtiene la acreditación de las competencias profesionales con validez oficial, ya que es la propia Administración Pública la que lo convoca e implementa. Por ello cualquier otro proceso que acredite las competencias e implique acciones formativas dentro o fuera del sistema educativo no se han considerado en este trabajo de investigación (ej: cursos de capacitación de adultos, pruebas de acceso para diferentes niveles educativos…etc).

El marco de referencia general de investigación de este trabajo es la temática de la Formación Profesional y de las Competencias Profesionales a nivel internacional, L. Mertens (1996) y también a nivel nacional, O. Homs (2008).

Por otra parte, también se han considerado estudios específicos realizados sobre el PREAR y otros Procedimientos de validación formal y cabe destacar a nivel internacional el desarrollado por Abrantes, P. y Aníbal, A. (2014), con el que se comparte el enfoque de análisis. En España este tipo de iniciativas de análisis en profundidad a nivel nacional se encuentra aún en una fase primaria y se reduce a estudios a nivel de Comunidades Autónomas como es el caso de L. Cabrera Pérez, y M. Córdoba Mendoza (2011), que también se han considerado sobre todo en lo referente a la evaluación de resultados cuantitativo.

2.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

Durante todo el estudio se ha aplicado un modelo de triangulación metodológica. Es el planteamiento más habitual en la práctica de la investigación social. Consiste en la utilización de distintas y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada. En el caso de la presente investigación se ha intentado contar con todos los agentes directa e indirectamente implicados en los dos estudios de caso desarrollados.

La metodología de trabajo se ha articulado en dos grandes bloques de estudio:

Validación formal del aprendizaje formal: Estudio del diseño curricular del CFGS de EI:

-Entrevista a informantes clave sobre la valoración de la reforma curricular en estas enseñanzas (un total de 12 entrevistas, disponibles en el Anexo II):

Consejería de Educación (2), Profesorado del Ciclo Formativo (2), Alumnado (2), CROEM (1), Directores de escuelas infantiles (2) , Técnicos Superiores en Educación Infantil en activo (2) y Sindicato de enseñanza (1).

-Cuestionario al profesorado del CFGS EI antes y tras su última reforma curricular.

Validación formal del aprendizaje no formal e informal: Estudio de la I Convocatoria del PREAR en la CARM y seguimiento de la inserción formativa y ocupacional de sus candidatos.

Se trata de una investigación pionera en su campo, en la medida en que no hay claro precedente de que se haya realizado, como en este caso, un modelo de evaluación externa del PREAR desde una entidad universitaria. Además, gracias a la vinculación del Departamento de Sociología y Trabajo Social y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Murcia, se han podido conjugar diversas perspectivas teórico-analíticas que han posibilitado extraer una serie de resultados que han permitido completar la evaluación general realizada por el propio ICUAM que ha facilitado para ello los datos requeridos sobre la I convocatoria de este Procedimiento en la CARM.

En el marco de un proceso de evaluación contínua, se han desarrollado las siguientes actuaciones:

-Diseño de un modelo de evaluación y análisis a través de una triangulación metodológica.

-Estimación cuantitativa de potenciales solicitantes del PREAR para la I Convocatoria de este Procedimiento en la Región de Murcia y síntesis de resultados.

-Selección de los actores clave para ser entrevistados o para participar en grupos de discusión. Se ha mantenido una coordinación contínuacon el ICUAM (Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia) para conseguir el acceso a las bases de datos de los participantes en el PREAR: asesores, evaluadores y candidatos (disponible en Anexo XIV).

-Explotación estadística de los datos procedentes del ICUAM sobre candidatos y asesores/evaluadores que han participado en el procedimiento.

-Explotación estadística de los datos sobre resultados del PREAR en la CARM, partiendo de los 1536 casos que solicitaron la participación en el Procedimienton en su I Convocatoria, de los que se seleccionaron 150 para cada una de las tres Cualificaciones Profesionales.

-Explotación de las actas finales de evaluación del PREAR (Ver Anexo XII), cumplimentadas por asesores y evaluadores para las tres Cualificaciones convocadas y facilitadas por el ICUAM.

-Realización de cinco entrevistas en profundidad: una a la coordinadora del SEF (Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia, Ver en Anexo IV.H1) para conocer el proceso previo de información y asesoramiento sobre el PREAR realizado desde ese Servicio; otra a un evaluador de la Cualificación de ASSI (Ver Anexo VII.I3), para completar la información obtenida con el grupo de discusión de esta cualificación; otras dos entrevistas realizadas a una asesora (Ver Anexo VII.I4) y a una evaluadora (Ver Anexo VII.I5) de la Cualificación de EI*;* ya que para esta última no ha sido posible desarrollar los Grupos de Discusión (GGDD), para asesores/evaluadores. Finalmente también se desarrolló una entrevista grupal con la Comisión de Evaluación que participó en el PREAR para dicha Cualificación (Ver Anexo VII.I6).

-Diseño y desarrollo de cinco grupos de discusión: para las dos Cualificaciones de nivel 2 (uno para candidatos –Ver Anexo VIII para ASSD y Anexo IX para ASSI- y otro para asesores/evaluadores –Ver Anexo V para ASSD y Anexo VI para ASSI-) y finalmente otro GD para candidatos de la cualificación de nivel 3 (Ver Anexo X); siguiendo, para cada GD, el siguiente proceso:

- Diseño de contenidos de los GGDD: Universidad de Murcia (Departamento de Sociología y Política Social y Departamento de Teoría e Historia de la Educación, vinculados al proyecto de investigación, en coordinación con ICUAM para determinar dichos contenidos partiendo de la información que se ha facilitado desde este Instituto, incluyendo algunas variables que les interesa conocer.

- Preselección de participantes por parte de la Universidad de Murcia, partiendo de las bases de datos que ha facilitado el ICUAM sobre los evaluadores, asesores y candidatos que han participado en cada una de las tres cualificaciones.Los criterios utilizados

en la selección de los participantes en GGDD se han basado en la representatividad estructural de los perfiles intragrupales de los candidatos evaluados, así como de los asesores y evaluadores del PREAR. Para ello se han explotado las distintas bases de datos suministrados por el ICUAM.

- Selección de candidatos, por parte del ICUAM para confirmar su conformidad para cesión de datos personales a la Universidad de Murcia.
- Acceso a datos personales y citación: Universidad de Murcia.
- Desarrollo de los GGDD.
- Análisis de los contenidos.

-Cuestionario on line a alumnado que procedente del PREAR accedió al CFGS EI en la oferta modular específica implementada por la Consejería de Educación de la Región de Murcia (Ver Anexo XIII).

-Entrevistas a 9 informantes clave sobre las consecuencias laborales de la acreditación de competencias del PREAR en la Región de Murcia (Ver Anexo XI): Sindicatos (2), Croem (1), Empresas con Servicio de Ayuda a Domicilio (2), Empresas y profesionales de Educación infantil (2), Empresas de Atención Sociosanitaria –Centro de Día y Residencia-(2).

-Explotación de datos del Servicio de Empleo y Formación (SEF) de la CARM sobre Certificados de Profesionalidad cursados y finalizados por el alumnado procedente del PREAR de la I Convocatoria de la Región de Murcia (Ver Anexo XV.1).

-Explotación de datos del Observatorio Ocupacional del SEF sobre inserción ocupacional de los acreditados en el Procedimiento desde 2013 hasta 2015 (Ver Anexo XV.2).

-Redacción de conclusiones.

Con el desarrollo del proceso de esta investigación se han pretendido los siguientes Objetivos:

-Objetivos Generales:

OG1-Contribuir al conocimiento social de la validación formal de aprendizajes.

OG2-Facilitar a políticos, planificadores y profesionales la toma de decisiones más racionales y adecuadas respecto a los diferentes procesos de validación formal.

-Objetivos Específicos:

0E1-Conocer el proceso de diseño de las Cualificaciones Profesionales y analizar el diseño de su soporte formativo: el currículo formativo basado en competencias.

0E2- Analizar el Procedimiento propio del ECP aplicado en el sector educativo español y específicamente en el PREAR, realizando una primera valoración general de sus resultados en la primera convocatoria en la Región de Murcia.

0E3-Estudiar las diferentes fases del Procedimiento para cada una de las tres Cualificaciones convocadas en el PREAR en la Región de Murcia, desde la óptica de los agentes sociales implicados.

0E4-Analizar la inserción ocupacional y formativa de los acreditados del PREAR, desde la finalización del Procedimiento hasta la actualidad.

2.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Las hipótesis de trabajo que han servido de guía en la presente investigación, son las siguientes:

1. La reforma en el Sistema de Formación Profesional a partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional es valorada positivamente a nivel social, debido al pretendido ajuste de la oferta formativa a las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.

2. El diseño de las Cualificaciones Profesionales, así como el del currículo en educación formal referido a las mismas, se fundamenta en los principios de flexibilidad, empleabilidad y movilidad como exigencias del nuevo mercado laboral.

3. El proceso de validación de competencias parte de la valoración empírica de las características sociolaborales de los candidatos y de su distribución por sectores ocupacionales y centros de trabajo vinculados a cada Cualificación Profesional.

4. La valoración de los diferentes agentes implicados en el Procedimiento de validación de competencias es positiva en lo relativo a sus fases de desarrollo.

5. Los resultados del PREAR son adecuados y por tanto se valoran como conseguidos los objetivos de acreditación del Procedimiento. (A verificar con datos del PREAR y GGDD)

6. La inserción formativa una vez finalizado el PREAR de los acreditados en Unidades de Competencia es apropiada respecto a la obtención del Certificado de Profesionalidad y del Título de Formación Profesional.

7. La inserción ocupacional de los acreditados en Unidades de Competencia a través del PREAR es adecuada, respecto a su ajuste al perfil de la Cualificación Profesional y a las condiciones de contrato.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: DE LAS CUALIFICACIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Para el estudio comprensivo de la temática planteada en esta investigación se hace necesaria una doble aproximación. En primer lugar se debe considerar el estudio desarrollado sobre la implementación de esta nueva perspectiva (Enfoque de las Competencias Profesionales -ECP-, también llamado Planteamiento por Competencias -PPC-) en el sector educativo, ya que constituye un cambio sustancial que abarca desde el diseño del marco curricular educativo hasta la implementación del mismo en la gestión de aula; y cuyo principal objetivo es capacitar a los discentes para responder a los nuevos requerimientos del mercado laboral. En segundo lugar, también se incluye el planteamiento de este modelo en el ámbito ocupacional (Gestión por Competencias) ya que en este contexto se produce la aplicación del mismo al ámbito laboral y cuya consecuencia es la argumentación de un nuevo modelo en el que la adaptabilidad y la flexibilidad de la mano de obra se plantean como claves. Estas nuevas capacidades de los trabajadores (adquiridas en su mayor parte en la práctica laboral) son las que en gran medida serán consideradas en esta investigación ya que han sido objeto de una continua evaluación en el Procedimiento con el fin de mejorar la empleabilidad de la mano de obra.

Con este fin es conveniente desarrollar un repaso por las principales aportaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Para ello se realiza inicialmente un repaso del marco histórico con el objetivo de contextualizar la realidad socioeconómica que dió lugar al ECP.

También realizamos una aproximación al marco conceptual propio del Enfoque por Competencias que incluye: por un lado, un acercamiento a su significado, analizando los tres componentes del mismo: del discurso, político y sociolaboral[1] y, por otro lado, un acercamiento a su significante. En esta aproximación comenzamos por un estudio de los orígenes y desarrollo de los conceptos de cualificación y de competencia y realizando un recorrido por los principales usos de tales términos.

Seguidamente se realiza un acercamiento crítico a los principales enfoques teóricos sobre la Competencia dentro del marco de la teoría sociológica, con el fin de identificar el posicionamiento de las distintas escuelas en relación a lo que es la competencia profesional y cuál debe ser su utilización. De esta forma se realiza una aproximación a cuatro perspectivas: funcionalista, fenomenológica y etnometodológica, neoweberiana y neomarxiana.

En el núcleo de esta revisión se encuentran las perspectivas concernientes a dos campos fundamentales de la vida social (educativo y laboral) que quedan vinculados por el ECP y de los que se derivan aportaciones significativas para el objeto de estudio de esta investigación.

En la denominada Formación Basada en Competencias (FBC) se incluyen las perspectivas funcionalista, credencialista, crítica y culturalista**.** También se hace referencia a la teoría del currículo ya que se considera un marco de conocimientos necesarios por las aportaciones sobre los procesos de diseño curricular basado en competencias; de esta forma, se parte de la consideración de que este currículo marco se constituye como referente directo para los procesos

[1] Dichos componentes se desarrollarán en el siguiente apartado ya que forman parte del análisis del significado de este enfoque.

educativos (FBC) y como referencia indirecta en los procesos de validación de competencias adquiridas en el entorno laboral y vías no formales de formación, sobre los que trata la presente investigación.

Por otra parte, se sintetizan un conjunto de aportaciones críticas a la denominada Formación Basada en Competencias.

A continuación, se desarrollan los tres bloques teóricos con aportaciones significativas a la competencia y el empleo: Teoría estratégica de los recursos, que configura la denominada Gestión por Competencias y, por otra parte, la teoría neomarxiana incluyendo una aproximación al marco conceptual de la competencia desde esta perspectiva, además de las aportaciones del enfoque de las Cualificaciones tácitas, la Teoría de la Regulación y la Teoría de la Acción Comunicativa. Posteriormente dentro de la Teoría Institucionalista, se incluyen los planteamientos de la Teoría del Mercado Dual así como de la Teoría de la Cola Laboral. Para finalizar, se incluyen las argumentaciones críticas más significativas relativas a la implementación del modelo de Gestión por Competencias.

También se hace referencia, desde una visión transversal, a la perspectiva de género,ya que facilita el análisis de la segregación ocupacional y completa los planteamientos de las diferentes teorías desarrolladas.

Por último, se desarrollan las principales aportaciones desde la Teoría feminista relacionada con el marco laboral, en lo concerniente a la relación entre cualificaciones profesionales e igualdad de género.

Para procurar un correcto entedimiento del significante de la terminología específica que se cita en los siguientes capítulos de este trabajo, facilitando un tratamiento convergente de la misma, se pueden consultar los siguientes documentos: *"Glosario de términos relacionados con la Cualificación y la Formación Profesional"* (Ver en Anexo 1.1) y *"Glosario de la validación formal del aprendizaje no formal e informal"* (Ver en Anexo 1.2).

3.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS CUALIFICACIONES.

Para completar este marco teórico y obtener un conocimiento más adecuado de las competencias profesionales se hace preciso trascender los enfoques pretendidamente imparciales y tecnicistas sobre los procedimientos de identificación y asignación de niveles de cualificación a las mismas, para considerar el origen y vigencia de las competencias en su contexto socioeconómico vinculado al proceso de su construcción social, ya que *"no existe ningún medio directo y objetivo de calificar un conjunto de puestos por razones puramente técnicas"* (Naville,1963: 243). De este modo se debe considerar la cualificación como una *"apreciación social del valor diferencial de los trabajos"* (Loc.cit). Con el post-fordismo y la instauración de nuevas formas de organización del trabajo (Gestión por Competencias) se constata una *cosificación* supuestamente objetiva de los saberes y ello limita la generalización de una concepción de su naturaleza como constructo social. De esta forma, se tiende a impedir el proceso contrario a través del cual *"a medida que el saber pierde su estatuto de objeto para convertirse en atributo del*

sujeto, y que la relación cognitiva tiende a definirse bajo el modo del ser (ser competente) y ya no bajo el del tener (tener un saber, con el riesgo de perderlo), la competencia del agente se enriquece con el sentido que le da a las categorías de la práctica hasta participar en la construcción o en la formalización de estas categorías" (Stroobants, 1999: 6).

Desde esta perspectiva que plantea la cualificación como producto social (Rigby y Sanchis, 2006: 25) se conciben las relaciones empresario-trabajador como determinantes. Así, se afirma que en este proceso de construcción social de las cualificaciones ambos agentes tienen un papel fundamental. Plantean dos términos diferenciados:

-Cualificación efectiva; concepción de las cualificaciones desde el trabajador, incluyendo en este concepto sus "*conocimientos, capacidades y experiencias obtenidos durante su carrera profesional*"

-Cualificación nominal; definición asignada por los empresarios, *"desde el punto de vista de los requisitos de un empleo y tras el correspondiente análisis".* Normalmente se trataría del "*único tipo de cualificación que un empresario está dispuesto a reconocer*".

Entre estos significados opera el de las *capacidades tácitas* que sitúan al trabajador en especial debilidad ya que queda a merced de que el empresario las reconozca como cualificaciones, basándose en criterios formales (ej: reconocimiento de años de experiencia en el puesto de trabajo).

Según Rigby y Sanchís la diferencia entre ambos conceptos se determinará por las relaciones de poder vigentes en cada situación, de forma que la diferencia entre los mismos se reducirá en cuanto la organización y relaciones dentro de la empresa tengan un carácter más democrático. En esta misma línea, Escudero (2009) considera una serie de elementos en el marco de la competencia: está socialmente establecida y supone la aplicación de recursos a la resolución de situaciones-problema que deben satisfacer una serie de criterios establecidos.

Se puede concluir afirmando que la vigencia del concepto de *competencia profesional* en un marco de mayor flexibilidad laboral y cualificación polivalente *"no solo refleja la transformación del entorno económico de la empresa: ilustra también una evolución de las relaciones sociales entre empresarios y trabajadores. El declive de la negociación colectiva en las relaciones laborales y la mayor importancia que cobran las relaciones individuales en el lugar de trabajo han facilitado el surgimiento y* desarrollo de un concepto que favorece mucho más la definición nominal de cualificaciones por el empresario que su definición efectiva por el trabajador, y supone la adhesión del trabajador al "proyecto" del empresario" (Rigby y Sanchis, 2006: 28).

En el planteamiento de la Cualificación Profesional como construcción social se hace imprescindible la consideración de la perspectiva de género, ya que, en general, a los empleos con mayor nivel de ocupación femenina les suele corresponder un nivel de cualificación menor; por ello se retomará en el marco de la Teoría feminista.

3.2. APRENDIZAJE PERMANENTE Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (LIFELONG LEARNING).

Previamente a centrar el marco teórico sobre el concepto clave de Competencias Profesionales, en cuanto a su influencia e implementación en los ámbitos educativo y laboral, conviene destacar su relación con otros conceptos clave como: aprendizaje permanente así como la formación a lo largo de la vida y aprendizaje de las personas adultas.

El Enfoque de las Competencias Profesionales (ECP) se encuentra vinculado al significado del Aprendizaje Permanente, así como al aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning) que desde la Estrategia de Lisboa 2000 se configuró como referente de las políticas de formación y empleo a nivel internacional.

Una aproximación al concepto del *aprendizaje a lo largo de toda la vida "de la cuna a la tumba"* es el establecido por la UNESCO, considerándolo como *"un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento"* (UNESCO, 2010: 37). Una de las finalidades básicas de este proceso de aprendizaje continuo es cumplir *"una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación"* (Idem) .

Respecto al aprendizaje permanente, uno de los primeros referentes a nivel internacional, sobre el reconocimiento de la necesidad de considerarlo y facilitarlo, se puede situar en el establecido en 1972 por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, afirmando que *"hay que desformalizar y desinstitucionalizar la educación, lo cual quiere decir que la «extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza de jornada o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías —formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales— podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas»"* (Faure, 1973: 269).

Una aportación fundamental a considerar en la configuración del significado del aprendizaje permanente es la diferenciación definida por Coombs y Ahmed (1974) entre los tres tipos aprendizaje (formal, no formal e informal) marcando así con su obra un referente, ya que anteriormente solamente se diferenciaba entre procesos formales y no formales.

Siguiendo esta línea, autores posteriores (Trilla *et al*. 2003) desarrollan más en profundidad los diferentes criterios a considerar a la hora de diferenciar los tres tipos de aprendizaje. De esta forma, se considera que *los contextos* formales y no formales, se diferencian de los contextos informales porque los primeros tienen en sí los atributos de la organización y la sistematización; y, a su vez, para distinguir entre los contextos formales y no formales entre sí proponen dos criterios, uno de tipo estructural y otro metodológico. Considerando el criterio estructural, los contextos formales y no formales se diferencian por formar o no parte del sistema educativo reglado; es decir, que la educación formal sería aquella que iría desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal sería aquella que presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar (por ejemplo: talleres de costura, cursos de baile, etc.) Desde un criterio metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no

formal sería lo no escolar. La forma de lo escolar referiría a estilos que estructuran la experiencia escolar.

Junto a estos criterios de diferenciación de los tres tipos de educación también habría que considerar que *"la expresión saber y saber hacer sirve para reconstruir, sin nombrarlas, las oposiciones características entre categorías del conocimiento: intelectual-manual, abstracto-concreto, formal-informal"* (Stroobants, 1999: 7), de este modo, el saber (contenido teórico-conceptual) está vinculado al aprendizaje formal, mientras que el saber hacer (contenido procedimental) demuestra el conocimiento informal. En el presente estudio, el caso de los candidatos participantes en el PREAR (en su mayoría con experiencia laboral y escaso nivel de estudios formales, sobre todo en las cualificaciones de nivel 2) es un ejemplo de tendencia a dominar los procedimientos frente a los contenidos teóricos de soporte.

La concepción del aprendizaje permanente que se incluye como necesaria en las directrices europeas abarca estos tres contextos de aprendizaje y, de este modo, se subraya la idea de introducir con este concepto un significado que va mucho más allá de los procesos de aprendizaje en la formación formal; de esta forma, la educación permanente es entendida como un *"proyecto global destinado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, donde el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión".* Así mismo, la educación permanente no ha de limitarse únicamente *"al periodo de escolaridad, ya que debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los medios, y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad"* (Vallespir y Oliver, 2002: 23).

Bajo esta concepción del aprendizaje se considera que, a nivel europeo, los procesos coordinados de educación y formación, vinculando la consecución de una adecuada implementación de este modelo a la consolidación como economía del conocimiento, favorecerían un alto nivel de productividad y competitividad:

"*han constituido una aportación sustancial a la consecución de los objetivos a largo plazo de la estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo. Por lo tanto, y adelantándose a la evolución futura de este proceso, debe mantenerse el esfuerzo por que la educación y la formación sigan ocupando un lugar seguro en la estrategia en general. Es asimismo esencial que el marco europeo de cooperación siga siendo lo suficientemente flexible para responder a los desafíos actuales y futuros, incluidos los que se deriven de toda nueva estrategia posterior a 2010".(…)Así, ofreciendo posibilidades de educación, formación e investigación marcadas por la excelencia y que resulten atrayentes, la Unión Europea podrá alcanzar su objetivo de convertirse en una de las principales economías mundiales del conocimiento. (…)De hecho, el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, el cual está destinado a abarcar el aprendizaje en todos los contextos —formal, no formal e informal— y en todos los niveles —desde la educación en la primera infancia y la escuela hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos"* (Consejo Europeo ,2009/C 119/02): pg 2-3).

Cabe también destacar el doble planteamiento conceptual desarrollado en el Glosario del CEDEFOP respecto a este concepto ya que, por un lado, desde una perspectiva temporal define

unitariamente los términos aprendizaje permanente y educación de adultos, entendiendo en su marco *"toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales"* (CEDEFOP, 2014: 171); y, por otra parte, desde una perspectiva espacial relacionada con los diferentes ámbitos vitales, se hace referencia al "aprendizaje a lo ancho de la vida" como *"formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede abarcar cualquier aspecto de la vida personal, social o profesional de una persona y que puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida".* (Ibídem: 172)

Estas concepciones quedan reflejadas en España en que la finalidad básica del propio Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es la de *"facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral"* (LO 5/2002, de 19 de Junio 2002: art. 7. BOE 20/06/2002).

Bajo esta perspectiva, se concibe la educación permanente como vehículo de empoderamiento[2] de las personas, maximizando sus posibilidades a lo largo de toda la vida. Se puede considerar de especial aplicabilidad en el Procedimiento de acreditación de competencias adquiridas por vías no formales e informales, ya que supone para la población adulta destinataria una validación fuera del sistema formal de enseñanza, así como un incentivo para su formación permanente.

3.3. APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS.

Respecto a la concepción del significado real de la Educación de Adultos (EA) cabe destacar el papel desempeñado por la UNESCO sistematizando su contenido y alcance (cada vez mayor) en las sucesivas Conferencias Mundiales sobre EA. Una de las primeras aproximaciones al significado de la Educación de Adultos, muy vinculada al aprendizaje permanente, la formuló este organismo señalando que *"designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente".* (UNESCO, 1976: 124).

[2] Según la RAE, Empoderar es "Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido".

En esta misma línea argumental, por los diferentes organismos internacionales, UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Unión Europea (UE) y Organización de Estados Iberoamericanos (OIE), se ha llegado a la conclusión de que *"el principio de la educación permanente debe regir los sistemas educativos con objeto de propiciar la formación de los ciudadanos a lo largo de toda la vida"* . Por todo ello la *"educación de adultos no puede ser considerada sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente".* (Jabonero et al. 1999: 72). Esta relación también queda fundamentada por la UNESCO ya que se considera *"que el aprendizaje y la educación de adultos representan un componente importante del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarca un continuo de aprendizaje que va desde el aprendizaje formal hasta el no formal y el informal"* (Unesco, 2010: 38).

Respecto a la operatividad específica de la Educación de Adultos, existe una concepción relativamente homogénea en el marco europeo (Federighi, 1993), que le asigna una funcionalidad triple: facilitar un conocimiento de base que les permita una adaptación continua a las nuevas tecnologías, ofertar procesos y recursos formativos para compensar situaciones de desventaja y exclusión social y contribuir al aumento de la productividad y al desarrollo de nuevas formas de trabajo.

Algunas de las principales recomendaciones en esta materia en el marco europeo, se incluyen finalmente en el marco estratégico ET 2020, entre las que se encuentran[3] : *"aumentar las posibilidades de que los adultos, con independencia de su sexo y circunstancias personales y familiares, accedan a unas oportunidades educativas de calidad en cualquier momento de sus vidas, para promover el desarrollo personal y profesional, su capacitación, su adaptabilidad, su empleabilidad y su participación activa en la sociedad"* y también *"garantizar la prestación con carácter general de una educación y formación de adultos de alta calidad, formal y no formal, que propicie la adquisición de competencias clave o cualificaciones a todos los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones, con el apoyo de la sociedad civil y de los interlocutores sociales, así como de las autoridades locales"* según especifica la Resolución del Consejo Europeo, (BOUE,2011: 3). Estas medidas están especialmente relacionadas con la temática estudiada en la presente investigación sobre el procedimiento de validación (PREAR), ya que su puesta en práctica busca ofrecer a la población adulta un reconocimiento de sus cualificaciones profesionales; así como, una orientación para el acceso a formación especializada utilizando las diferentes vías de aprendizaje.

3.4. LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN.

El inicio de la utilización del concepto de *Acreditación Profesional* se produjo de forma simultánea al concepto de *Competencia Profesional,* ya que éste último es su referente. Ambos comenzaron a tener vigencia a partir de los años ochenta del s. XX para dar respuesta a las nue-

[3] Se destacan estas dos recomendaciones por su especial relación con el objeto de estudio de la presente investigación.

vas necesidades del mercado laboral, estableciendo con tal fin nuevos requerimientos a nivel formativo y educativo.

La puesta en práctica de sistemas de acreditación, supone la aplicación del principio de educación permanente en la intervención educativa.

Existe en la literatura especializada una multiplicidad conceptual alrededor de este significante y, para una aproximación al mismo ya que ocupará un lugar central en el desarrollo de la presente investigación, a continuación se realiza, en primer lugar, un breve recorrido sobre el significado de los términos que guardan especial relación con esta temática para, a continuación, incluir también algunas de las principales aportaciones a nivel institucional referidas a la necesidad de la implementación de estos sistemas.

Para comenzar, la propia *Real Academia de la Lengua* (edición 23.ª, publicada en octubre de 2014), el término *acreditar* tiene varias acepciones, entre otras: *"Hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad. Afamar, dar crédito o reputación. Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece. Dar testimonio en documento fehaciente de que alguien lleva facultades para desempeñar comisión o encargo diplomático, comercial".*

El Ministerio de Educación, en el marco del Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral[4] establece como significado en este marco para la *Acreditación de la competencia* el "*proceso por el cual se otorga un reconocimiento de competencias a una candidata o un candidato mediante una acreditación oficial"* (pg 21); se trata, por tanto, de un reconocimiento formalmente acreditado de una serie de competencias, independientemente de las vías de adquisición de las mismas.

Este concepto es el referente para esta investigación, aunque cabe especificar que también se incluyen otros términos muy relacionados cuyo contenido conviene detallar. Una de las fuentes que trata de homogeneizar este marco conceptual es el propio CEDEFOP (2014 b), cuyos aspectos definitorios también se consideran en esta investigación.

En primer lugar, cabe destacar un término con significado muy próximo al de *acreditación* de la competencia, en cuanto que se trata también de un procedimiento mediante el cual se asigna una validación a los aprendizajes conseguidos por diversas vías; en el mismo por tanto, se incluye tanto la validación y certificación, como los aspectos de trascendencia social, en cuanto valoración del entorno socioeconómico.

Por lo tanto, se entiende como *reconocimiento de los resultados de aprendizaje*:

"reconocimiento formal: proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante:

• la validación del aprendizaje no formal e informal;

[4] Disponible en: http://www.todofp.es/dctm/todofp/acreditacion-de-competencias/instrumentos/introduccionmanual-procedimiento.pdf?documentId=0901e72b80287152. (Fecha de consulta: 10/01/2014).

• la concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales;

• la concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos). Y/o reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinados conocimientos, destrezas y/o competencias por parte de los agentes económicos y sociales". (Ibídem: 212).

En el reconocimiento formal del aprendizaje no formal e informal tiene especial protagonismo, por tanto, la *Validación de los resultados de aprendizaje*:

"Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación.(…) consta de cuatro fases distintas:

-Identificación, mediante el diálogo, de la experiencia concreta de una persona;

-Documentación (para hacer visible la experiencia de la persona);

-Evaluación formal de dicha experiencia y Certificación de los resultados de la evaluación que puede conducir a una cualificación completa o parcial" (Ibídem: 288).

Por otra parte, también hay que mencionar otros planteamientos definitorios que asignan a este concepto un carácter no procesual sino puntual; es decir, como *"proceso de verificación mediante examen o aportación de pruebas"*, (Colardyn, 2002: 6), con la finalidad de acreditar, y reconocer las habilidades y competencias que se han podido adquirir a lo largo de la vida en diferentes contextos, incluyendo actividades educativas, laborales, sociales, etc.. Esta última concepción estaría más próxima a la denominada *Evaluación de los resultados de aprendizaje* (CEDEFOP, 2014 b: 28): *"Proceso de evaluación de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y las competencias de una persona conforme a criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de los resultados logrados). Por lo general, el proceso de evaluación suele ir acompañado de la Certificación"*.

Una vez evaluados los resultados de aprendizaje, en el caso de ser favorables, se llegaría a la *Certificación* de los mismos: *"Proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona han sido evaluados conforme a normas predefinidas"*. (Ibídem: 42). En esta investigación se plantea como finalidad del Procedimiento analizado la de facilitar, partiendo de las acreditaciones de las competencias reconocidas, la posterior certificación de las mismas, a través de Certificados de profesionalidad o bien de títulos propios del sistema educativo.

El propio proceso de acreditación y validación no tiene solo como principal objetivo el de la obtención de una certificación de las competencias y habilidades demostradas independientemente de su vía de adquisición (formal, no formal o informal), sino que con él también se pretende potenciar la *Transferibilidad de los resultados de aprendizaje: "grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profe-*

sional o educativo, y/o lograr su validación y certificación". (Ibídem: 272). Esta finalidad es especialmente importante en el marco de la flexibilidad y movilidad ocupacional y formativa.

Respecto a los diferentes tipos de sistemas de acreditación que se encuentran regulados en España, en función de su finalidad y del Subsistema de Formación Profesional al que se vinculen, se puede diferenciar entre: *"Acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal (…). Acreditación para un título de las enseñanzas del sistema educativo formal (…). Acreditación para un certificado de profesionalidad (…). Acreditación de competencias de carácter general"* (Medina Fernández, 2006: 114-115).

Por otra parte, cabe mencionar entre los organismos internacionales que instan a los Estados a establecer y profundizar en este tipo de políticas que contemplan la necesidad de introducir los sistemas de acreditación, como mecanismos adaptados a la introducción de los criterios de flexibilidad y movilidad en los mercados laboral y formativo, sobre todo la UNESCO, la Unión Europea, la OCDE así como la OIT. En sus diferentes documentos de difusión se ha planteado esta finalidad.

En este sentido, en el caso de la UNESCO es destacable la relación entre aprendizaje permanente y la acreditación y certificación de éste, presente en la Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Informe final), en el que se invita a los diferentes Estados a:

"que se tomen medidas adecuadas en el marco de sus planes y sistemas de educación, destinadas a fortalecer el vínculo y la continuidad entre educación no formal y formal; que se considere en especial el establecimiento de los instrumentos jurídicos apropiados para favorecer los enlaces y conexiones entre ambos sistemas con objeto de establecer una comunicación entre la educación formal y la educación no formal para que los individuos puedan cambiar de una a otra sin impedimentos innecesarios y fomentar el debido reconocimiento de los diplomas expedidos por organizaciones que se dedican a la educación no formal" (UNESCO, 1985: 54).

La Comisión Europea también se ha ocupado de los sistemas de acreditación, siendo este aspecto tratado especialmente en varios informes. Se puede destacar, por la especificidad en sus contenidos, el Libro Blanco sobre la educación y la formación[5]. En él se plantean los sistemas y procesos de acreditación de competencias como una estrategia puesta en marcha en el marco de los sistemas educativos, para afrontar problemáticas relacionadas con las realidades de la exclusión social y sus nuevas necesidades y demandas, en el marco de la sociedad de la información. Considera que se hace preciso que *"en la sociedad cognitiva, el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales técnicas o profesionales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación expedidora de títulos"* (Comisión Europea, 1996: 39).

En el caso de la OIT, la necesidad de articular mecanismos de acreditación también está presente, planteándose como necesaria en el nuevo escenario socioeconómico. Por ello en el marco de la Resolución 195, de junio de 2004, sobre la formación y el aprendizaje permanente, hace referencia, en primer lugar a la necesidad de introducir nuevas estrategias en las políticas de formación con el fin de: *"desarrollar un marco nacional de cualificaciones que facilite el*

[5] Editado con el título "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento" (Comisión Europea, 1996).

aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional" (OIT, 2004: 80). Para el caso específico de la temática de la acreditación de competencias también establece la necesidad de *"reconocer el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral"* (Idem: 92).

También la OCDE, en varios documentos e informes específicos, trata esta temática del mismo modo, relacionándola con la realidad formativa de las personas adultas. Uno de estos informes es el del año 2003, titulado "*Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje de las personas adultas*", en el que se incluyen propuestas para aumentar y promover las ventajas del aprendizaje de los adultos; en él habla sobre la necesidad del reconocimiento de los aprendizajes previamente adquiridos por vías formales y/o informales; considera, por tanto, importante eliminar los impedimentos estructurales para aumentar las recompensas, al reforzar el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas, ya que éste puede contribuir a reducir los costes de oportunidad. (OCDE, 2003).

La estimulación a la población en la adquisición de nuevos conocimientos en el marco del aprendizaje permanente y la lucha contra la exclusión, generando nuevas oportunidades de inserción formativa y ocupacional, se establecen, para la mayoría de instituciones y agentes, (Medina Fernández, 2006) como finalidades principales vinculadas a la implementación de sistemas de acreditación de competencias profesionales. La organización de éstos se basa en el EBC y por tanto se hace necesaria una primera aproximación al concepto de competencia y su contexto sociohistórico que ha ido delimitando el significado y significante del mismo.

3.5. COMPETENCIA PROFESIONAL Y SU ACREDITACIÓN: MARCO HISTÓRICO.

En este apartado se plantea una aproximación a lo que ha significado la acreditación y la validación de la competencia profesional, adquirida de manera no formal e informal, a lo largo de la historia en varios países occidentales.

La adquisición de capacidades derivadas de la puesta en práctica del trabajo, con el fin de suministrar bienes o servicios para cubrir las necesidades humanas, se ha desarrollado desde inicios de la historia a través de dos estrategias fundamentales de conocimiento: ensayo-error y modelado.

En la fase de las sociedades hortícolas y ganaderas, cabe destacar un mayor reconocimiento social hacia figuras específicas como el hechicero y el guerrero ya que adquieren y demuestran nuevas y más específicas capacidades en el ejercicio de sus funciones.

En la etapa clásica en Grecia, cabe destacar la obra de Platón como referente, ya que sostuvo el principio de la división del trabajo indicando que el hombre que reside en la polis no puede a

la vez realizar todas las tareas educacionales, y se necesitaba diversidad de oficios que debían basarse en las aptitudes de las personas. En su obra *La República,* se plantea la "capacidad de aprender", ya que trata de cómo el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. Por ello, en la *alegoría de la caverna* propone la búsqueda de la esencia de las cosas, superando errores perceptivos. Se parte de la concepción de que toda persona posee capacidad de aprendizaje.

Por otro lado, Aristóteles plantea en su obra *Metafísica* una relación clara entre el saber y el proceso de desempeño; en ella afirma que las personas poseen una potencia o facultad (capacidad para el conocimiento) y ésta se expresa en actos particulares (capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica). De este modo refiere la relación entre el saber y la acción. Así, lo que diferencia a los sujetos es el uso dado a esas facultades así como por el deseo de saber que se posee por naturaleza e irrumpe por el placer y por utilidad.

Respecto a la etimología de la palabra competencia, cabe mencionar que "*en griego clásico existe un equivalente que es "ikanotis" que se traduce como la cualidad de ser "ikanos" (capaz), tener la capacidad para hacer algo; aptitud*". (Mulder, 2007: 2).

Dentro del período de la Roma clásica hubo corporaciones profesionales bajo la forma de *collegium*[6]*.* A partir del siglo cuatro (d.C) las asociaciones laborales fueron ganando en carácter corporativo, sirviendo de plataforma para plantear reivindicaciones laborales y también para consolidarse en la actividad productiva y comercial de su especialidad.

Cabe destacar que "*en latín el significado de la palabra "competens" es ser capaz y estar autorizado legalmente y el de la palabra "competentia" es capacidad, aptitud y permiso. El uso en Europa occidental de los términos "competencia" y "aptitud" se remonta a principios del S. XVI*" (Ibídem).

Continuando con el origen etimológico de este concepto, "en castellano existen dos términos: *competer* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino "*competere"*, que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir. A partir del siglo XV "*competer"* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta manera, se constituye el sustantivo "*competencia"* y el adjetivo "*competente"*, que quiere decir apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV *competir* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos "*competición", "competencia", "competidor", "competitividad",* así como al adjetivo "*competitivo".* (Fernández-Salinero,. 2006: 137).

En la etapa medieval, en las corporaciones gremiales de buena parte de Europa Occidental se comienza a asumir una formalización de la adquisición de competencias por el aprendiz. En este contexto se puede considerar que el, "*gremio es una asociación de artesanos especializada por el tipo de trabajo profesional. Su funcionamiento descansa en dos requisitos: regulación del trabajo en el régimen interno y monopolio hacia el exterior*". (Weber, 1978: 127).

[6] Entidades que surgieron durante la etapa de la Monarquía romana – 753 a.C. a 509 a.C.- encontrándose protegidos por el Estado y que agruparon a hombres libres o esclavos (a los que se les había concedido la libertad) de la misma profesión, con fines de socorros mutuos.

En cuanto a los componentes del gremio, conviene introducir otra definición (Jacques, 1972: 9 - 11): "*Si quisiéramos definir en pocas palabras el gremio una vez alcanzado su estado perfecto podríamos decir que se componía de maestros oficiales y aprendices, que las relaciones de los maestros entre sí y con los oficiales y aprendices estaban reguladas por reglamentos, que estos reglamentos estaban sometidos a la homologación (…) nadie podía ejercer el oficio sin haber satisfecho las reglas de la Oficialía y del aprendizaje y ningún oficial podría establecerse sin haber hecho la obra maestra ni haber recibido el visto bueno de los maestros en ejercicio. Lo que caracteriza el sistema gremial es la falta absoluta de libertad*".

Una vez consolidada la estructura gremial se debe hacer referencia a los conflictos y luchas que se desarrollaban en el seno de un mismo gremio y también entre gremios diferentes. Se puede afirmar que sostienen también una tercera lucha contra los trabajadores que no habían alcanzado aún la condición de maestros, recurriendo el gremio a cerrar la promoción de nuevos maestros o a hacerla muy difícil. (Baños Páez, P. 2005).

En el sistema de promoción ocupacional dentro de la estructura gremial, se pasaba de oficial (años demostrados de dominio de oficio y cobrando salario) a maestro, muchos de éstos son de tercer tipo, es decir aunque hayan pasado varios años como oficiales y superado un examen se les reconoce como *maestros dependientes* (sin taller ni trabajadores propios) que trabajaban a jornal, como si fueran mancebos. En el examen, desarrollado por los propios maestros, se pretendía, partiendo de los años de aprendizaje informal (experiencia), acreditar determinadas habilidades específicas para ese gremio y, con ello, facilitar la permanencia y consolidación en el oficio.

Respecto al aprendiz cabe destacar que para subir de categoría, debía superar un examen acompañado por el maestro y así poder acceder a la categoría de mancebo u oficial, pagando los derechos correspondientes.

Los dos factores que determinaron la finalización de los gremios como unidad de organización laboral fueron: por una parte, la introducción de la división del trabajo en la producción manufacturera al margen del control de los propios gremios y, por otra parte, la instauración progresiva de la industrialización, con la empresa mercantil como forma de organizar la producción en un contexto de amplio mercado. Como consecuencia, este proceso supuso una ruptura radical de las formas de vida, separando el lugar de residencia y el lugar de trabajo; además de la forma de organización del mismo.

Así, surgieron nuevas formas de organización social y de capacitación para el trabajo. La institución escolar y su oferta formativa se hace necesaria en este nuevo contexto sociolaboral ya que se precisaba instruir a los trabajadores en nuevas capacidades acordes a la división del trabajo, la maquinización y la mercantilización. Es en este contexto de cambio cuando surge la sociología como ciencia, que junto a otras ciencias sociales intentan analizar esta nueva realidad social en la que se encuentra la cualificación profesional, que es la temática a desarrollar en esta investigación. Para ello, es conveniente exponer una síntesis de las principales aportaciones de sus primeros teóricos referidas a esta realidad.

La concepción del proceso educativo en Marx, Durkheim y Weber es planteada como un proceso de socialización más que un proceso de descubrimiento de lo que hay dentro de cada individuo.

Una de las aportaciones novedosas en la obra marxiana es la del inicio del tratamiento de la temática de la educación en el trabajo como tal.

Marx aporta un marco conceptual para estudiar el problema de la cualificación al distinguir entre *trabajo simple* y *trabajo complejo* y al considerar la fuerza de *trabajo como mercancía*.

También analiza la descualificación que la producción fabril supone al sustituir el trabajo complejo por trabajo simple no cualificado. Centra su estudio en el mundo del trabajo y las relaciones de producción para obtener un conocimiento que permita explicar convenientemente la realidad social. En este marco desarrolla su *teoría de la alienación* con la que trata de sintetizar las principales consecuencias del modelo capitalista de división del trabajo: trabajador alienado respecto a la organización del trabajo y también respecto al producto de su actividad laboral.

Para Durkheim, en el marco del Funcionalismo, una de las funciones asignadas a la educación es la formación diferencial para las distintas ocupaciones demandadas en la nueva división social del trabajo consecuencia de la Revolución Industrial. Para él la educación, por tanto, es "*la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social*". (Durkheim, 1975: 53).

Con la *sociología interpretativa,* iniciada en la obra de Max Weber, se considera como elemento básico en el análisis del sistema educativo la interacción social y, por tanto, se asigna una gran importancia a las relaciones entre los actores sociales que intervienen.

Un concepto clave en su obra *Economía y Sociedad,* en el marco de la denominada sociología de la dominación, es el de la *legitimidad,* entendida como el conjunto de creencias que fundamentan y dan validez a la relación de dominación basada en autoridad.

La relación de dominación puede basarse en tres modelos de legitimidad: tradicional, carismática y la legitimidad legal racional que es característica de las sociedades modernas con la existencia de unos preceptos jurídicos positivos y en una burocracia técnica en cuya formación juega un papel fundamental la educación.

La expansión de la burocracia en el capitalismo moderno se considera, por tanto, causa y efecto a la vez de la racionalización de la sociedad. Weber también establece tres tipos teóricos para analizar las prácticas sociales en educación, entre éstos la *educación especializada* se corresponde con el tipo de dominación legal racional proclive a la organización burocrática que cuenta con los expertos modernos producidos por el propio sistema educativo.

Weber considera que el crecimiento exponencial de la escuela como institución ha terminado desplazando a la cultura del sistema de enseñanza en favor de la introducción de la instrucción técnica y el saber especializado. En este marco cabe destacar que también vinculaba un mayor

nivel de cualificación del trabajador con la obtención de mejores condiciones en su trabajo. Este nuevo modelo basado en el instruccionismo técnico, relacionado con el aprendizaje de competencias profesionales adquiridas por diversas vías es el que sirve de base para el desarrollo del presente estudio. El tipo de dominación y legitimación legítima en el que sobre todo se basa este cambio de enfoque desde la perspectiva teórica weberiana sería de carácter racional, con una creencia generalizada a nivel social en los dictámenes normativos y un ejercicio de la autoridad legal, basada en el reconocimiento de un conjunto de derechos y deberes vinculados a este nuevo planteamiento (Weber, 1987).

Se hace necesario por tanto considerar el contexto histórico de surgimiento y consolidación progresiva del ECP.

Las tres grandes etapas por las que atraviesan las economías occidentales desde finales del s. XIX hasta la actualidad, son: 1880-1930 Taylorismo y Fordismo; 1930-1980 Teoría de las relaciones humanas; y 1980-actualidad Capitalismo postfordista. En esta última época es en la que, según M. Alaluf y M. Stroobants se consolida el modelo de *homocompetens*, en el que las competencias profesionales se configuran como elemento clave para la organización del sistema formativo y del sistema laboral.

La tendencia a la implantación generalizada del denominado *enfoque de las competencias profesionales* desde la década de 1980 en todos los países de la OCDE, considera prioritaria la respuesta a los nuevos requerimientos del mercado laboral marcado por la flexibilidad y la movilidad.

En este contexto, destaca la OCDE, se ha plasmado la necesidad de responder a la *nueva demanda económica* que reclama nuevas competencias y, por ello, se insta a los Estados a planificar e implementar políticas educativas y formativas que faciliten la adquisición de *competencias fundamentales*[7].

3.6. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL.

Previo al planteamiento de las aportaciones de las diferentes perspectivas teóricas se hace preciso realizar, en primer lugar, una aproximación al alcance del término competencia profesional así como a diversos conceptos relacionados directamente con ésta (Ver Glosario del

[7] Desde este planteamiento se defiende que *"los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia. Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo en donde: La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación. Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno. La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias (como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo"*. (OCDE. La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. Disponible en: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf (consulta: 15/07/2015).

INCUAL, Anexo nºXX), para, a continuación, conocer también en profundidad sus referentes de *significado* "*contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto*" (Diccionario RAE) y *significante* (incluyendo un marco conceptual de la cualificación y de la competencia, así como las relaciones entre ambos constructos).

3.6.1. GÉNESIS DE COMPETENCIA: SIGNIFICADO Y SIGNIFICANTE.

3.6.1.1. SIGNIFICADO.

El contexto socioeconómico en el que tienen lugar las interacciones específicas entre los diferentes agentes sociolaborales es determinante para el nacimiento del enfoque de las competencias (EC). En esta línea cabe destacar aportaciones de autores como S. Sassen (1996) que plantean un análisis de la globalización y la gobernabilidad, incidiendo en la importancia y trascendencia de los grandes mercados internacionales. En este marco no se argumenta que el Estado minimice sus funciones, sino que éstas se transforman, llevando a la aplicación, por parte del Estado, de las políticas de calidad que se desarrollan a nivel internacional.

En este nuevo ámbito, desde principios de los años 90 del pasado siglo XX, el denominado planteamiento por competencias se define como ideología soporte de una nueva forma de entender el mundo laboral y educativo. Según el argumento de autores como Hirtt (2009) se estableció partiendo del encuentro de dos finalidades. Una procedente del ámbito empresarial[8] que establecía como nuevo estándar para la organización *adecuada* del mercado laboral, la necesidad de disponer de una mano de obra con una formación conveniente (que facilite la polivalencia para el desarrollo de tareas productivas y no ya la especialización propia del fordismo[9]); y *racionalizada* en sus costes, ya que se llega a una situación de sobrecapacidad de producción vinculada a una innovación tecnológica continua. La otra perspectiva procede de lo que muchos autores han defendido como nuevo planteamiento teórico (constructivismo filosófico y la denominada pedagogía por objetivos) que pasa a dar mayor importancia a los resultados individuales que a los conocimientos y conceptos soporte.

[8] De este modo los conceptos de "referentes de competencias", "familias de tareas" proceden del ámbito empresarial.

[9] Estos nuevos planteamientos recopilaron también la experiencia iniciada en Japón para facilitar el control de la calidad de la producción siendo una de sus estrategias básicas la puesta en funcionamiento de los denominados Círculos de Calidad (C.C) que se multiplicaron exponencialmente en diferentes industrias niponas desde inicios de los años 60 del S. XX. Hay que esperar a inicios de los años 70 para que este modelo se implante en Estados Unidos y a partir de 1975 en Europa. La operatividad del C.C descansa en la implicación del personal de la plantilla del centro de trabajo en los objetivos y metas de la propia organización, facilitando así el control de la calidad de la producción. Por tanto se pueden definir como "*grupos permanentes de estudio del proceso productivo que, constituidos voluntariamente en el interior de la empresa e integrados por un reducido número de miembros (menos de diez) que realizan tareas afines, analizan problemas y elaboran soluciones asistidas por un facilitador*" (Garmendia, 1990: 78)

Uno de los análisis que sirvió de justificación en el mundo anglosajón para establecer este enfoque a nivel prioritario y que tuvo especial influencia durante la década de los años 80 del s. XX, fue el informe "*A nation at risk*" de 1983 (elaborado por la *National Commission on Excellence*), que denunciaba la situación de la enseñanza norteamericana y proponía un cambio de modelo, defendiendo un modelo educativo basado en resultados, rendimiento, excelencia y eficacia. Posteriormente, se retomó hasta nuestros días este planteamiento para defender un modelo educativo denominado de calidad.

Por todo ello el contexto del origen del ECP o PPC hay que buscarlo en el ámbito del mercado laboral que cambia de características a finales de los años 1980 y principios de los 90 bajo la denominación de "*sociedad del conocimiento*"[10].

En este marco se debe considerar que el proceso específico de validación de competencias adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación "*es una consecuencia del ajuste de los ciudadanos y las estructuras sociales a los retos de la sociedad del conocimiento, asociada a la sociedad del aprendizaje*" (Cabrera Pérez y Córdoba Mendoza, 2011: 52) en un momento en el que la formación permanente aumenta su importancia en todos los sectores.

Para especificar el significado real de este sistema basado en el criterio de calidad se hace preciso realizar una aproximación a algunas de las principales aportaciones de diferentes autores.

En primer lugar, hay que cambiar un considerar el significado que subyace al concepto de *campo.* Introducido por Bourdieu (1997) se debe considerar en este estudio ya que se vincula a la existencia de un mercado en torno a un capital específico y unos determinados bienes. En este contexto se produce la lucha entre los diferentes agentes que partirán de un posicionamiento social e individual diferente, incorporando cada cual su esquema específico de percepción y acción (*hábitus*). De este modo, el poder real con el que cada agente interviene viene determinado por su *capital,* que puede ser económico, cultural, simbólico, o de otra naturaleza, pero siempre instrumentalizado en maximizar la eficiencia en campos de interés para los diferentes agentes.

Para el objeto de esta investigación, específicamente para el procedimiento de acreditación de competencias, tiene especial relevancia la introducción de la perspectiva del concepto de *capital cultural institucionalizado* ya que supone la *objetivación del capital cultural (incorporado) bajo la forma de títulos*. De esta forma, según Bourdieu (1987) se instituye una diferencia entre las competencias reconocidas por el sistema y el "simple capital cultural" sometido a continuas pruebas de validación. El título escolar también permite la *sucesión* (comparación e intercambio entre sus titulares) y la convertibilidad entre capital cultural y capital económico, también claramente aplicable al caso de las acreditaciones de competencias.

[10]Este concepto se comienza a utilizar desde los años 60 del siglo XX pero resurge su utilización generalizada, tanto en política como en ciencias sociales desde los 90.
Según D. Bell (2001) este concepto describe la transición de una economía que produce bienes a una economía basada en servicios y cuya estructura profesional está marcada por la preferencia a una clase de profesionales técnicamente cualificados. El conocimiento teórico se ha convertido, según este enfoque, en la fuente principal de innovación y el punto de partida de los programas políticos y sociales. Este tipo de sociedad está orientado hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología y se caracteriza por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

La posesión de estas credenciales profesionales se ha determinado como necesaria ya que parte de un argumento social, basado en las percepciones de los diferentes agentes sociales, que le otorga validez y pasa a considerarse "simbólicamente eficiente" (capital simbólico). En último término, el reconocimiento de este valor se basa en una creencia o argumento que es socialmente construido (teoría de la violencia simbólica[11]).

De esta forma se hace necesario profundizar en los mecanismos que configuran este capital simbólico; es decir, desvelar el fundamento de la creencia que reconoce el valor y trascendencia del planteamiento por competencias como nuevo modelo en los campos educativo y laboral, y cuál ha sido el papel de los diferentes agentes en la determinación de un sostén ideológico que permita su generalización y perdurabilidad.

En este contexto hay que considerar las aportaciones de la obra de Weber ya que centró su marco teórico en la denominada *racionalidad formal instrumental* y de carácter técnico (con arreglo a fines), que sirve para que se instaure un tipo de acción social siempre referido al cálculo de la actividad humana, con el fin de maximizar su eficacia, utilizando cualquier medio para ello.

En el capitalismo postfordista actual, la empresa privada continúa siendo el espacio idóneo para la implementación de este tipo de racionalidad, siendo el empresario el que impone los objetivos a conseguir en el proceso productivo. Este aspecto tiene especial relevancia para el presente estudio ya que el planteamiento por competencias, como se argumentará a continuación, se constituye como estrategia para atender los requerimientos de producción del mercado.

Para Weber, el concepto de racionalidad instrumental se expresa en la calculabilidad científico-técnica y, de esta forma, los individuos son transformados en unidades de medida al ser despojados de sus medios de producción, de sus instrumentos de trabajo físico o intelectual, y de sus medios de administración. Como consecuencia, esos instrumentos son concentrados, monopolizados por un ente central, que pasa a tomar legítimamente las decisiones: la empresa capitalista o la Administración.

La intervención desarrollada por estos entes es replanteable en la actualidad respecto al papel desarrollado en la implementación de procedimientos como el de acreditación de competencias profesionales a los trabajadores, ya que el contenido de las mismas se determinará en base a los cambiantes requerimientos del mercado laboral, con el fin de optimizar recursos y maximizar beneficios; para ello se hace necesario el papel de la propia Administración, encargada de establecer todos los procedimientos oportunos, empleando en ello a personal técnico especialmente instruido y aplicando una evaluación por resultados (competencias) en base a los que acreditar a los candidatos. Estas credenciales, desde esta perspectiva, simbolizan un coste determinado como valor de cambio de la fuerza de trabajo.

[11] "*La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural*" (Bourdieu, 1999: 224-225).

En este marco también resulta interesante incluir la definición weberiana de estatus ya que es la que dará pie a la de estilo de vida, puesto que Weber define los grupos de estatus estructurándolos según los principios de su consumo de bienes en las diversas formas específicas de sus maneras de vivir o estilos de vida: "*Simplificando las cosas tal vez de un modo excesivo, se podría decir: las clases se organizan según las relaciones de producción y adquisición de bienes, los estamentos, según los principios de su consumo de bienes en las diversas formas específicas de su 'manera de vivir'*" (Weber, 1922 : 692). Esta oposición de los estilos de vida estamentales al modo racional de vida (*rationalelebensführung*) que constituye el "standard of life" del modo metódico de vida (*methodischelebensfürung*), proporciona a Weber las bases para elaborar una teoría psicosocial de una "personalidad valiosa" que orienta su acción hacia la "estilización de la vida" (*stilisierlung des lebens*), a partir de la cual "*poder modelar y construir la acción como tarea ética, esto es, recomponiendo el sentido y significado tanto de la experiencia del yo, como de las vivencias comunitarias primordiales, desecadas con el advenimiento del proceso de modernización*" (Soldevilla. 1998 : 23-24.).

El mercado y los procesos económicos no conocen ninguna 'acepción de personas'. Dominan, entonces, sobre la persona los intereses 'materiales'. En cambio, el orden estamental significa justamente lo inverso: "*una organización social de acuerdo con el 'honor' y un modo de vivir según las normas estamentales*" (Weber, 1922 : 691).

Esta aportación, relacionada con la alegoría de la Jaula de Hierro, es retomada y contextualizada por Laval y Dardot, que argumentan que en el marco del actual neoliberalismo se impone una tecnología de control basada en una evaluación continua del ajuste de las competencias a las necesidades del mercado; así, de esta forma, el individuo se autoimpone los criterios marcados por el capital.

La definición de estos criterios se basa en una justificación teórica de sus privilegios, estando actualmente la competencia "*en el centro de esta sociodicea, que es aceptada, evidentemente, por los dominantes –les interesa hacerlo-, pero también por los demás*". (Bourdieu, 1999 a: 61-62). En este marco se puede establecer que la precariedad laboral es vinculable a la *voluntad política* dejando así margen a la empresa flexible para la explotación de forma implícita y/o explícita de esa situación de inseguridad que contribuye a reproducir y reforzar "*colocando al trabajador en peligro permanente de perder su trabajo*" (Ibídem: 124-125).

Por todo ello, el objetivo de la introducción del criterio de la calidad en la enseñanza que es el de capacitar del mejor modo posible (Cano, 1998), y que ha supuesto la inclusión del Modelo de Competencias Profesionales en el ámbito educativo ha sido, en general, percibido por los diferentes agentes socioeducativos como uno de los medios para alcanzarla.

El modelo obligó a replantear la idea de formación, pasando ésta a enfatizar la importancia instrumental de los conocimientos (su aplicabilidad práctica) y no tanto del saber en sí mismo. La introducción de este planteamiento ha pretendido promover una educación más acorde a las demandas del mercado laboral actual que prioriza el *saber hacer*.

El marco de esta línea de pensamiento subyacente al nuevo paradigma de la *lógica de las competencias profesionales*, hay que buscarlo en tres componentes en interacción: el del dis-

curso, el político y el sociolaboral[12], ya que no sería planteable dentro de una teoría educativa específica y tampoco constituye *per se* una teoría sobre la competencia.

3.6.1.1.a. Componente del discurso.

Siguiendo la diferenciación de Berstein (1990) respecto a los discursos, se hace preciso conocer el discurso regulativo (proceso de selección de conocimientos, estructura de las relaciones entre grupos sociales para su transmisión) que determina al discurso instructivo (centrado en la transmisión de competencias especializadas). Ambos procesos deben ser entendidos en el marco de la violencia simbólica, estableciéndose una relación de dominación que pasa a considerarse como natural una vez que se han interiorizado los conocimientos y competencias escogidas y difundidas por la parte dominante.

Partiendo de este planteamiento procedimental, el vigente discurso pedagógico de las competencias, para operar funcionalmente, ha seguido dos procesos (Hirtt, 2009). En primer lugar, para configurar su marco conceptual ha seleccionado de diversas disciplinas otras argumentaciones procedentes de diferentes teorías (*recontextualización*). En segundo lugar, el discurso incorpora una representación del ámbito laboral y una especificación de lo que cuenta como competencia dentro del mismo.

Este discurso dominante, tanto en el ámbito formativo como en el ocupacional, debe ser considerado en el marco de la ideología neoliberal, de forma que se propugna un *neodarwinismo social* basado en una "*filosofía de la competencia, según la cual, los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo, lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes (…) la ideología de la competencia es muy adecuada para justificar una oposición que se parece un poco a la de los amos y esclavos: por un lado unos ciudadanos que tienen capacidades y actividades poco comunes y extraordinariamente bien pagadas (…) y, por otro lado, una masa de personas condenadas a los empleos precarios o al paro*". (Bourdieu, P. 1999 a, :60-61).

La diferenciación más amplia dentro de la heterogeneidad de significados asignados a la competencia por la variedad de discursos subyacentes, se encuentra entre el denominado *modelo conductual* de la competencia "centrado en normas o estándares de conducta definidos empíricamente" (Jones y Moore, 2008), y el alternativo *modelo estructuralista* (también denominado: integrado, holístico ó relacional). Según Jones y Moore, se puede constatar que la perspectiva conductual basada en el "análisis funcional" es la que se ha venido desarrollando y generalizando a nivel internacional. Desde este planteamiento:

> *"la competencia se concibe en términos de comportamientos o conductas discretas asociadas con la ejecución de tareas atomizadas. Su objetivo consiste en especificar de manera transparente las competencias para que no exista un desacuerdo con lo que constituye un desempeño satisfactorio…Este modelo no aborda las posibles conexiones entre las diferentes tareas e ignora la posibilidad de que un acercamiento entre tareas pueda llevar a una transformación. (El todo no es mayor que la suma de las partes). La posesión de una compe-*

[12] El modelo marco de la calidad del empleo es el que asigna un significado específico al discurso de las competencias y el que establece nuevas líneas de relación entre el sistema político y sociolaboral. Por ello se deben analizar estos tres componentes.

tencia en este modelo se debe comprobar a través de la observación directa de su desempeño". (Gonczi, 1994: 28).

Este enfoque recibe críticas desde diferentes perspectivas teóricas: estructuralismo y etnometodología, ya que parece "regresivo" en lo que respecta a la tendencia actual de la mayoría de investigaciones que en las diferentes disciplinas plantean la interacción entre lo individual y lo social.

El modelo estructuralista es defendido por autores como Gonczi que ven en el mismo una alternativa, ya que se concibe la competencia relacionando las habilidades de los individuos con las tareas profesionales que se precisan poner en práctica en situaciones específicas.

Una aportación de gran interés, por su planteamiento crítico respecto a la utilización de un discurso mercantilista del concepto de competencia profesional en el mercado laboral y formativo en Gran Bretaña, es la desarrollada por Jones y Moore (2008). Se establece un punto de referencia que es el modelo conductista, al que denominan "movimiento de la competencia", que ha contado con políticas favorecedoras para su generalización por parte de la Nueva Derecha británica (siguiendo la ideología neoliberal de mercado), y cuyo objetivo, aseguran, es el de cambiar la cultura de las instituciones. Esta concepción del significado de la competencia se ha denominado "competency" a diferencia del término "competence" usado para designar el concepto general de competencia.

Para poder plantear una clasificación de concepciones sobre la naturaleza de la competencia, resultan especialmente útiles las aportaciónes de A. Gonczi (1994, 28-30).

En primer lugar, el planteamiento conductista, caracterizado por ser atomístico y empírico, con metodología de disgregación que parte de un consenso respecto a definiciones pero que "*es positivista, reduccionista, ignora atributos subyacentes, ignora procesos grupales, es conservadora y ateórica (…) ignora el papel del profesional en el desempeño inteligente…Claramente esta aproximación es inapropiada para conceptualizar el trabajo profesional*" (Ibídem: 28-29). En este modelo se incluye el "movimiento de la competencia" y todo el desarrollo que ha tenido a través de las políticas formativas y laborales en la gran mayoría de países occidentales, facilitando y justificando su implementación.

En segundo lugar, el enfoque genérico que "*se concentra en los atributos generales del ejecutor (conocimiento y capacidad de pensamiento crítico) ya que se consideran cruciales para un desempeño eficaz*"; de esta forma, estos atributos "*pueden ser aplicados a muchas o a todas las situaciones. En este modelo las competencias se conciben como atributos generales, ignorando el contexto en el que pueden ser aplicadas*" (Ibidem). Las críticas a este modelo son, sobre todo, tres: i) cuestionamiento de la existencia de una competencia genérica, ii) limitaciones respecto a la transferibilidad y iii) descontextualización de la competencia respecto a los entornos específicos en los cuales se emplean.

El tercer enfoque descrito por Gonczi, al que denomina integrado u holístico, es el que Jones y Moore califican como relacional y como alternativo al modelo conductista ya que "*pretende unir el enfoque de los atributos generales con el contexto en el cual éstos serán empleados (…) la noción de competencia es relacional, une o vincula aspectos dispares: las habilidades de los*

individuos (que se derivan de combinaciones de atributos), con las tareas que se necesitan llevar a cabo en situaciones concretas" (Ibidem). Por ello deben considerarse sus ventajas comparativas respecto a las grandes limitaciones del modelo conductista hoy día vigente.

De esta forma se termina estableciendo un modelo de pensamiento en el que se naturaliza la competencia y va adquiriendo cada vez un mayor nivel de abstracción, subordinando a los propios conocimientos específicos.

3.6.1.1.b. Componente político.

El contexto en el que se plantea y desarrolla en origen este enfoque es el de los regímenes políticos neoliberales que se consolidaron en los países anglosajones en la década de los años 80[13] del s. XX. (M. Tatcher en U.K. y R. Reagan en EE.UU). El fomento de la competencia se puede entender, por tanto, como una aspiración política ya que formó parte de su agenda de reforma de los sistemas educativo y laboral[14].

En este marco, la "globalización" se convierte en "*el arma principal de las luchas contra las adquisiciones del Estado del bienestar (…). Esta revolución conservadora de nuevo cuño recurre al progreso, la razón y la ciencia (económica en este caso) para justificar la restauración e intenta así ridiculizar, como algo arcaico, el pensamiento y la acción progresistas".* (Bourdieu, 1999 a :50-51). Sería necesario mostrar, según este autor, las bases de este constructo ideológico, que no son otras que las relaciones de poder entre los agentes de diferentes ámbitos (política, ciencia, economía, comunicación), que se encuentran subordinadas a los intereses de éstos.

Por ello se puede constatar que el "*desarrollo del movimiento de la competencia está asociado con una gama más amplia de la Nueva Derecha inspirada en iniciativas gerencialistas que tienen como objetivo un proceso de "cambio cultural" para reemplazar la ética y la cultura profesional liberal dominante en la vida institucional británica (…) El efecto de estas reformas es transferir el control de los servicios y de los recursos desde los profesionales (desprofesionalización) a los administradores o gestores que funcionan bajo una ideología de defensa del libre mercado (mercantilización de la experiencia profesional)"* (Jones y Moore, 2008). De esta forma se establece un modelo de evaluación del trabajo profesional que toma como referencia competencias definidas en base a estándares de desempeño.

Por tanto, se puede considerar que este modelo de las competencias es instrumentalizado para facilitar el cálculo de los gastos de provisión, con la finalidad política de establecer una

[13] Según Bjørnåvold (2002: 25):"*El sistema británico de las cualificaciones profesionales de alcance nacional (national vocational cualifications o NVQs) ha servido desde su implantación a finales de los años 80 como el ejemplo más explícito y claro de sistema de FP basado en competencias, relacionado con las capacidades reales y orientado a los productos formativos. Aun controvertido dentro del propio UK, el sistema NVQ ha servido como alternativa al modelo formativo tradicional y escolar. En principio, el sistema se declara abierto a toda vía formativa y de aprendizaje, favoreciendo particularmente la formación en el trabajo y por la experiencia"*.

[14] En el caso de Reino Unido se parte del modelo de "análisis funcional" que se puso ya en práctica desde 1973 por la *Manpower Services Commision* (MSC) y posteriormente por la *Training Agency* (TA). Este modelo es replanteado por el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), organismo creado en 1986.

forma de control del gasto público, que en muchos casos tiende a favorecer la privatización del servicio.

El planteamiento por competencias debe ser entendido, por tanto, como un sistema de gestión específica de recursos, en el marco más amplio de un Sistema de Garantía de Calidad que, progresivamente, se ha impuesto en los países occidentales en los últimos decenios y que descansa en una estructura conformada, desde el punto de vista de la praxis político-económica, en la denominada Economía Social de Mercado y, desde una perspectiva teórico-doctrinal, con el denominado Ordoliberalismo.

Con la Economía Social de Mercado, se plantea el objetivo de que la Economía de Mercado debe servir al objetivo de conseguir un Bienestar mínimo para todos. Esta doctrina estuvo vigente especialmente en la República Federal de Alemania tras la Segunda Guerra Mundial y tras varios decenios de vigencia se ha actualizado en la denominada Iniciativa para la Nueva Economía Social de Mercado (INSM) que se adapta a los requerimientos de la globalización, replanteando las aportaciones iniciales de Erhard. Se defiende un contexto político en que el Estado no renuncie al gasto social y a la justicia (a diferencia del neoliberalismo clásico anglosajón). El lema de Tietmayer, uno de sus actuales defensores, es el de la defensa de la "oportunidad para todos"; y para ello se replantea el paso de la "solidaridad" a la "autorresponsabilidad".

Por otra parte, cabe destacar que estas reformas educativas y laborales pasan a estar condicionadaspor el denominado ordoliberalismo[15] "*o neoliberalismo alemán puede considerarse una reacción por una parte económica y por otra política a los excesos que implicaron las economías dirigistas y planificadas posteriores a la primera guerra, y en particular del régimen nazi. Aunque también una reacción a la "política social" del keynesianismo, que es vista como un proceso de intervención*" (Salinas, 2014: 71). Se deben también especificar algunas de las que fueron desde su inicio las principales finalidades del modelo ordoliberal. A este respecto se puede confirmar que "*trató de definir lo que podía ser una economía de mercado, organizada (pero no planificada ni dirigida) dentro de un marco institucional y jurídico que, por un lado, brindara las garantías y limitaciones de la ley y, por otro, asegurara que la libertad de los procesos económicos no produjera distorsiones sociales"* (Foucault, 2007: 365).

Las tres características principales del ordoliberalismo, a diferencia del planteamiento liberal clásico son: "*la libertad de mercado (que) se vuelve principio organizador del Estado (…) indiferenciación Gobierno y mercado (…) desplazamiento desde el intercambio a la competencia y, por tanto, desde la simetría a la desigualdad(…) la competencia no solo entre los Estados, también entre los individuos, no es un dato natural; sino un fenómeno a provocar y un objetivo permanente*" (Salinas, 2014: 72-74). Con este nuevo planteamiento se generalizan políticas activas orientadas a una *competencia pura* y se fomenta el gobernar para el mercado. Esta defensa de la competencia como mecanismo vertebrador del sistema socioeconómico será considerada más adelante en los sistemas de gestión de calidad del empleo, ya que uno de sus

[15]El ordoliberalismo (forma alemana del liberalismo) había surgido en los años 30 del s. XX de la aproximación entre economistas como Walter Eucken y juristas como Franz Böhm. Se trata de un planteamiento alternativo a las teorías marxistas de la época y también de las teorías clásicas.

ejes son las capacidades y cualificación de la mano de obra, aspecto éste que entronca directamente con nuestro objeto de investigación.

De esta forma, en la interacción entre la Economía Social de Mercado y el Ordoliberalismo[16], se pretendía construir una nueva subjetividad, diluyendo las fronteras entre la intimidad y la empresa, demostrando constantemente su compromiso personal e individual con el trabajo y aumentando la exigencia de control de sí y el rendimiento propio, entregándose a trabajar, en definitiva, sin reserva alguna para la empresa, identificando el beneficio de ésta con el beneficio propio.

Es constatable que en los últimos decenios se ha consolidado, frente al ultraliberalismo anglosajón, un modelo de corte neo-ordoliberal cuya tarea política ha sido la de crear un marco institucional específicamente adaptado, no sólo jurídica sino también moralmente, a la economía de competencia (Laval y Dardot, 2013).En este contexto se desarrolla el campo de la garantía de la calidad de la educación, en el que los bienes de legitimidad escolar, es decir, los sellos y certificaciones de calidad, se han convertido no sólo en una fuente de burocratización y producción normativa extraordinarias, sino en la tecnología elemental de las relaciones de poder en los servicios públicos.

Se hace necesario realizar una aproximación a la introducción del criterio de calidad tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral ya que es un referente para los dos grandes apartados de contenidos en el presente estudio: la formación basada en competencias y la gestión por competencias.

El criterio de calidad conectaría, según Biggs, con un determinado nivel de pensamiento acerca de la enseñanza que constituye en sí una perspectiva teórica sobre la forma de operar de la misma y que argumenta que el aprendizaje *"es el resultado de las actividades de los estudiantes que emprenden a consecuencia de sus percepciones y adquisiciones y del contexto social de la enseñanza"* (Biggs, 2008: 40). La enseñanza se plantea así desde una perspectiva sistémica ya que se concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje como consecuencia de la interacción de factores propios del estudiante con el contexto de la enseñanza. En este marco, la intervención del docente se determina como apoyo a la construcción de un aprendizaje activo por parte del estudiante.

Una de las propuestas que cabe destacar desde esta perspectiva, por su especial relevancia actual en el ámbito académico, es el denominado "Alineamiento constructivo" cuyo objetivo es favorecer la implementación de aprendizajes efectivos y eficientes en contextos formativos.

[16]Como consecuencia, la nueva doctrina ordoliberal influye en los *hábitos psíquicos* y en el *hábitus individual* (Elias, 1989: 49), ya que éste termina incluyendo la autorresponsabilidad en el mantenimiento del empleo o empleabilidad (antes reconocido como derecho de la ciudadanía).

"Este tipo de alineamiento se concibe en el marco de un modelo sistémico (de las tres P) de enseñanza y aprendizaje que considera todo un conjunto de factores y actores en interacción permanente vinculados a los momentos de Pronóstico (factores dependientes del estudiante y contexto de la enseñanza), Proceso (actividades centradas en el aprendizaje) y Producto (resultados del aprendizaje)". (Biggs, J. 2008: 38).

De esta forma, en el Procedimiento de validación de competencias investigado, aunque en su marco no tenga lugar un proceso formal de enseñanza/aprendizaje , se podrían también considerar las aportaciones de este modelo ya que orienta sobre todos los aspectos a conocer y reconocer al inicio (perfil del candidato por cualificación –expectativas, motivación- así como aspectos del contexto de aprendizaje profesional –experiencia- y formación no formal sobre el perfil profesional; esta información se obtiene en las fases de admisión y asesoramiento), durante (actividades centradas en la valoración de las competencias derivadas de su experiencia y/o formación no formal) y a su finalización (resultados en términos de unidades de competencia acreditadas).

Cabe considerar, partiendo de las aportaciones de autores como Jones y Moore, sobre las limitaciones del enfoque conductista de la competencia, que el actual modelo de competencias (del que el Procedimiento analizado forma parte) tiende a no tener en cuenta suficientemente las variables del contexto, determinando un modelo de intervención individualista y basado en resultados; por lo tanto, la perspectiva sistémica vinculada al criterio de calidad quedaría menoscabada.

Por otra parte, respecto a la cuestión de la calidad del empleo cabe mencionar que comienza a plantearse desde mediados de los años 80 del s. XX en EEUU, mientras que en la Unión Europea toma vigencia unos 10 años más tarde[17]. De esta forma, según S.González Begega, y A.M. Guillén Rodríguez (2009), supone un cuestionamiento de las políticas de activación de oferta en el mercado laboral, que operaban desde una perspectiva marcadamente cuantitativa, para considerar también aspectos cualitativos[18] (condiciones laborales), que han pasado por una fase de deterioro progresivo en los dos últimos decenios.

[17] "*A finales de la década de 1980 y comienzos de la de 1990 la competencia europea y asiática por las corporaciones estadounidenses causó una revolución en el diseño de puestos de trabajo al abandonar los elementos de la administración científica a favor del movimiento de la administración de la calidad*". (Ivancevich, 2004: 184).

[18] Este significado del argumento de la calidad del empleo desde una perspectiva amplia es el determinado por la propia Comisión Europea, ya que "*debe tomar en consideración: las características objetivas que se refieren al empleo, tanto en relación al entorno laboral como a los elementos específicos del trabajo; las características del trabajador y su aportación con respecto al trabajo; el ajuste entre las características del trabajador y las exigencias del puesto de trabajo; y la evaluación subjetiva (satisfacción laboral) de este conjunto de características por parte del trabajador individual*". (Comisión Europea, 2001: 7).

Para poder señalar la calidad del empleo, la Comisión Europea propone un total de diez elementos[19], siendo algunos de los mismos de especial relevancia para esta investigación, ya que se reconoce la importancia de la formación y el desarrollo profesional tomando como eje las capacidades ocupacionales, además de otros aspectos de carácter más social, como la igualdad de género.

En línea con lo argumentado por S.González Begega, y A.M. Guillén Rodríguez., se puede constatar que en los últimos años, sobre todo desde el inicio de la crisis financiera de 2007, el objetivo deja de ser la calidad y se orientan a la cantidad, tanto la cualificacion como el rendimiento en el trabajo. Lo que se persigue, por tanto, por los diferentes organismos europeos y por los Estados no es conseguir empleo de calidad sino aumentar el número de puestos de trabajo.

En esta investigación es nuestro objetivo tener en cuenta una perspectiva, tanto cuantitativa como cualitativa, en un procedimiento integrado en las políticas de empleo; incluyendo, por tanto, información cualitativa a considerar en la evaluación del propio PREAR y en su conceptualización ya que se encuentra actualmente basada en un enfoque técnico cuantitativo, al igual que el modelo imperante de calidad en el empleo del que forma parte como componente esencial. Desde esta perspectiva se tienden a considerar solamente evaluaciones finales basadas en los resultados numéricos (cantidad de candidatos acreditados en el Procedimiento) a la hora de considerar la eficacia del mismo, obviando así el desarrollo de valoraciones procesuales y continuas en las que se incluyan algunos aspectos cualitativos de especial interés (motivaciones, expectativas, códigos lingüísticos empleados, etc).

El modelo de gestión de calidad se ha constituido, así, como estrategia transversal en los sistemas laborales y formativos *occidentales*, a través de diferentes mecanismos e instrumentos[20].

Desde este discurso, en el ámbito laboral de estos países, se han introducido medidas específicas para dar respuesta a las nuevas necesidades de producción y competitividad, poniendo en práctica, por ejemplo, el "*Proceso de Alineación de Aptitudes (PAA) , que consiste en el estudio, evaluación y análisis sistemáticos de los puestos y las habilidades necesarias para ejecutarlos . (…) El PAA determina las habilidades actuales de los empleados con la finalidad de detectar lagunas. Así los analistas de puestos y otros profesionales de Recursos Humanos son un vínculo crucial en los procesos de ingeniería a los que tantas corporaciones apuestan su futuro competitivo".* (Ivancevich, 2004: 185).

[19] Calidad intrínseca del trabajo; capacidades, formación continua y desarrollo profesional; igualdad de género; salud y seguridad en el trabajo; flexibilidad y seguridad laboral; inclusión y acceso al mercado laboral; conciliación de la vida laboral y familiar; participación de los trabajadores en el ámbito de la empresa y fortalecimiento del diálogo social; respeto a la diversidad y a la no discriminación; rendimiento laboral general. (González y Guillén, 2009: 75-77).

[20] Se debe considerar, según autores como P. Willis (1988: 211) que "*ningún objetivo institucional (…) se mueve en el aire cristalino de las buenas intenciones y de la mecánica cultural newtoniana. Cada movimiento debe ser considerado en relación con su contexto y con los círculos apropiados de efectividad del mundo inferior de la reproducción cultural y del mundo principal de las relaciones de clases sociales*".

Cabe destacar el paralelismo entre este concepto (que sintetiza la metodología propia del *assessment*[21] *center*) y el ahora vigente también en el ámbito educativo, ya citado, de "*Alineamiento constructivo*". Aunque con una finalidad diferente, cabe considerar que el procedimiento de validación de competencias también pone en práctica procesos basados en estas estrategias metodológicas.

Respecto a los sistemas formativos, en el marco de la Unión Europea se están desarrollando numerosas iniciativas en materia de calidad de la formación profesional. Entre ellas se encuentra un documento que recoge el llamado *Marco Común de Aseguramiento de la Calidad para la Formación Profesional en Europa (Common Quality Assurance Framework CQAF- for VET in Europe)*.

Por otra parte, hay que señalar el papel desarrollado por la *Red Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Formación Profesional*. Por último, también destacar el papel supervisor que sobre la calidad en la Formación Profesional, viene desarrollando el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) en estos últimos decenios..

En el caso de España, la propia La Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, dedica su título IV a la calidad y evaluación del sistema, estableciendo de esta forma que "*las Administraciones públicas garantizarán, en sus respectivos ámbitos, la calidad de las ofertas formativas y cooperarán en la definición y desarrollo de los procesos de evaluación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de conformidad con lo que se establezca reglamentariamente, debiendo proporcionar los datos requeridos para la correspondiente evaluación de carácter nacional*". (art. 17.2).

En la configuración de los referentes de las competencias profesionales para el caso de España, cabe destacar el funcionamiento del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP); entre cuyos objetivos[22] se encuentra capacitar a los trabajadores para el ejercicio profesional, promoviendo una oferta formativa de calidad, así como evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, sea cual sea la forma de adquirirla (formal, no formal e informal). La evaluación del SNCFP tendrá la finalidad básica de garantizar la eficacia de sus acciones y su adecuación a las necesidades del mercado de trabajo.

3.6.1.1.c. Componente socio-laboral.

Para completar el análisis del significado de las competencias es necesario conocer la vigencia de este planteamiento en el ámbito laboral en estos últimos decenios.

[21] En inglés, el término «assessment» hace referencia, normalmente, a la evaluación de las personas, mientras que «evaluation» se emplea con frecuencia para designar la evaluación de los métodos o los servicios de educación o formación.

[22] Extraído de: http://www.mecd.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html#Finalidades

Con el taylorismo y el fordismo se concebía un modelo de organización sociolaboral que sirvió de soporte al paradigma de la cualificación profesional y que descansaba, según Braverman (1974), en tres principios: "disociación del proceso de trabajo de la pericia de los trabajadores, separación entre la concepción y la ejecución, y control del proceso de trabajo y su modo de ejecución". El cambio que supuso en las economías occidentales, desde finales de los años setenta del pasado siglo, la implementación de un modelo de organización productiva basado en la flexibilidad (y en la globalización a partir de los años de 1990) llevó a considerar la necesidad de revisión del paradigma clásico de la cualificación profesional, de tal forma que la vigencia que tuvo durante el período 1945-70, cambia y tras el periodo 1970-73, dejan de plantearse los factores fundamentales que le servían de soporte[23], facilitando, finalmente, la introducción progresiva de un nuevo enfoque, el de las competencias profesionales.

Se puede plantear una evolución en tres fases, según Alaluf y Stroobants, ya que en "*el taylorismo predominaba el homo economicus, es decir, un obrero racional guiado por su interés: maximizar su remuneración. Con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de homo sociabilis, empujado por una "lógica de los sentimientos". Hoy aparece el homo competens, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su "cartera" de competencias*". (1994: 50).

En una fase histórica de caída del sistema comunista y de globalización creciente de los mercados se ha consolidado la instauración de la denominada *sociedad del conocimiento* basada en estos estándares de competencias, que son definidas y revisadas desde el ámbito laboral y a las que deben responder las reformas educativas, formuladas en esos términos.

El concepto de competencia profesional tiene su origen en trabajos de la psicología industrial y organizacional en los Estados Unidos de América de finales de la década de 1960 y principios de 1970 (Spencer *et al*. 1993). Desde esta época, el interés en las organizaciones se ha ido trasladando desde los puestos de trabajo, como elemento fundamental, a las personas y a las competencias que éstas aportan, y su relación con las que demanda cada puesto de trabajo. Las nuevas exigencias de la empresa postfordista han llevado, por tanto, a este cambio de planteamiento en el que, según Alaluf y Stroobants "*se parte de los contenidos del trabajo para definir la cualificación de los trabajadores*" (1994: 47). Pero este enfoque no es novedoso ya que, según refieren estos autores, tiene claros precedentes en el concepto de "planificación de la educación" para facilitar un ajuste entre las previsiones de empleo y la organización de la formación.Pero este proceso de ajuste se mostró disfuncional al basarse en criterios economicistas que no tomaban en consideración los factores sociales. Por todo ello, en el decenio de 1980, incluso desde la OCDE, se planteó el abandono de este enfoque ante la necesidad de responder a las "nuevas exigencias" de la demanda económica a través de "nuevas competencias" con carácter más amplio y flexible. Este nuevo modelo supone para estos autores en realidad una vuelta "*a los intentos de planificación de la educación de la OCDE en el decenio de 1960*" (Op. cit. 1994: 47-48).

[23]Notable crecimiento demográfico, aumento exponencial de las rentas y expansión sin precedentes del sistema educativo y de la demanda de estudios (Lamo de Espinosa, 1989) todo ello, con la implementación de una política de redistribución de renta (Estado del Bienestar) y la hegemonía de la Teoría del Capital Humano.

En el contexto del postaylorismo de los últimos decenios se ha consolidado progresivamente una nueva consideración sociolaboral respecto a la mano de obra, pasando de ser percibida solamente como un coste inevitable a afrontar, a ser considerada como recurso humano a optimizar, atendiendo a las directrices de las nuevas formas de organización del trabajo.

La presión de las grandes empresas multinacionales ha tenido directas consecuencias en las reformas políticas educativas y laborales, que han asumido el modelo de competencia conductual de forma acrítica, dándole una matización de neutral e incorporando en sus contenidos un universo conceptual procedente del *management* empresarial.

Se puede considerar que el interés sobre el enfoque de las competencias profesionales "*tiene un origen tanto normativo como empresarial. De un lado a la regulación de las cualificaciones profesionales de los trabajadores (…) y de otro aparece ligado a las políticas de gestión de personal (…) con el objetivo permanente de rentabilizar, optimizar o adecuar la mano de obra a sus necesidades cambiantes, atribuidas a los cambios en la organización del trabajo y del consumo* (…) *Desde ambas instancias se está desarrollando toda una nueva superestructura en torno a la formación, la experiencia profesional y el empleo y se va conformando un modelo, el de las competencias profesionales*" (Guerrero, 1999: 336-337).

La pretendida triple finalidad del planteamiento por competencias, según Hirtt, es la de "*acercar el mundo de la enseñanza al mundo de la empresa, centrando la formación (…) en las exigencias primordiales del mercado laboral: la adaptabilidad y la movilidad de los trabajadores y resolver la contradicción entre una enseñanza ampliamente común (…) y un mercado laboral cada vez más polarizado*" (Hirtt, 2009: 11-12).

De esta forma, respecto a este enfoque que se centra en las competencias de los trabajadores, y que supone la defensa de un modelo basado en la dirección por resultados (nueva forma de gestión de recursos humanos frente a la tradicional de dirección por tareas), se puede confirmar que:

"ha puesto en duda el valor de las cualificaciones académicas a la hora de predecir el desempeño laboral, y es que desde la dirección de recursos humanos la valoración del rendimiento o desempeño es consecuencia de los cambios que se han producido en la estructura de las empresas, de los cuales hay tres significativos: 1) descentralización: supone la desintegración de una organización jerárquica de gran envergadura en muchas divisiones semiautónomas o cuasi empresas, responsable de la mayor parte, si no de todas, las actividades bajo su competencia; 2) delegación presupuestaria: significa asignar a la unidad más pequeña posible dentro de la organización la responsabilidad de las actividades de gestión de recursos u objetivos financieros, y 3) mercado interno de trabajo: constituye la principal aplicación de los principios del mercado a la toma de decisiones, reflejada en medidas tales como la contratación externa de las actividades que no son esenciales, y hace que se considere a la empresa como un "mercado interno", donde se despliegan las competencias" (Brunet y Böcker: 2014: 5).

Una vez realizada una fundamentación sobre el significado del término se desarrolla a continuación una revisión de su significante que intenta realizar una síntesis sobre su marco conceptual tomando como referencia diferentes aportaciones teóricas.

3.6.1.2. SIGNIFICANTE.

A continuación se realiza un estudio descriptivo y comparativo de las principales aportaciones relativas al contenido de cada uno de estos conceptos, delimitando así una aproximación a sus marcos conceptuales respectivos[24]. También se incluyen aportaciones procedentes de perspectivas críticas con la generalización del concepto de competencia profesional, ya que se hace necesario también reconocer las limitaciones de su significante así como de su implementación.

Antes de iniciar el estudio de los marcos definitorios se hace necesario partir de una concepción general de ambos conceptos clave que sintetice para cada uno sus referencias esenciales. De esta forma, se puede considerar como punto de partida que la cualificación profesional se apoya en:

> *"1) un compromiso social entre los distintos actores sociales, y que incluye un proceso de clasificación profesional basado en el conjunto de criterios de la cualificación del trabajo; un proceso que aparece en el curso de la historia como un hecho relativo; es decir no reposa en ningún criterio absoluto; 2) las formas de la cualificación dependen de las formas de las fuerzas productivas y de la estructura económica de la sociedad; 3) la duración del aprendizaje aparece como uno de los elementos constitutivos de la cualificación, pero esta duración es en ella misma relativa a la industria en una época dada, no es en sí una norma absoluta, y 4) la cualidad y cualificación del trabajo es relativa a criterios sociales y no individuales"* (Brunet y Böcker: 2014: 8).

Por otro lado, y siguiendo la perspectiva sobre la síntesis general del concepto de competencia profesional desarrollado por estos mismos autores:

> *"se refiere, entonces, en términos de gestión del trabajador a: 1) características comportamentales que indican el potencial del trabajador; 2) características observables y, por tanto, evaluables, y 3) aquello que lleva a un trabajador a realizar una actuación de efectividad –eficacia y eficiencia– en un puesto de trabajo. (…) De ahí que el enfoque de competencias estudia los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia, realizándose la definición o descripción del puesto de trabajo en función de los mismos"* (Ibídem: 12).

De esta forma, se pueden constatar las primeras diferencias en el planteamiento del significante de ambos términos, en los que se basarían propuestas de gestión política, laboral y formativa muy diferentes y que a continuación se detallan, comenzando por una necesaria visión diacrónica sobre la sucesión y la vigencia de estos conceptos.

[24] Los conceptos clave en la presente investigación (cualificación y competencia profesional), cuyo significante se constituye en referente educativo y laboral, serán planteados en este apartado comenzando con una descripción necesaria de la evolución de los mismos en el marco de las economías occidentales desde los últimos decenios del siglo XX hasta la actualidad.

Respecto a la organización del trabajo y a las políticas laborales cabe mencionar que cada período se ha centrado en un concepto clave que ha sintetizado lo que se consideraba más adecuado según las necesidades del mercado. En este contexto se confirma que el concepto de capacidad estuvo más presente con anterioridad a la década de los años sesenta del pasado siglo, mientras que el de cualificación tuvo vigor en las décadas de los sesenta y setenta y, por último, el de la competencia profesional a partir de la década de los ochenta. De este modo "*si el paso de la capacidad a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia profesional es ya cualitativo, puesto que, al incluirse los aspectos de organización y planificación, se produce un cambio paradigmático con respecto a la aptitud profesional de los trabajadores tradicionales*" (Bunk, 1994: 9).

De esta forma se puede considerar que el denominado "paradigma clásico de la cualificación" vinculado a los parámetros tayloristas-fordistas de organización del trabajo, descansa sobre la consideración de tres creencias: planificación macroeducativa basada en la previsión de mano de obra, rentabilidad entre educación-productividad y aumento de las cualificaciones como consecuencia de la progresiva mecanización.

El planteamiento revisionista del paradigma clásico se inicia en la década de los años 70 del pasado siglo y, aunque parece que no se ha llegado a instaurar e implementar un paradigma alternativo, se puede confirmar que sí se establece una redefinición de la coordinación formación-empleo, introduciendo un planteamiento que difiere en muchos aspectos, el enfoque por competencias, que es el vigente desde los ochenta del pasado siglo en el contexto de la globalización y flexibilización del mercado laboral. En este nuevo contexto se producen simultáneamente procesos de descualificación y re-cualificación, así como la necesidad de una permanente polivalencia y movilidad cualificacional, atendiendo a las exigencias de un modelo rápidamente cambiante de actividades laborales. De este modo se rompe el equilibrio del paradigma clásico que descansaba sobre el eje formación-cualificación-empleo. En síntesis, se defiende un cambio de argumento (basado en el trabajo obrero) que da prioridad a la "construcción social de la utilidad económica" de las competencias, en la que intervienen trabajadores, empresa y Administración, frente a la creencia en la formación-adquisición de cualificaciones objetivas. Lo realmente innovador de este nuevo enfoque es la nueva valorización de lo informal en el contexto de la flexibilización productiva.

Por la especial vigencia de los conceptos clave de cualificación y competencia profesional, que se hayan interrelacionados, así como por la especial contribución que al presente estudio suponen, a continuación se desarrolla un análisis de los mismos desde diferentes perspectivas teóricas.

3.6.1.2.a. Cualificación profesional.

Respecto a la cualificación de la fuerza de trabajo se pueden diferenciar tres grandes concepciones en el pasado siglo: la del Teoría del Capital Humano, TCH, (años sesenta), la Bravermaniana (años setenta) y la Contingente (años ochenta).

En lo concerniente al posicionamiento que la TCH realiza respecto a la temática de la cualificación de la fuerza de trabajo, cabe destacar que plantea una relación entre el uso creciente de nuevas tecnologías en sociedades avanzadas y el incremento medio del nivel de las cualificaciones. Por tanto, según este argumento, la inversión tiene que centrarse en la educación y formación de la mano de obra, para asegurar así una mayor productividad y mejores condiciones de empleo.

Desde la perspectiva de Braverman (1974) se plantea la anterior relación justo a la inversa, afirmando que en la etapa taylorista se produce una descualificación creciente de los trabajadores; este proceso es consecuencia, según esta perspectiva, no tanto de la propia introducción de nuevas tecnologías, sino de la ideología subyacente a una nueva organización del trabajo que supone una utilización de la descualificación de la fuerza de trabajo por parte de los empleadores como un método de control de ésta. Como consecuencia, la progresiva tecnificación conllevaba dos procesos de descualificación: absoluta (pérdida de oficio y habilidades) y relativa (menor entendimiento y control de los trabajadores respecto al proceso de trabajo). En este contexto *"los trabajadores no sólo pierden el control sobre los instrumentos de producción, sino que también pierden el control sobre su propio trabajo y la manera en que lo desarrollan"* (1974: 255).

La denominada postura Contingente afirma que simultáneamente se dan las dos tendencias descritas, determinando de esta forma un mercado laboral polarizado, con trabajadores muy cualificados y mano de obra prácticamente sin cualificación alguna. En este sentido, destaca la obra de Spenner (1985) en la que, tras sus estudios empíricos, concluye que no existe una relación directa ni constante entre la introducción de nuevas tecnologías y el nivel de cualificación ya que los consecuentes procesos de descualificación y de recualificación variarán dependiendo del sector laboral y también de los propios centros de trabajo.

Respecto a algunas de las principales descripciones del término cualificación profesional, sintetizadas en una aproximación conceptual, cabe destacar la realizada por A. Olaz (2011) y, partiendo de esta aportación, se aplica a continuación una clasificación de éstas en base a diferentes criterios.

En primer lugar, algunas concepciones relacionan cualificación con el conocimiento operativo del trabajo:

"Petroni (1987) equipara el concepto de profesionalidad al de cualificación y, según él, está constituida por las siguientes dimensiones: el contenido del trabajo, el empeño físico y psíquico (…) y la cultura laboral (…). Evans (1982) considera que la cualificación forma parte del contenido del trabajo, y éste, a su vez, de la calidad del trabajo, constituida, además, por los factores que conducen al significado del trabajo, el aprendizaje, el entorno en que se realiza, la seguridad laboral o la remuneración (…). Littler (1982) considera los conocimientos y las características de las rutinas de trabajo como factores constitutivos de la cualificación (…) (Ibídem: 590-594).

Por otra parte, señalar que, para algunos autores incluidos en el enfoque Regulacionista:

"la cualificación se reduce a la categoría profesional. Esta última perspectiva es usual en autores como Boyer (1986a), Alaluf (1988), Leborgne y Lipietz (1988). Para ellos, la cualificación es fruto de las relaciones entre capital y trabajo y la analizan con términos de jerarquías profesionales y salariales, lo que restringe el alcance del concepto a lo que podría denominarse la «cualificación reconocida por la empresa» (…)" (Loc. cit.).

También ha tenido mucha influencia la percepción marcadamente procedimental de la cualificación:

"[Otras] *reflexiones aluden al «saber hacer», el llamado Know How al que aluden Barcet, Le Bas y Mercier (1985), según la terminología anglosajona, entendido como el conjunto de capacidades operacionales que derivan de su práctica productiva"* (Loc. cit).

Finalmente otros autores han subrayado la importancia del carácter social de la cualificación:

"Obviamente, la cualificación es una cuestión de dominio técnico, pero también es un problema de índole social. Depende de la interpretación que hacen las diferentes escuelas que han abordado su análisis. Un problema que remite al contexto histórico y cultural que está saturado de condicionamientos de género, como señala Cockburn (1985). No obstante, y al margen de sus raíces sociales, estudiar la cualificación implica acercarse al lugar donde se concreta: la empresa, el proceso y el puesto de trabajo. Y de ahí que sus contenidos no se asocien necesariamente a la certificación normal de los conocimientos (a la titulación), y menos aún a realidades sociales como la española, donde existe una centralidad de la empresa, como señala Pries (1988)" (Loc. cit.).

La definición de cualificación profesional debe considerar la diferenciación entre tres elementos en interacción (Beechey, 1982: 63-64); en primer lugar competencias definidas de forma objetiva, también el control sobre la concepción y ejecución y, por último, el nivel profesional socialmente definido. Otro aspecto a considerar (Wood, 1994) es el referente de la cualificación, ya que ésta puede vincularse a la persona o al propio puesto de trabajo (exigida para acceder al mismo). De esta forma, en el contexto de los cambios tecnológicos algunas tareas profesionales pueden sufrir una descualificación en su contenido pero ello no determina necesariamente la pérdida de cualificación del trabajador (aunque sí su utilidad y su valoración social).

El significado de este concepto de forma vinculada al mercado de trabajo se plantea en autores como J. Castillo (2000: 40) que reconoce que la *"«cualificación profesional» es el resultado de la capacidad de trabajo de cada trabajador y del conocimiento del oficio o profesión. Entendido éste como la suma de habilidades individuales y colectivas y conocimientos del uso de herramientas y máquinas propias del oficio (saber hacer), y la tarea asignada dentro del proceso de trabajo (organización del trabajo)."*

Finalmente, en la normativa vigente en España (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional), se ha definido la cualificación profesional como *"conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral"*. Este referente normativo será de gran interés para el presente estudio ya que sienta las bases para la

organización, tanto del proceso de diseño de las cualificaciones profesionales, como de la convocatoria de las mismas; y para hacer posible su acreditación partiendo de la validación de competencias adquiridas en la experiencia y formación no formal.

3.6.1.2.b. Competencia profesional.

En el sistema educativo estadounidense, ya desde el decenio de los años sesenta y setenta del pasado siglo se planteó desde la propia Administración pública una reorganización con la finalidad de facilitar un acercamiento del mundo formativo a los nuevos requerimientos del mundo laboral. Como fruto de este proceso, obras como la de Bruner (1972) sirvió de referente para el desarrollo de una nueva teoría del aprendizaje, así como del desarrollo del currículo educativo.

Desde esta perspectiva educativa, pero haciendo referencia a las competencias, cabe destacar a Bloom (1975); es de especial relevancia en el sentido que sirvió como referente teórico para la introducción de reformas educativas (competencia como resultado de la formación) en países del ámbito anglosajón (en Gran Bretaña vigente en la actualidad). En su aportación afirma que la denominada «enseñanza basada en competencias» se asienta en cinco principios: todo aprendizaje posee carácter individual; el individuo se orienta hacia la consecución de un conjunto de objetivos; el proceso de aprendizaje es más operativo cuando el individuo conoce lo que se espera de él; el conocimiento de los resultados facilita el proceso de aprendizaje; para optimizar resultados se debe facilitar al alumnado la responsabilidad en las tareas de aprendizaje.

Respecto a los orígenes del concepto de competencia profesional se puede afirmar por tanto, que *"(…) surgió de la necesidad de aproximar el mundo de la educación al mundo laboral, y constituye, argumenta Planas (2003), un nuevo modelo de relación entre oferta y demanda de fuerza de trabajo formada que se basa, no tanto en la creencia del ajuste automático entre proveedor de cualificaciones (sistema educativo) y cliente (empresas), que ha predominado en la era de la producción fordista, sino en lo que aportan los trabajadores a su puesto de trabajo, tal como lo requiere la organización reticular posfordista*" (Brunet, I., Böcker, R. 2014: 9).

Un primer referente del enfoque que supone el concepto de competencia en el ámbito laboral fue McClelland (1973) que concibió la competencia como "*aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo*", considerando las ventajas del enfoque por competencias ya que "*el análisis comienza con la persona-en-el-trabajo, no emite supuestos a priori respecto de cuáles son las características que se necesitan para desempeñar bien un trabajo, y determina cuáles características humanas están asociadas al éxito en ese trabajo en base a entrevistas abiertas sobre eventos conductuales. El método de competencias enfatiza la validez de criterio: qué causa realmente un desempeño superior en un trabajo, y no qué factores describen con mayor confiabilidad todas las características de una persona, con la esperanza de que algunas de ellas se relacionen con el desempeño en el trabajo*" (McClelland, 1993: 7).

También en el ámbito laboral, cabe destacar algunas aportaciones en cuyo planteamiento se vincula el concepto de rendimiento con el de competencia, de forma que ésta se define *"como una función del rendimiento valioso que, a su vez, es una función de la proporción de logros valiosos con respecto a un comportamiento costoso. (…) El valor del rendimiento se eleva a medida que aumentan los resultados obtenidos y se reducen los costes del comportamiento necesario para lograr estos resultados*". (Mulder, 2007: 9). De esta forma los criterios de eficacia y eficiencia se consideran de forma conjunta en el ámbito de la gestión empresarial.

En este contexto el trabajador (con sus habilidades y capacidades) pasa a ser la pieza central para garantizar la competitividad de la empresa (maximizando resultados y minimizando costes). De esta forma se generaliza la denominada "gestión por competencias". Este proceso tiene lugar en un nuevo marco laboral cada vez más desregularizado y fuera del enfoque tradicional de las relaciones laborales entre trabajador y empresa, ya que el eje relacional pasa a ser la empleabilidad del trabajador que dependerá de una actualización continua de sus competencias profesionales (Guerrero, 1999: 335).

De esta forma, en el universo terminológico que se ha venido instaurando de forma generalizada desde los años ochenta del pasado siglo en los países occidentales, en torno al concepto de competencia se han establecido diferentes acepciones dependiendo del ámbito de vigencia; como son, a un nivel general: Enfoque de las competencias, Planteamiento por competencias (Hirtt), Modelo de las competencias; a nivel educativo Formación/Educación basada en competencias y a nivel laboral, Gestión por competencias. Se concreta así una perspectiva nueva que implica una aplicación de nuevas metodologías e instrumentos, sobre todo, en los ámbitos educativo y laboral. De esta forma, no se establece una teoría de las competencias y se parte de un marco terminológico conceptual diverso (aunque con algunos elementos comunes).

Conviene destacar que se ha terminado implantando una noción *adecuacionista* de las competencias, frente a la noción *genuina* de las mismas y por ello "*las competencias no son relativas a los individuos y a sus itinerarios particulares de educación formal, no-formal e informal, considerados globalmente, sino que están relacionadas con ciclos particulares de educación formal cuyas competencias asociadas están definidas previa y meticulosamente*" (Planas, 2013: 89).

Se puede considerar que en la mayoría de aportaciones, a partir de la década de 1980, se considera que los términos de Cualificación y Competencia están relacionados, Un ejemplo de ello es el planteamiento desarrollado por Grootings (1994) que asigna un carácter muy "societal" al concepto de cualificación ya que dependerá de la realidad sociolaboral y educativa propia del país en que se contextualice, mientras que la competencia posee gran versatilidad conceptual que sirve de soporte al marco conceptual vigente en el mercado laboral postfordista.

Alex (1991) afirma que si la cualificación responde a una dimensión personal, la competencia profesional forma parte de ella y responde a una dimensión social. Alaluf y Stroobants (1994) también señalan cómo la competencia profesional forma parte de la cualificación y cómo sirve para demostrarla o ponerla a prueba.

Se puede establecer una diferenciación entre los conceptos de cualificación y competencia partiendo de que "*una persona que cuente con muchos recursos personales estará cualificada, pero no será necesariamente competente si no es capaz de combinarlos adecuadamente en un contexto de trabajo adecuado. Esto implica a su vez un diferente protagonismo: la cualificación es patrimonio personal, pero la competencia es, primordialmente, una responsabilidad empresarial*" (Menéndez-Valdés, 2001: 31).

De esta forma se ha planteado un cambio evolutivo (Bunk , 1994: 9) en los conceptos axiales considerando que el paso del concepto inicial de la "*capacidad a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia es ya cualitativo, al introducirse los aspectos de organización y planificación, se produce un cambio paradigmático con respecto a la aptitud profesional de los trabajadores tradicionales*".

Respecto a las concepciones que prevalecen sobre ambos términos en el marco de la UE, comenzar señalando que la cualificación abarca dos aspectos interdependientes: el del referente de actuación (para considerar un procedimiento como competente) y el del resultado (certificación vinculada a la competencia una vez demostrada); se entiende por tanto como "*cualificación formal el resultado formal (certificado, diploma o título) de un proceso de evaluación que se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y/o posee las competencias necesarias para ejercer un empleo en un campo de actividad profesional específico.(…).Los requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto "*(CEDEFOP, 2014: 202).

En este segundo aspecto, como "requisito para el empleo" la competencia es considerada como la *"capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional). O capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal"*. (Ibídem: 48). De esta forma la implementación de resultados observables (previamente definidos por el evaluador), tan frecuentemente demandada desde el enfoque de las competencias profesionales, también está presente en este marco definitorio.

Otra perspectiva a considerar es la propuesta por autores como Colardyn (1996); es referente al planteamiento de ambos conceptos de forma complementaria, pero diferenciada en cuando a su vinculación con diferentes tipos de aprendizaje; de esta forma las cualificaciones se enmarcarían en el ámbito de lo formal y estático y las competencias en el de lo no formal e informal, además de dinámico. La necesaria complementariedad de ambos términos queda reflejada en sus características diferenciales (Ver Figura nº2) ya que, mientras que la cualificación sienta un referente más abstracto y menos maleable, la competencia supone su contacto con la realidad y la necesaria adaptación permanente.

Figura 2. Características de las Cualificaciones y las Competencias Profesionales.

CUALIFICACIONES	COMPETENCIAS
Capacidades adquiridas y reconocidas por el sistema educativo	Capacidades demostradas por pruebas de la vida social y profesional corriente (dentro y fuera de la escuela)
Certificadas por exámenes	Reconocimientos, evaluación de competencias
Los exámenes dan acceso a diplomas	Validación de las adquisiciones anteriores, sean experienciales o de formación
Los diplomas definen la estructura del sistema educativo	Las validaciones explican las competencias reales de la población (completa la estructura de cualificación)
Homogeneidad de las adquisiciones	Heterogeneidad de las adquisiciones
Aspecto colectivo, proceso idéntico para todos	Aspecto individual (portafolios, listado de competencias)
Centrado en el conocimiento de materias y/o disciplinas	Centrado en la producción de resultados, ligado a un contexto profesional y/o personal preciso
Lugares de enseñanza formalizados	Independiente del lugar de formación
La duración del aprendizaje es definida a priori	Independientemente de la duración de los aprendizajes
No reconoce ni toma en cuenta que la experiencia y los conocimientos son útiles para el diploma	Toda experiencia puede ser "validada"
Problemas de transferencia a un contexto profesional (problema de utilización de los conocimientos)	Problemas de transferencia a otros contextos
Dimensión colectiva para las clasificaciones profesionales	Dimensión individual (poco presente en los convenios colectivos)

Fuente: Cualificaciones y Competencias (Colardyn, 1996: 54).

En el contexto de la Formación Profesional y en concreto en la regulación del propio PREAR, se reconoce el carácter sistémico de las Unidades de Competencia ya que son las que vertebran las competencias profesionales a evaluar en contextos formativos y laborales; y las que, en unidades agregadas, constituyen Cualificaciones Profesionales. Por ello se debe entender como Competencia Profesional *"el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Las competencias profesionales se incluyen en las unidades de competencia de las cualificaciones profesionales"* (Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, BOE 25/08/2009: art. 4a).

En el marco de la sociología del trabajo y siguiendo la propuesta de Lichtenberger (2003) , se pueden considerar tres acepciones planteadas por diferentes autores para este concepto:

"*Conjunto de saberes y procedimientos que pueden ser puestos en práctica sin un nuevo aprendizaje.*

2- "Repertorios de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras lo que las hace más eficaces (…) y representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones precisas" (Levy-Leboyer, 1996: 54).

3- "Capacidad de movilización de conocimientos y cualidades ante una dificultad o una problemática concreta" (Stoof y otros, 2002).

Según Lichtenberger los tres planteamientos coinciden en que la apreciación de la competencia debe poseer dos aspectos para garantizar su validez: evaluarse en una situación real y hacerlo de forma individual.

Con esta aportación coincide Homs (2008) que, para el ámbito específico de la Formación Profesional, también diferencia tres posibles interpretaciones de este concepto: la primera la concibe "*como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta*" (Homs, 2008: 140). La segunda se centra en "*la inteligencia práctica de las situaciones, la cual se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma a medida que se enfrenta ante diversidad de situaciones*" (Idem.: 141). Finalmente, la tercera, se refiere al trabajo colectivo "*en torno de una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad*". Esta aportación incorpora la dimensión colectiva inherente al proceso de trabajo. Son los individuos quienes movilizan las competencias, pero "*se requiere la competencia colectiva de una red de actores para conseguir un resultado satisfactorio*" (Idem).

A pesar de la diversificación creciente del significante de este concepto, se pueden diferenciar tres grandes tendencias en su tipificación (Gonczi y Athanasou, 1996) en las que se incluirán las principales aportaciones.

-Competencia a través de las tareas desempeñadas.

Desde esta perspectiva se concibe el desempeño competente como el ajustado a un trabajo descrito a partir de un listado de tareas específicas o acciones a desarrollar por el sujeto. Esta concepción ha servido de base a muchas de las metodologías de formación de mayor uso desde hace finales de la década de los 90 del s.XX (por ejemplo: DACUM –desarrollo de un currículum en sus siglas en inglés-, que establece una relación directa desde el inicio, entre la norma reguladora del referente competencial y el diseño curricular, con la finalidad de cumplir con la misma).

Su mayor ventaja radica en el elevado nivel de operatividad en el diseño de programas formativos, asociando el currículo a cada una de las tareas definidas, convirtiéndose éstas en unidades de aprendizaje. La principal limitación es su reduccionismo ya que no incluye realmente una concepción global de la profesión al fragmentar ésta en tareas específicas. Como consecuencia tiende a no considerar el significado del trabajo en equipo ni el de las argumentaciones aplicadas a la toma de decisiones. (Echevarría, 2002).

Para Le Boterf la competencia "*no reside en los recursos a movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos*" (1994: 16); por ello la conceptualiza como un procedimiento, lo cual

implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en una situación dada, desarrollando una tarea o resolviendo problemas que se presenten.Tomando en consideración los componentes de la competencia la define como una construcción a partir de una combinación de recursos individuales (conocimiento, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 2001).

Para De Ketele (1996), "*la competencia se configura alrededor de las actividades que son desarrolladas sobre los contenidos de aprendizaje*". Por tanto se trata de ejecutar una "*tarea compleja, o un conjunto de tareas, dentro de un contexto de situaciones*". (p. 20).

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la "*capacidad, apoyada en los conocimientos, de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido. Las competencias suponen la aplicación de diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios*" (p. 51).

Beckers (2002) explica que la competencia moviliza recursos puestos a disposición de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, *"la competencia, por tanto, es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos y externos, a fin de resolver eficazmente una serie de tareas complejas"* (p. 57). Desde el planteamiento de Scallon (2004) se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones . Lo esencial de la competencia, coincidiendo con las definiciones anteriores, se centra en la movilización que el individuo hace de los recursos, tanto de los propios como de otros externos .

-Competencia en términos de atributos personales.

En el origen de este enfoque se encuentran las aportaciones de McClelland referidas a la identificación de variables explicativas del buen ejercicio profesional. (Spencer y Spencer, 1993). Una de sus novedades principales es que se integra en el término de competencia profesional el saber hacer, el poder hacer y el querer hacer. Estas cualidades se definen de forma genérica y su mayor limitación es su dificultad para aplicarlas a situaciones específicas de trabajo. En la línea de investigación de este autor se definieron los factores de éxito profesional centrados más en las características y comportamientos de las personas trabajadoras que en inventarios de tareas y atributos de los puestos de trabajo. (Echevarría, 2002).

Atendiendo a su valor de cara al desempeño laboral, la competencia se ha definido como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo (Boyatzis, 1982).

Podría decirse, por tanto, que "*posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo*" (Bunk, 1994: 9).

En un marco definitorio más amplio, pero en gran coincidencia con las anteriores aportaciones, cabe hacer mención a la concepción de la competencia como "*la habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes".* (Schneckerberg y Wildt, 2005: 30).

-Competencia desde un enfoque holístico.

Se puede considerar que "*este enfoque combina las dos concepciones anteriores y plantea la competencia de acción profesional desde una visión más amplia y holística*" (Echevarría, 2002: 16)

Por tanto, se parte de una perspectiva estructural de la realidad a valorar, considerando en ésta todos sus elementos en interconexión. De esta forma "*contempla tanto las tareas desempeñadas, como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficiencia y eficacia, así como los requerimientos del contexto socio-organizativo donde se llevan a cabo (…) Para este enfoque es más importante la función profesional a desempeñar en un contexto laboral, que el puesto de trabajo donde se realiza. De ahí que el proceso de descripción y evaluación de las competencias resulte mucho más complejo que desde los anteriores enfoques*". (Ibídem).

Según Valverde (2001) se trata de un modelo de especial aplicación para un sistema nacional de certificación de competencias, demostrando mayor operatividad en su aplicación a un nivel macro de estructura organizacional.

Considerando esta perspectiva holística "*la competencia valora la capacidad del trabajador para poner en juego su saber adquirido en la experiencia. De esta forma se entiende como una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo*". (Valverde, 2001: 28).

En esta aproximación al concepto de competencia profesional se hace necesario incluir los elementos que forman parte de su significado y que, según Pereda y Berrocal (2001), siguiendo la línea teórica de Le Boterf, se vinculan a cinco tipos de saberes:

-Saber, o conocimientos que posee la persona.

-Saber hacer, es la capacidad de la persona para aplicar conocimientos y procurar resolver posibles conflictos.

-Saber estar, incluyendo conductas que observen el cumplimiento de los procedimientos de referencia de la organización marco.

-Querer hacer, incluye la motivación del sujeto.

-Poder hacer, resume aquellas características de la organización que permiten al sujeto el desarrollo de su competencia.

Antonio Guerrero (1999: 71), plantea una triple diferenciación entendiendo que las capacidades profesionales son el "*conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes*" para realizar actividades relacionadas con una profesión. Las cualificaciones profesionales "*abarcan además la flexibilidad y la autonomía (…) avanzando de la especialización a la no especialización y de la dependencia a la autonomía*". Por último, ofrece una definición actualizada y global de competencia entendiendo que consiste en la "*capacidad real de aplicar con iniciativa, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, los conocimientos prácticos y aplicados, las aptitudes y las destrezas adquiridas en procesos educativos formales y reglados o mediante la experiencia profesional, tanto al realizar las actividades de un puesto de trabajo, como al realizar las actividades de las nuevas situaciones que pudieran aparecer dentro de un área profesional y ocupaciones afines*". Por tanto, este último término incluye, además del contenido, los conceptos precedentes, aquellas capacidades que facilitan la participación en la organización del trabajo y en actividades de planificación.

Otra aportación interesante en esta línea es la correspondiente a la perspectiva metodológica desarrollada en iniciativas como la del Proyecto DeSeCo[25]. Se ha desarrollado en los últimos años teniendo gran trascendencia en políticas de evaluación de aprendizajes y también en los nuevos diseños de currículo desarrollados en países occidentales; aunque no está directamente desarrollado para la Formación Profesional, es interesante su concepción de la competencia ya que la define como "*un bagaje transferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida"* (CERI DeSeCo, 2002: 4).

3.6.1.2.c. Características de la Competencia Profesional.

La comparación de las diferentes definiciones de la competencia pone de manifiesto las cinco características comunes que abarca su contenido, a saber: la movilización de un conjunto de recursos, la presencia de una finalidad, la relación a una familia de situaciones, el carácter a menudo disciplinario y la evaluabilidad (Roegiers, 2004).

Movilización de un conjunto de recursos.

Este proceso incluye, según el criterio de autores como De Ketele, los componentes fundamentales de la competencia, es decir, saber-hacer de aplicación y saber-hacer de resolución, con el fin de resolver las tareas complejas que exigen las situaciones-problema.

[25]En 1997, los países miembros de la OCDE lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó partiendo del criterio de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, proporciona un marco guía para evaluaciones de nuevos dominios de competencias.

Exigencia de una acción vinculada a una finalidad precisa. La competencia requiere actuar, operar, saber-hacer, saber-entrar en acción, a fin de resolver un cierto número de tareas (Beckers, 2002 : 8).

Relación a una familia de situaciones. Según Roegiers (2001), para desarrollar convenientemente una competencia se hace preciso delimitar las situaciones donde deba ser ejecutada (p. 69).

Carácter disciplinario. Esta característica se plantea cuando la familia de situaciones pertenece a una misma disciplina-materia; con ello no se establece limitar la competencia a un nivel estrictamente monodisciplinario, ya que perdería su esencia como concepto integrador.

Evaluabilidad. En esta característica la síntesis de Roegiers es significativa ya que considera que *"evaluar una competencia implica medir la calidad de la ejecución de la tarea y la calidad del producto obtenido"* (Ibídem: 70).

Otra propuesta de las características de la competencia es la formulada por C. Fernández-Salinero (2006: 140-141):

> "*Aplicación: las competencias se manifiestan en desempeños contextualizados entorno a la resolución de problemas. (…).*
>
> *Carácter dinámico: al entender que las competencias no se agotan en un momento dado, sino que su dominio suele tener una progresión a lo largo de la trayectoria de vida de la persona.(…).*
>
> *Carácter transversal: las competencias se deben lograr mediante la actuación coordinada de diversas materias. (…).*
>
> *Complejidad: las competencias no consisten en la mera adquisición y aplicación de las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices de manera aislada.*
>
> *Constituyen más bien la integración de estos componentes en estructuras complejas que implican la consecución de una finalidad determinada, dentro de los diferentes ámbitos de la vida individual, social y profesional. Toda competencia expresa, en realidad, una síntesis del desempeño de una persona en sus espacios vitales.*
>
> *Contextualización: las competencias se forman en interacción con los contextos.*
>
> *Estos últimos requieren demandarlas y posibilitar todos los recursos necesarios para su obtención, ya que de lo contrario, las personas no sentirán la necesidad de adquirirlas o no poseerán los recursos para hacerlo. Por su parte, las personas, al construir las competencias desde su propia perspectiva, cambian los entornos. (…).*
>
> *Idoneidad: es la capacidad de actuar en relación con unos determinados requerimientos, por ejemplo profesionales, que se traducen en normas o estándares establecidos. (…).*
>
> *Integración: las competencias coordinan intenciones, acciones y resultados.(…).*

Interdependencia: no es posible pensar en competencias puras, pues todas ellas se entrelazan compartiendo conocimientos, habilidades y actitudes.

Procesamiento de la información: las competencias constituyen una manera de organizar la información, posibilitando a quienes las poseen llevar a cabo una actividad o un trabajo, así como resolver un problema particular.

Resolución de problemas: en este punto ha habido dos tendencias fundamentales. Una se centra en la utilización contextual de estrategias y procedimientos (Pozo, 1994), *la otra apunta a resolver problemas aplicando habilidades generales* (Nickerson et al, 1994).

En la primera se enseña a resolver problemas en un contexto específico y, en la segunda, en cambio, se enseña a resolver problemas con aplicación en múltiples contextos.

Transferencia: las personas poseen competencias en el momento en el cual pueden transferir los conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de nuevos problemas".

A continuación se desarrollan las diferentes perspectivas teóricas sobre el enfoque de las competencias profesionales, con una primera aproximación general y, a continuación, con un análisis detallado de sus aportaciones sobre este nuevo modelo y su vigencia tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

3.7. COMPETENCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS GENERALES.

Desde una perspectiva general se puede considerar que sobre el concepto de competencia, existen tres tradiciones principales en la investigación desde mediados del siglo XX; la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva.

Esta sistematización de modelos analíticos aplicados a la competencia laboral se ha realizado partiendo de una síntesis basada en aportaciones como la de Mertens (1996) que tuvo para ello como referentes las aportaciones del análisis conductista, el funcional y el constructivista:

Respecto al *análisis conductista*, se plantea una conceptualización entendiendo el significado de la competencia como *"una habilidad que refleja la capacidad de la persona y describe lo que él o ella puede hacer y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia. Competencias definidas de esa manera son, entonces, aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre"*. (Mertens, 1996: 69-70).

En este marco, las denominadas "competencias mínimas" se vinculan a aquellas habilidades que no conducen a un desempeño superior.

La principal diferencia que plantea esta perspectiva con la referida al análisis funcional es que *"el análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior, y las competencias son las características de fondo que causan la acción de una persona"* (Ibídem: 70).

Por otra parte, el análisis funcional, que es el desarrollado en el sistema de competencias inglés (NCVQ), introduce una descripción del puesto de trabajo o de las acciones de función basada en la competencia, tomando como referencia *"criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. Esto está basado en la idea de construir bases mínimas para el efecto de la certificación"* (Loc. cit.).

Una de las principales características definitorias de este análisis funcional propuesta por NVQ, que finalmente ha actuado de modelo en países occidentales a la hora de organizar e implementar sistemas de competencias en los últimos decenios, radica en que toma como referencia una descripción ya no procesual sino basada en productos y resultados. Para ello se aplica una estrategia en la que se desglosan las acciones de trabajo en unidades y éstas a su vez en realizaciones básicas (por ejemplo: las Unidades de Competencia y sus resultados que se agregan en el marco de las competencias generales relacionadas con las Cualificaciones Profesionales). A esta perspectiva se le han planteado múltiples críticas que intentan reconocer también la importancia del procedimiento, además de la de los atributos de conocimiento subyacente, que no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo en contextos ocupacionales específicos, que son los que realmente singularizan las competencias.

Respecto al tercer gran enfoque de las Competencias Profesionales, procedente del modelo constructivista, siendo uno de sus representantes principales B. Schwartz, se puede considerar que *"rechaza el desfase entre construcción de la competencia y de la norma por un lado y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades"*. (Mertens, 1996: 81).

Cabe considerar que la perspectiva constructivista hace entrar en el proceso de construcción de las competencias también a personas de bajo nivel educativo (a diferencia de enfoques conductivistas) ya que pueden haber adquirido habilidades a través de los aprendizajes no formales e informales.

En este marco se toma como referencia de evaluación el denominado *estándar de competencia*.

De esta forma, como se ha mencionado, *"el método NVQ, de Gran Bretaña, método funcional, procede de otra manera que el método conductista practicado más en los Estados Unidos o el método constructivista que se ha observado en Francia"* (Ibídem : 85).

Por otra parte, se hace necesario introducir las aportación en esta temática de autores como Saracho (2005) que actualizó los modelos de competencia y los diferenció en: distintivo, genérico y funcional. En este marco, argumentó que, en realidad, los modelos conductista y funcional pertenecían a un mismo marco teórico de referencia y, por lo tanto, eran conductistas; la diferencia entre ambos vendría planteada por la metodología empleada a la hora de *"identificar y construir competencias. Mientras que los modelos conductistas se centran en la descripción de comportamientos para alcanzar un desempeño superior (competencias distintivas) o estándar (competencias genéricas), los modelos llamados funcionales se centran en la descripción de los resultados que deben obtener los ocupantes de un puesto determinado y, por lo tanto, en los comportamientos mínimos necesarios para un desempeño aceptable (competen-*

cias funcionales)" (Saracho, 2005: 31-32). Desde esta perspectiva el modelo constructivista (opuesto al postulado conductista) se sostiene en el principio de que las personas construyen representaciones mentales que luego influyen en su comportamiento. Este último modelo es cuestionado como tal, vinculándolo solamente a sus propuestas metodológicas específicas aplicadas al desarrollo de competencias.

Para retomar la distinción entre los modelos distintivos, genéricos y funcionales, hay que partir del común denominador de que en cada uno de ellos se entiende que el cambio en los resultados de las organizaciones depende de tres variables en interacción: la persona (características), el comportamiento (conductas) y el desempeño (resultados). La diferencia radica en que cada uno de estos enfoques asigna una importancia diferencial entre estas variables.

De esta forma, según Saracho, el modelo de competencias distintivas se centra en la persona y sus características; el modelo de competencias genéricas, en los comportamientos y el modelo de competencias funcionales, en el desempeño (su finalidad es la de definir un patrón para cada rol profesional basado en resultados. De esta forma los ajustes se realizan tomando como referencia los comportamientos que suponen un "*desempeño requerido para cada rol*" (Ibídem: 36).

La Gestión por Competencias como modelo integral abarcaría estos tres modelos y la elección entre los mismos dependería de las necesidades a satisfacer en cada sector.

El enfoque *conductista* pone de manifiesto la importancia de la observación de los trabajadores exitosos y efectivos y de la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos. Este enfoque fue promovido por McClelland. En esta línea se abogó por el uso del concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia, y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas (McClelland, 1998). En este sentido, las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo, y se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*.

Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones.

El enfoque *genérico* está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños. De nuevo, en este enfoque, se identifican a las personas más efectivas y a sus características más distintivas (Norris, 1991).

En este marco se confirman las diversas formas que las competencias generales pueden adoptar dependiendo de los contextos o de los lugares de trabajo. Hager (1998) subrayó dos rasgos cruciales de éstas: primero, que dirigen la atención hacia enfoques más amplios de la competencia y, segundo, que son sensibles a los cambios en los contextos laborales.

La competencia, en este sentido, está más relacionada "*con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas*" (Hager, 1998: 533).

En el enfoque *cognitivo* la definición de competencia empleada incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001).

Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias "sociales" o "emocionales", de tal manera que la "competencia" ha reemplazado al término original, "inteligencia".

3.7.1. SOCIOLOGÍA DE LA COMPETENCIA: DESDE EL POSITIVISMO A LA ESCUELA NEOMARXIANA.

Existen diferentes áreas de conocimiento cuyos intereses fundamentales demandan una comprensión de la competencia y sus aportaciones también deben tenerse en cuenta en el marco de la sociología de la competencia que se va a plantear en este apartado.

Se pueden especificar cuatro nociones sociológicas distintas sobre la competencia, que se han dado en cuatro escuelas con planteamientos teóricos propios y en ocasiones contrapuestos: la positivista, la fenomenológica y etnometodológica, la weberiana y la marxiana.

3.7.1.1. VISIÓN POSITIVISTA.

Se plantea la competencia como un atributo susceptible de medición cuantitativa y se parte de que este atributo tiene un carácter objetivo, independiente del observador.

Desde esta perspectiva se buscan medidas cuantitativas de las competencias que se ajusten a sus rigurosas normas metodológicas. Estas medidas deben representar de forma significativa la variedad de las cualitativamente diversas competencias en el marco laboral. Para hacer esto, la medida llega a hacerse frecuentemente muy abstracta; aunque un gran nivel de abstracción no garantiza necesariamente mediciones rigurosas, mermando con ello la fiabilidad y validez.

Los teóricos que suscriben esta perspectiva, han tendido a elegir tareas que son lo bastantes estables y restringidas como para que, en escenarios experimentales, el grado de competencia pueda ser medido y cuantificado por sus diversos componentes.

Este enfoque experimental de la competencia ha sido objeto de crítica especialmente por parte de la escuela psicológica conocida como "aprendizaje situado". Basan su crítica en que las tareas normalmente empleadas en estudios de laboratorio se han simplificado demasiado y han llegado a tal nivel de abstracción que guardan poco parecido con las competencias reales que se supone se representan en el trabajo. Por tanto, no tendría sentido hablar de una competencia particular, aislada de las situaciones y prácticas en dónde se emplea.

Por otra parte, los economistas tratan generalmente la competencia como un atributo de las personas: "ser competente". Así, el conocimiento y competencias individuales se han obtenido por medio de la educación, la formación y la experiencia en el trabajo.

Los sociólogos que siguen un planteamiento positivista han tendido a abordar la competencia como un atributo de los trabajos antes que de las personas. El esfuerzo más significativo que cabe destacar en esta línea es el *Dictionary of Occupational Titles* (DOT)[26], en el que muchos investigadores se concentran en sus tres medidas principales: complejidad de los datos, de las personas y del equipamiento, combinando también las tres en una única medida denominada "complejidad global del trabajo" (Kohn y Schooler, 1983).

3.7.1.2. LA FENOMENOLOGÍA Y LA ETNOMETODOLOGÍA.

La principal meta de Schutz en el marco de la Fenomenología contemporánea es la de desarrollar una sociología basada en las interpretaciones del mundo social que realizan los actores que son investigados. El coincidir en el tiempo y el espacio con otros facilita la intersubjetividad, clave en la sociología fenomenológica ya que nos desenvolvemos "*comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos*" (Schutz, 1974: 10). Esta forma en que se comprenden recíprocamente las conciencias de los agentes en el contexto social resulta aplicable para esta investigación.

Las relaciones de los trabajadores y las competencias profesionales, en esta perspectiva teórica, se podrían encuadrar en el denominado *mitwelt (reino de la realidad social indirectamente experimentada)* que plantea un mundo estratificado por niveles basados en el grado de anonimato. En este contexto el modelo actual de las competencias se integraría en un nivel 7 dentro de una escala total de 8 niveles. [27]

Este planteamiento es retomado por Berger y Luckmann (1968), que parten de la determinación de que "*La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social*" (Ibídem: 61).

Los principales procesos analizados por estos autores tienen una especial relevancia en cuanto al objeto de estudio del planteamiento de las competencias profesionales y el papel primordial que desempeñan en la etapa postfordista de las economías occidentales.

El proceso de institucionalización es concebido como consecuencia del desarrollo de pautas habituales de acción e interacción en situaciones recurrentes (hábitos). Estas instituciones son externas y coercitivas de forma que "controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de conducta definidas de antemano" (Ibídem: 55).

También son importantes los roles, ya que se tratan como tipificaciones de lo que se espera de los actores en contextos sociales determinados[28].

[26] Diccionario de Títulos Profesionales del Ministerio de Trabajo de Estados Unidos. 1965.
[27]El nivel 7 integra las estructuras objetivas de significado que han sido creadas por especialistas contemporáneos (encargados del diseño y publicación de dichas competencias) con los que los candidatos no tienen ni han tenido una interacción cara a cara.
[28]Desde esta óptica, las posibles respuestas de los candidatos cuyas competencias se van a evaluar en el PREAR también son tipificadas previamente y estandarizadas.

Respecto al proceso de reificación o "*aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, en términos no humanos o posiblemente supra-humanos*" (Ibídem: 89), cabe explicitar que el establecimiento de las cualificaciones profesionales como los referentes, externos e independientes, de gestión formativa y laboral (dentro del Sistema de Garantía de Calidad) ejemplifica este proceso, ya que, aunque en su diseño proceden del conocimiento previo por parte de los especialistas sobre los requerimientos profesionales de los puestos de trabajo, finalmente y tras su publicación e inclusión en el marco de competencias como referente oficial, se llega a una posible relación dialéctica entre los trabajadores y el contenido de sus propias competencias.

Para finalizar, se debe mencionar el proceso de legitimación que "*justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos*" (Ibídem: 83). En el caso de las cualificaciones profesionales y su vigencia como instituciones reguladoras y organizadoras, se puede afirmar que la propia lógica de las demandas planteadas por el mercado capitalista en su etapa postfordista emprendida por las propias administraciones públicas, han sido sus principales resortes legitimadores, conjuntamente con la intervención reguladora reformista en las áreas laboral y educativa.

Desde el enfoque teórico de la Etnometodología se plantea una perspectiva de la actividad humana y de la competencia que no concuerda con los supuestos acerca de la complejidad, la rutina y el análisis consciente de los positivistas. La clave desde este planteamiento es partir de la idea de que toda actividad humana, incluso la más trivial, es bastante compleja y por ello los humanos no pueden prestarle atención de una forma consciente. Por tanto, las competencias que se requieren para llevar a cabo estas actividades, también se hacen invisibles (este aspecto será retomado más adelante con las aportaciones de S. Wood sobre el conocimiento tácito).

En este marco se especifican problemas epistemológicos que hacen difícil cuantificar la competencia, cuestionando así la perspectiva positivista:

En primer lugar, se considera que solicitar autoinformes de los trabajadores sobre sus destrezas es forzosamente incompleto (Kusterer, 1978).

En segundo lugar, la Etnometodología plantea que el punto de referencia del observador es importante en cualquier evaluación de la competencia. De manera que las tareas que le resulten muy conocidas probablemente aparecerán como relativamente no cualificadas; serán dadas por supuestas; y a la inversa con actividades con las que el observador no esté familiarizado.

En tercer lugar, el énfasis en la resolución de problemas y en el análisis cognitivo autoconsciente como la tarea más complicada, en contraste con las tareas no reflexivas, parece totalmente arbitrario desde la perspectiva de la Etnometodología.

En este marco teórico se especifican dos estrategias alternativas. La primera una investigación observacional que estudie los minuciosos detalles del trabajo diario y se oponga a la "actitud natural" de los trabajadores de permitir que la competencia se haga invisible y dada por supuesta.

La segunda estrategia significa estudiar las prácticas de los miembros de una ocupación para otorgarle el título de "trabajo cualificado", antes que aceptar la creencia lógica de que competencia es igual a complejidad.

Desde esta perspectiva, las competencias profesionales no se plantean, por tanto, como aplicaciones basadas en un conocimiento conceptual-teórico generalizable en su concepción a todos, sino en la experiencia subjetiva de los trabajadores de cuya evaluación se infiere que tienen adquiridas dichas competencias. De esta forma, no se adquiere la competencia como resultado de la asimilación de conocimientos previos sino que la experiencia y procedimientos subjetivos que son evaluados incluyen dicho soporte conceptual. Lo que importa, por tanto, es el "análisis conversacional" que demuestre dichas competencias.

Algunas de las estrategias en este marco teórico aplicables a la evaluación de competencias serían:

-Establecer condiciones para identificar situaciones problemáticas en las que el individuo tenga que crear nuevas fórmulas para manejarlas, siguiendo lo planteado por Shutz y Luckmann. En el proceso de evaluación del PREAR se han incluido como instrumento los casos críticos que mostrarían las competencias de los candidatos.

-La emergencia interactiva de las oraciones y los relatos de Goodwin, se puede considerar también una referencia en este aspecto ya que se parte de que *"las oraciones surgen con la conversación y el emisor puede reconstruir el significado de su oración al mismo tiempo que la produce con el fin de garantizar que sea oportuna para el receptor del momento"* (Goodwin, 1979: 98). Esta aportación se ha hecho realmente aplicable en el caso de las entrevistas realizadas de evaluación de competencias en el propio PREAR y también en los Grupos de discusión desarrollados en la presente investigación.

Otra de las teorías relacionada con la Etnometodología y que es de aplicación a los contenidos de esta temática es la "teoría del aprendizaje situado", propuesta inicialmente por Lave y Wenger en la década de los noventa del s. XX. Los principios de aprendizaje en los que se basa esta perspectiva son dos: que todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y que requiere interacción y colaboración.

Desde este último enfoque se realiza una aproximación al proceso seguido por la persona de movilización de todos sus recursos con el fin de resolver adecuadamente determinadas tareas, siempre en un contexto concreto; es decir, el cómo logra transformar su "saber" en "poder".

Algunas de las aportaciones más importantes en este campo, como las investigaciones de J. Leave (1991) y D.E. Wenger (2001), han revelado que algunas personas finalmente aprenden el procedimiento para resolver determinados problemas, muchas veces complejos, habiendo sido adquirida esa habilidad y forma de manejar sus recursos, fuera de la enseñanza reglada.

Teniendo en cuenta el planteamiento de estos autores, se establecen y defienden dos supuestos alternativos a los de la práctica educativa formal: el de la contextualización y el de la integración. De esta forma "t*odos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el*

curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes". (Wenger, 2001: 23). De esta forma, se puede confirmar que los candidatos participantes en el procedimiento de validación de competencias objeto de esta investigación se han desenvuelto en dos principales comunidades de práctica (en el trabajo y en los grupos no formales de formación) en las que han adquirido las capacidades a acreditar.

Respecto a los contenidos que se seleccionan y secuencian en los diferentes diseños curriculares del marco formal de la enseñanza, desde la teoría del aprendizaje situado se afirma que por sí solos, con su dominio, no suponen necesariamente la consecución de las competencias. De esta forma, sería necesario introducir todo un conjunto de tareas que, partiendo de la base de los contenidos, faciliten al sujeto una experiencia vinculada a la realidad. Las capacidades de esta forma se adquieren de la experiencia y ésta surge de las interconexiones que se manifiestan en el marco de las actividades ocupacionales.

El aprendizaje situado, en el caso de los candidatos del PREAR, ha sido adquirido en contextos muy específicos de acción profesional y/o vías no formales de formación, fuera del sistema de enseñanza reglada, por ello la evaluación de las diferentes competencias de un perfil profesional, para ajustarse a lo planteado en esta teoría, debe de partir de situaciones profesionales reales. Estas situaciones deben quedar integradas en el contenido del referente del proceso evaluativo (la propia competencia).

Será en el contexto de aplicación en el que se demuestren dichas competencias (como saber hacer), y se consideren los contenidos soporte de las mismas. En el caso de plantearse de otra forma dicho análisis evaluativo, sin incluir una observación sistemática de la práctica laboral del candidato en su contexto, se perdería mucha información y podría dar lugar a desajustes entre las unidades de competencia evaluadas y las capacidades reales de los candidatos[29].

Una de las cuestiones que sería necesario abordar es que, si bien según este modelo las competencias básicas siempre van ligadas al aprendizaje situado, es mucho más difícil evaluarlas cuanto mayor concreción planteen en sus contenidos ya que, en caso de no ser posible poner en práctica procedimientos de observación directa en el puesto de trabajo, se deben entonces desarrollar pruebas prácticas en las que se trataría de contener todos los elementos para que fuera lo más parecido posible a los entornos específicos de empleo, con las dificultades y limitaciones que ello conllevaría.

Otra de las posibles limitaciones de la aplicación de este modelo sería la de que, partiendo de una base de aprendizaje situado en un contexto laboral específico, se presuponga que (pasadas unas pruebas de evaluación) el candidato será capaz de poner en práctica en otros contextos laborales bastantes diferentes, todo un conjunto de actuaciones y procedimientos de forma adecuada.

[29]Dado que una misma competencia se puede poner en práctica de forma muy desigual en contextos diferentes de trabajo. Ej: en la cualificación profesional de Atención Sociosanitaria en Instituciones, el trabajo a desarrollar difiere si es en centros ocupacionales a si se pone en práctica en residencias y ello no se desglosa en el propio contenido de sus unidades de competencia.

3.7.1.3. LA ESCUELA WEBERIANA.

Desde este enfoque se intentan comprender las condiciones bajo las que las ocupaciones son socialmente delimitadas como especializadas, y los procesos mediante los que algunos trabajos llegan a merecer un estatus más alto que otros.

Según este planteamiento, el método más directo de realzar el poder de una ocupación es alejándose de la competición del mercado, un proceso que Weber y sus seguidores llamaron "cierre social" (Parkin, 1979: 44-116). Restringiendo la entrada a una ocupación, demandando, por ejemplo, largos períodos previos de aprendizaje, no sólo se consiguen recompensas económicas para sus integrantes, sino que también dicha ocupación eleva su "competencia" y estatus, alentando una percepción social que precisa conocimiento y preparación excepcionales. Con este fin resulta imprescindible, para facilitar la promoción social, llevar a cabo una labor más cualificada.

Los elementos ideológicos, que reclaman la importancia social y la destreza observada de la ocupación, son normalmente entendidos como dependientes de la capacidad previa de la ocupación para protegerse a sí misma de la competición del mercado y controlar la formación y la socialización en la ocupación.

Respecto a los diferentes posicionamientos dentro de esta escuela, cabe señalar que algunos teóricos sostienen que consiguiendo la clausura social y, por tanto, disponiendo de trabajadores especializados, el estatus depende mayormente del poder de la ocupación, mientras que otros enfatizan la maestría real del trabajador sobre las tareas laborales complicadas.

Otro elemento a considerar desde esta óptica es el de la "incertidumbre en el resultado" como recurso importante para la declaración de competencia de la ocupación en conjunto. Este aspecto puede ser aplicado al concepto de competencia, planteando así una paradoja ya que una ocupación cualificada sería aquella que no puede hacer de forma fidedigna lo que le corresponde hacer. De esta forma, el trabajo que no se puede realizar eficazmente se convierte cada vez en un recurso en torno al que aquellos que están empleados en la labor construyen su reivindicación de trabajador cualificado.

Este aspecto se aleja de la idea positivista de que las ocupaciones cualificadas han logrado el dominio sobre las tareas complejas.

En su lugar, y desde este planteamiento neoweberiano, la complejidad de la tarea se hace importante en tanto que causa incertidumbre respecto a si la tarea pueda ser lograda y cómo. Entonces, ello se transforma en el núcleo alrededor del cual los prácticos construyen sus declaraciones de competencia, aunque su conocimiento y técnicas sean modestos.

3.7.1.4. LA ESCUELA MARXIANA.

El tratamiento del significado de competencia se introduce en esta escuela en tres áreas teóricas diferentes.

En primer lugar, la teoría laboral del valor. Su finalidad es demostrar que el valor se crea en el proceso de producción capitalista y no en el mercado de cambio.

El punto de partida de esta teoría es argumentado por Marx (1887) en *El Capital*, partiendo de la consideración de que el trabajo cualificado exige un salario superior ya que las competencias requieren una educación o formación especial que vale lo equivalente en materias primas. Por tanto, se puede afirmar que Marx empleó una noción clara de competencia como conjunto de habilidades superiores creadas con un proceso formativo especial.

Otra consideración más completa de competencia se encuentra en el debate marxiano sobre la "aristocracia laboral". En este marco cabe destacar la aportación de Hobsbawm (1987) que identificó una serie de factores por los que estos "aristócratas" podían mantener su estatus especializado:

1.Control sobre el proceso de trabajo.

2.Competencia en el sentido de cualificación para el trabajo que podía adquirirse solamente a través de una larga formación.

3.Demanda y oferta de trabajo.

4.Solidaridad pactada y fuerza.

Cada uno de estos factores influyeron en la habilidad de una ocupación para afirmar con éxito las reivindicaciones de competencia, pero cada uno podía actuar de manera independiente.

Para este autor "*la competencia era a buen seguro el mejor modo de demostrar y de reforzar la escasez en el mercado en el siglo diecinueve… no era forzosamente la única".* (Hobsbawm, 1987: 234).

En el marco de la teoría de la alienación de Marx, la transición histórica desde el trabajo que está bajo el control del propio trabajador, al trabajo que es dirigido por una administración es un rasgo central a estudio. De esta forma se añade un elemento distintivo, como es el control, al concepto marxiano de competencia.

Así queda fusionada la histórica relación de pérdida de competencias, formulada por Marx, con su relato de la alienación y por ello el lenguaje de ésta (pérdida de control) se entrelaza con el lenguaje de la descualificación.

Desde esta perspectiva, la competencia es caracterizada en términos de control sobre el propio proceso laboral y también por la complejidad del trabajo. Para autores como Crompton, Jones y Braverman, si los trabajadores no deciden qué herramientas o métodos emplear para

efectuar una tarea y si tampoco pueden programar respecto a sus acciones, carecen no sólo de control sino de competencia.

Cabe destacar que igualar el control o la autonomía con la competencia, puede plantear la limitación de incluir fenómenos analíticamente diferentes en la noción multidimensional de competencia[30].

Una vez planteadas las principales perspectivas teóricas que desde un punto de vista más genérico hacen una aproximación al significante de las competencias profesionales, se hace necesario especificar las aportaciones de las diferentes escuelas en los dos ámbitos en los que tienen especial incidencia: educación y trabajo.

3.7.2. COMPETENCIA PROFESIONAL Y EDUCACIÓN.

En los últimos decenios se ha asistido a la implantación progresiva del significado del planteamiento por competencias en el terreno educativo, también denominado formación por competencias. Desde esta óptica se ha articulado todo un conjunto de argumentos teóricos, de los cuales no todos demuestran ser portadores de dicho enfoque, y cuyas diferentes aportaciones se deben considerar en el presente estudio.

3.7.2.1. LA CORRIENTE POSITIVISTA O FUNCIONALISTA.

Se basa en la obra de autores como Comte, Durkheim, Spencer, Parsons y Merton, con dos grandes corrientes en el marco de la Sociología de la educación: la denominada *Teoría del Capital Humano*, de corte tecnológico-económico, así como la *Teoría de la igualdad de oportunidades*, de línea reformista.

La Teoría del Capital Humano (TCH), con T.W. Schultz; G.S. Becker y J. Mincer como principales representantes, surge en los años sesenta del siglo XX. De claros planteamientos tecnodemocráticos, toma como punto de partida la definición de Capital Humano de autores como Becker refiriéndose a conocimientos y cualificaciones de los cuales se pueden extraer rentas monetarias y bienestar. Analiza la evolución de las sociedades en función de la cualificación de su fuerza de trabajo considerándola determinante, además, para el logro de una posición profesional y para la movilidad social[31].

[30]Esta vinculación entre control y competencia profesional tiene especial importancia para el estudio de un proceso como el PREAR, ya que el nivel competencial que se verifique y acredite a los trabajadores tendrá que basarse en la existencia de un control y autodirección que han debido tener en sus puestos de trabajo. De esta forma, cada trabajador deberá, por una parte, acreditar un mínimo de años de experiencia laboral y/o formación por vías no formales y, por otro lado, demostrar que realmente es capaz de realizarlo con un nivel de autonomía que garantice la competencia profesional a evaluar.

[31]Este planteamiento es de especial interés en los procedimientos de validación de competencias ya que con un conocimiento práctico acreditado se facilitaría la ocupabilidad de la mano de obra.

La afirmación de que la cualificación de la mano de obra crece constantemente es la idea central de la TCH, y se basa en dos procesos diferentes:

1.Tendencia a incrementar el número de empleos que exigen una mano de obra con alto nivel de cualificación.

2.Tendencia a que los mismos empleos requieran una cualificación cada vez mayor de la mano de obra.

Aunque en la obra de T.W. Schultz (1961) y G.S. Becker (1964) se sientan las bases de esta teoría y se vincula el concepto de Capital Humano, sobre todo, a la educación formal y a la adquisición de habilidades que tengan valor en el mercado, también se incluyen en la definición de Schultz otros aspectos entre los cuales se encuentra la experiencia laboral y la atención a los niños.

El proceso educativo es percibido como inversión que las personas realizan en su propio beneficio y se establece una relación directa de la educación respecto al crecimiento económico y a la distribución igualitaria de la renta.

Desde esta perspectiva, la función del sistema educativo es la de cualificar la mano de obra en línea con los requerimientos del mercado laboral.

Los principios fundamentales de la Teoría del Capital Humano son:

El crecimiento económico es función del desarrollo tecnológico. Este desarrollo implica una mayor utilización de trabajo cualificado. Las capacidades humanas son adquiridas y desarrolladas a través de la educación formal e informal.

Las actividades de formación implican diferentes costes económicos de tipo directo para la persona y su familia e indirectos para la empresa y la sociedad. La rentabilidad económica de esa inversión supone para la sociedad un mayor nivel educativo de la población que facilita un mayor crecimiento económico, con el incremento de la renta nacional y la reducción de diferencias de renta entre las personas. Por otro lado, supone para el individuo una mayor productividad, capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos, protección contra el paro y rentabilidad económica.

De esta forma se entiende que la educación y la formación facilitan la movilidad social y, en consecuencia, la estratificación social se considera determinada por la educación.

En el marco de las leyes de la “racionalidad económica” se establecen dos implicaciones, por un lado, el comportamiento humano para maximizar objetivos llevará al individuo a la elección de itinerarios educativos-profesionales basados en una evaluación coste/beneficio; por otra parte, los posibles desajustes entre inversión/rentabilidad en la formación supondrán una reorganización de la oferta/demanda educativas.

También es destacable que el capital humano se considera desde esta perspectiva acumulable por parte de un individuo a lo largo de la vida en tres fases diferentes, incrementando así su productividad:

-Capital Humano adquirido en el hogar

-Capital Humano acumulado por experiencia

-Capital Humano adquirido en la educación formal

Por tanto, esta teoría parte de dos supuestos esenciales: la existencia de un mercado perfectamente competitivo de trabajo y, por otra parte, la cualificación (como consecuencia del nivel formativo) que aumenta la productividad del trabajador y también su nivel salarial.

Otra característica de este modelo teórico es su marcado individualismo metodológico, partiendo de la idea de que todo fenómeno social tiene como origen la conducta del individuo.

Desde esta perspectiva teórica se defiende el principio de autorregulación de los diferentes componentes, siempre bajo la denominada "racionalidad económica". Esta racionalidad en los procesos de selección en el mercado laboral parte del supuesto de que la posesión de unas habilidades y destrezas, certificadas por el título, garantizarán una mayor productividad. Esto implica la existencia de una confianza, por parte del empleador, en las valoraciones del sistema educativo y en la formación ofrecida por éste.

Los fundamentos de la Teoría de Capital Humano son aplicables al objeto de esta investigación ya que se parte de la consideración, por parte de las propias Administraciones Educativas y del mercado, de que esta inversión en capital formativo, ajustando los contenidos curriculares que vertebran el proceso de aprendizaje y los procesos de reconocimiento de competencias a las necesidades del mercado, implica una rentabilidad tanto para los sistemas educativo y laboral como para el propio estudiante o trabajador.

Cabe considerar que la argumentación en la que se basa la perspectiva funcionalista para tratar la temática de estratificación y movilidad social corresponde a la Teoría desarrollada por K. Davis y W.E. Moore (1945). En este marco se determina que las cualidades individuales llevan a niveles de cualificación diferentes, en base a las cuales se determinan las posiciones sociales; debiendo corresponder, según esta perspectiva, un sistema de premios diferenciados. La movilidad descansa en la motivación para adquirir una cualificación mayor.

Aplicando estos planteamientos, en la Teoría de la Igualdad de Oportunidades se afirma que los papeles sociales de mayor responsabilidad son desempeñados por las personas más preparadas a las que hay que primar socioeconomicamente. Se mantiene un claro planteamiento meritocrático defendiendo que con la igualdad de acceso a la educación se garantizaría la igualdad de oportunidades. No se admite la responsabilidad de la escuela en cuanto mantenedora de desigualdad y se defienden intervenciones educativas tempranas de tipo compensatorio para el alumnado en desventaja sociocultural.

A estos argumentos, sobre todo los propios de la Teoría del Capital Humano, se plantean múltiples alternativas teóricas a partir de la década de los setenta del pasado siglo desde las Teorías Neoweberianas del Credencialismo y las Teorías Neomarxianas de la Reproducción.

En el plano teórico se ha cuestionado la concepción instrumentalista de la noción de "capital humano", que asigna una atención preferente a los efectos materiales de la formación, olvidando la formación como cultura y su importancia para la reproducción social.

También se han planteado alternativas al individualismo metodológico (la persona como responsable último de las desigualdades sociales), poniendo en entredicho la supuesta racionalidad de los individuos que eligen entre medios y fines sin tener en cuenta otras explicaciones, tales como la influencia de los grupos de referencia. Por tanto, este individualismo supone una descontextualización de las estrategias de los sujetos (Bowles y Gintis, 1985), pasando a establecer como objetivo prioritario la transformación de la formación y la experiencia del trabajo en capital.

El análisis del desarrollo económico de la sociedad norteamericana de 1949-1969 llevado a cabo por L. Thurow (1996), pone de manifiesto que el incremento de productividad alcanzado en el trabajo no se correspondía con el crecimiento que se había producido en la educación de los trabajadores. También demuestra que la población pobre de EEUU era más pobre en 1969 que en 1949, y de esta forma, no se afianzaba un reparto más igualitario de ingresos.

La vigencia y validez del principio tecno-democrático de que las sociedades modernas exigirán cada vez un mayor nivel de cualificación a los profesionales, es cuestionada por autores como M. Fernández Enguita, cuando se refiere al cambio tecnológico y sus efectos sobre la cualificación del trabajo, entendiendo ésta "*no como la cualificación personal poseída por el trabajador, sino como la que de él o de ella requiere su puesto de trabajo, es decir como el conjunto de capacidades, destrezas, saberes, información, actitudes, etc. necesarios para un buen desempeño en el mismo*" (Fernández Enguita, 1990: 9).

Hay que señalar que a partir de la década de los setenta del pasado siglo se desarrollaron líneas teóricas con planteamientos contrarios a la TCH, como fue el caso de la *tesis de la descualificación del trabajo* de H. Braverman. En sus conclusiones plantea que no es la tecnología en sí misma la que provoca la descualificación sino el uso que de ella se hace para cambiar los procesos productivos y organizativos.

Por otra parte, en el terreno de la práctica, se ha puesto de manifiesto que no hay necesariamente una estrecha correspondencia entre formación y empleo. Desde la década de los ochenta del s. XX se ha generado, en los países occidentales en general y en España en particular, un exceso de la oferta de cualificaciones o de formación superior en el mercado de trabajo, ello conlleva una desvalorización de los títulos, teniendo un efecto perverso también sobre los niveles inferiores de formación ya que el incremento del nivel medio formativo de la población reduce las oportunidades laborales de los niveles menos altos.

También se han planteado serias críticas a los aspectos de la Movilidad Social ya que no parece estar ligada exclusivamente a la formación, tal como apunta el enfoque funcionalista, debido a

que la igualdad de oportunidad escolar, la búsqueda de empleo y de promoción dependen de otros factores como la etnia, la religión y las redes sociales.

Tras estas argumentaciones críticas con la TCH surgidas en las décadas de los setenta y ochenta del s. XX se plantean en la actualidad dos situaciones paradójicas; por un lado, en el ámbito educativo se considera en general en baja estima y, por otro, se intenta recuperar desde el mundo del trabajo el discurso del capital humano retomando la importancia de la inversión en formación educativa. Esta perspectiva ideológica es la que se hace patente en los contenidos de las políticas de empleo de la Unión Europea[32] y también en las reformas del sistema educativo español en los últimos años[33].

3.7.2.2. LA CORRIENTE CRÍTICA.

Se trata de otra gran línea de pensamiento e investigación en sociología de la educación, que parte de la consideración del sistema educativo como un instrumento de dominación y reproducción de los grupos dominantes. Engloba como principales aportaciones: las Teorías de la reproducción y la Teoría de la correspondencia que guardan relación con nuestro objeto de estudio en muchas de sus argumentaciones.

La *Teoría de la reproducción* tiene como algunos de sus máximos representantes a L. Althusser y a P. Bourdieu.

Se parte de la consideración de que el sistema educativo es el aparato ideológico del Estado y que es a través de éste como se lleva a cabo la inclusión de la ideología de los grupos sociales dominantes y se contribuye a la reproducción de las relaciones de producción.

En este marco se hace preciso considerar el papel de la ideología desempeñado por las diferentes instituciones estatales facilitando finalmente la reproducción social, según P. Willis (1988); de esta forma, es necesario para este autor diferenciar tres niveles para un adecuado estudio de las instituciones:

-En el nivel *oficial*[34]; aunque se determinen objetivos explícitos que orienten las intervenciones de la ideología oficial "*puede sugerirse que algunas de las funciones reales de las instituciones operan en contra de sus objetivos proclamados*" (1988: 209).

-En el nivel *pragmático*[35] "*las ideologías y objetivos oficiales son mediados por los agentes y funcionarios de las instituciones particulares (…) (que) proyectan un sentido práctico sobre la ideología oficial*" (Loc. cit).

[32] Por ejemplo, en las Recomendaciones de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa 2000 para la construcción de una economía basada en el conocimiento

[33] Por ejemplo, Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional, además de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

[34] En la presente investigación este nivel estaría representado por cargos integrantes de la Administración Pública.

-En el nivel *cultural*[36] se incluyen "*las formas culturales de adaptación de los clientes de la institución en la medida en que su experiencia de clase exterior interactúa con las exigencias prácticas y los procesos de la institución tal y como les alcanzan*" (Loc. cit).

Baudelot y Establet (1975: 47 y ss), desarrollaron también en el marco de la Teoría de la Reproducción diferentes estudios sobre las redes escolares existentes en Francia, concluyendo que existían dos tipos de cultura que el sistema escolar ofrece a los estudiantes a través de dos redes diferenciadas:

-La red primaria-profesional, cuya función es proveer individuos para oficios, con una incorporación más temprana al mercado laboral, aglutinando individuos de clase baja y media-baja[37].

-La red secundaria-superior, cuya función es formar a los niveles superiores del sistema capitalista, con un carácter eminentemente elitista. En esta red se posponen a medio y largo plazo los beneficios de la formación recibida y existe una mayor identificación con el entorno escolar.

Otra aportación teórica que puede completar la perspectiva reproduccionista es la correspondiente a la Teoría del etiquetaje de H. Becker (2009) ya que la identificación con el funcionamiento del sistema facilita al individuo el cumplimiento de las normas y costumbres vigentes en cada momento en su contexto relacional (definidas por los grupos de mayor poder o élite) ya que, en caso de incumplirlas la consecuencia sería la del etiquetado, además de la sanción correspondiente y con ello se tiende a mantener el status quo a nivel social. Desde este planteamiento son los grupos sociales los causantes de la desviación ya que establecen las reglas y etiquetan como *outsiders* a quienes no las contemplan, por su comportamiento desviado.

En este contexto es importante la aportación de E. Lemert que diferencia entre desviación primaria (incluye el incumplimiento de normas que no hacen al infractor sentirse desviado, ni tampoco es tipificado así socialmente) y desviación secundaria (se vincula al etiquetamiento de desviado). Esta teoría es planteada en el marco de la Sociología de la educación por R. Rist, defendiendo que aporta una perspectiva de estudio sobre la vinculación entre expectativas del profesorado y el rendimiento educativo.

De esta forma se hace necesario evaluar hasta qué punto los sujetos que no han obtenido la acreditación oficial de sus competencias en el procedimiento de validación del PREAR son etiquetados como no aptos para el acceso al empleo o para el mantenimiento de su puesto de trabajo, ya que la propia normativa les exige este requisito (sobre todo en las dos cualificaciones profesionales convocadas de Atención Sociosanitaria).

La constitución del espacio social tomando como referencia dos principios básicos de diferenciaciación (capital económico y capital cultural) (Bourdieu,2002: 18-19) en base a los cuales se

[35] La representación de este nivel en nuestro estudio estaría integrada por el personal habilitado para el desarrollo del proceso de validación de competencias profesionales.
[36] En este nivel quedarían representados los candidatos participantes en el citado procedimiento.
[37] Aunque el proceso de validación de competencias adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación es externo al sistema escolar, se constituye en un procedimiento en el que la práctica totalidad de los participantes se identificarían con características de la red primaria ya que acreditan competencias que se ubican en segmentos inferiores del mercado laboral.

determina la distribución de posiciones de los agentes, es una aportación a considerar en el presente estudio, ya que, aún dentro de los trabajadores vinculados a una misma cualificación profesional, se pueden mostrar diferencias del peso relativo de cada uno de estos capitales.

Además de la propiedad del capital también es trascendente la percepción social que le reconoce y confiere valor (capital simbólico) y este componente es de especial importancia tanto en lo referido a las propias cualificaciones profesionales (ya que son producto de una construcción social), como a los propios trabajadores que evidencian dichas cualificaciones ya que se les presupondrá su empleabilidad (forma de capital simbólico basada en competencias acreditadas del individuo) asignando un reconocimiento a la misma.

La organización actual del sistema formativo y laboral en base a las Cualificaciones profesionales que el propio Estado determina y actualiza dependiendo de las demandas del mercado, es un ejemplo del papel unificador de la Administración respecto al mercado cultural que en estos últimos años ha conseguido homogeneizar los procedimientos de acreditación y los niveles de cualificación a nivel internacional, suponiendo también este proceso una puesta en marcha de la función moldeadora del Estado respecto a "*las estructuras mentales imponiendo principios de visión y de división comunes*" (Ibídem: 106) a través de la generalización de nuevos significados laborales como los de movilidad y empleabilidad.

Para completar el análisis de esta teoría es necesario introducir la perspectiva de género desarrollada en las aportaciones de Bourdieu (2000). En primer lugar parte de un reconocimiento de los mecanismos de reproducción de las relaciones de género por parte de las propias mujeres ya que "*aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico*". (pg 49). Estos esquemas y categorías estarían construidos desde la perspectiva de lo masculino y terminan presentándose socialmente como naturales. En este contexto opera "*la violencia simbólica*" basada en una subordinación, en este caso, del género dominado respecto al dominador. Este proceso de construcción social opera *"con el apoyo constante y explícito que la familia, guardiana principal del capital simbólico, recibe de las iglesias y del derecho"* (pg 120).

La principal tarea desde este planteamiento sería *"la de la intuición de estos mecanismos (de la economía de los bienes simbólicos) (…), debería extenderse a todas las situaciones en las que las mujeres pueden creer y hacer creer que ejercen las responsabilidades de un agente actuante cuando en realidad están reducidas al estado de instrumentos de exhibición o de manipulación simbólicos"* (pg 126). De este modo, es primordial el desarrollo de un juicio crítico que considere el verdadero papel que tiene la socialización diferencial por sexos, así como la consecuencia principal de instaurar un orden social caracterizado por un género dominante. Se trataría, por tanto, de desvelar los sistemas de creencias y valores que configuran dicho *capital simbólico*.

Para comprender la situación sociolaboral del colectivo de mano de obra femenina que han participado en el PREAR se hace preciso recurrir al significado de la *violencia simbólica,* basada en la subordinación de la mano de obra femenina frente a la masculina ocupando, de este modo, los estratos más bajos del sistema laboral y todo ello basado en un referencial de capital simbólico resultante de una socialización marcadamente diferenciada, que otorga a estas

ocupaciones unas condiciones sociolaborales muy mejorables frente a la mayoría de ocupaciones masculinizadas.

Por otra parte, la tesis central de la *Teoría de la correspondencia* es que existe un amplio paralelismo y correspondencia entre educación y mercado de trabajo: "*el sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes en el sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las de producción. (…) Concretamente, las relaciones sociales de la educación (…) son una réplica de la división jerárquica del trabajo*" (Bowles y Gintis, 1985: 175).

Según esta perspectiva, la función del sistema educativo es la de producir fuerza de trabajo que se adapte y acepte las pautas de desigualdad que requiere el sistema capitalista. Esta tarea se realiza tanto desde el currículo manifiesto como, y sobre todo, mediante el currículum oculto. La función de la escuela es la de socializar en valores de la cultura dominante; este proceso de socialización será diferente dependiendo del tipo de enseñanza de nivel alto, medio o bajo.

Así, una de las funciones fundamentales de la escuela es la de legitimar las desigualdades existentes a través de estos procesos diferenciados de socialización. El sistema de enseñanza no sería el mecanismo de producción de desigualdades sino el que las perpetúa. La dinámica escolar se constituye en un anticipo de la dinámica propia del entorno laboral.

Desde esta teoría se argumentaría que la actual reforma curricular en el marco de la formación profesional, así como la puesta en marcha de procedimientos de reconocimiento y acreditación de competencias, tienen como única finalidad producir una fuerza de trabajo adaptada a las necesidades del mercado. Para ello se instrumentalizarían los nuevos marcos curriculares, procurando una socialización en valores de la cultura dominante como son: la mayor cualificación individual posible mediante la acreditación de competencias adecuadas a las necesidades del mercado.

Se plantearía un cuestionamiento de la obligada y acrítica respuesta del sistema educativo a las demandas del entorno laboral del momento, debiendo revisar su currículo formativo cada cierto tiempo. Con todo este proceso de reforma, según esta perspectiva, de una forma indirecta se tendería a una legitimación de la desigualdad socioeconómica ya existente.

3.7.2.3. LA TEORÍA CREDENCIALISTA.

Los planteamientos de la Teoría Credencialista de la educación, parten de una crítica a las aportaciones de la Teoría del Capital Humano y, desde una perspectiva neoweberiana, establecen que los títulos académicos sirven como credenciales para la ocupación de estatus profesionales elevados. Cabe destacar por su relación con el presente estudio, dos aportaciones en el marco de esta teoría.

En primer lugar destacan las aportaciones de R. Collins que señala que los títulos académicos garantizan, más que unos conocimientos técnicos, una adecuada socialización en la cultura dominante. Este mismo autor indica que una de las contribuciones del sistema educativo es conseguir que los grupos sociales se identifiquen con sus hábitos culturales, consiguiendo así la diferenciación de los que están dentro y los que están fuera de la cultura dominante.

Por tanto, se trata de dar cuenta de las relaciones entre la escuela y la estratificación social, partiendo de la crítica de la *tecnocracia,* ya que explican dicha estratificación de los empleados basándose en el nivel de especialización de los empleos (con destrezas más especializadas en el puesto de trabajo, se consigue un mayor nivel en la jerarquía laboral). La argumentación de la teoría credencialista se basa en la dialéctica entre los intereses y los conflictos sociales (que se plantean en el contexto de las profesiones y los empleos) que finalmente origina la estructuración del sistema de enseñanza.

Para el análisis de la estructura credencialista de las sociedades modernas se plantea un espacio conformado por dos ejes: el circular (individuos humanos organizados como trabajadores) y el radial (bienes económicos). Dentro de esta estructura los grupos de trabajadores y los de estudiantes, a través de títulos y diplomas (que acreditan un capital formativo de mayor o menor nivel) se apropian de determinadas posiciones ocupacionales y de los bienes económicos; y ello lleva a una dialéctica (entre grupos, corrientes y organizaciones de trabajadores transformados por el mercado cultural) que explica la conformación de la denominada sociedad de las sinecuras.

Otra dimensión de esta teoría aplicable al presente estudio, es la denominada estructura global del mundo moderno que se basa en "*una mezcla de trabajo productivo y labor política. En un lado están los trabajadores relativamente no protegidos y directamente sujetos al mercado en cuanto a su trabajo productivo, en otro los trabajadores políticos puros, dedicados a las actividades que conforman las estructuras ideológicas, financieras y estatales*" (Collins, 1989: 66).

De esta forma, la propiedad más importante sería la *propiedad de las posiciones en el sistema de trabajo* (obtenida en base a las credenciales educativas) ya que determina los niveles de renta y con ello, configura la estratificación social.

La acreditación de competencias profesionales en el PREAR sigue este planteamiento, ya que la estructura ideológica y organizativa del procedimiento viene determinada por la función política que establece, desde el nivel internacional, las directrices a seguir y, con ello, diseña las directrices específicas para la obtención de acreditaciones de competencias, que serán la justificación para la apropiación de determinadas posiciones en el sistema laboral.

Con este sistema, según Collins, se benefician las clases medias de la burocracia y los trabajadores de alta cualificación, mientras que los *cuellos azules* y las mujeres quedaban fuera del reparto de la proporción correspondiente de la renta.

Ante todo ello se plantea la defensa del *abolicionismo credencialista* con la propuesta de *"abolir los requisitos de la enseñanza obligatoria y decretar la ilegalidad de exigir titulaciones formales para acceder a un empleo"* (Ibídem: 222).

De esta forma, el sistema de enseñanza contribuye a la reproducción de las desigualdades propias de la sociedad y de la cultura dominante, ya que los conocimientos técnicos transmitidos no garantizan necesariamente la competencia que reclama la división del trabajo. Los títulos académicos manifiestan que los individuos han asumido un determinado estilo cultural y esto facilitaría que *"los empleadores, por lo general, no seleccionan a los aspirantes sobre la base de sus graduaciones escolares, sino más bien buscan a los que tienen determinado grado en alguna materia particular y ,especialmente, por algunas características difusas de "personalidad"* (Collins, 1989: 24).

Otra de las aportaciones de interés es la de J. Stiglitz (1975) que en el marco de la *Teoría de la señalización* destaca una de las tareas de las instituciones educativas; hacer públicas las capacidades de los sujetos a través de certificados y de este modo se facilita la identificación y selección por los empleadores en el mercado laboral. De esta forma las certificaciones se constituyen como "señales" sobre las capacidades y habilidades de la mano de obra.

La aplicabilidad de la Teoría Credencialista en esta investigación es bastante importante ya que la clave de la reforma de la estructura y organización curricular por la que atraviesa la Formación Profesional Reglada en estos últimos años, es la actualización de las cualificaciones y de las competencias, incluyendo áreas referentes a segunda lengua extranjera, iniciativa emprendedora y nuevas tecnologías. Todo ello para tratar de garantizar también, además de unos conocimientos técnicos, una socialización con valores de la cultura dominante tales como flexibilidad y movilidad laboral, aspectos muy demandados hoy día por el mercado de trabajo. El nuevo marco, en el cual se determinan las competencias a "demostrar", se constituye finalmente como referencia para el desarrollo del procedimiento de evaluación y acreditación de dichas competencias adquiridas a través de la experiencia y otras vías no formales de formación.

3.7.2.4. LA CORRIENTE CULTURALISTA.

Esta corriente se desarrolla en el marco de la sociología de la educación y surge en la década de los 70 del s. XX. Pone el acento en aspectos más microsociológicos del sistema educativo, dando especial importancia a los currículos educativos y a las interacciones de los sujetos que intervienen en los procesos educativos. Frente al estructuralismo, se centra en la acción transformadora de los individuos, concibiendo los hechos sociales como producto de las realizaciones tanto de los individuos como de los grupos sociales.

Dentro del marco teórico de esta corriente culturalista destacamos por su gran relación con nuestro objeto de estudio las denominadas *Teorías sociológicas sobre el currículo*.

Desde esta perspectiva, el currículo tiene fundamentalmente una naturaleza social, aunque cabe señalar que también se ha desarrollado respondiendo a intereses personales y sociales determinados y tendiendo a perpetuar las relaciones de poder.

El marco curricular engloba la definición y explicación de una serie de intenciones y objetivos, la selección de contenidos, las opciones metodológicas, la planificación secuencial y los criterios de evaluación, en el ámbito interno del centro escolar y del aula; pero cada vez tienen más importancia las relaciones escuela, comunidad y mercado de trabajo.

Desde los inicios mantuvo su primacía en este marco teórico el paradigma tecnocrático, que ha presentado el currículo como un saber objetivo y neutral, dando más importancia a los resultados que se quieren alcanzar que a lo que se debe enseñar.

Un enfoque crítico, que cuestiona el planteamiento tecnocrático basado en la eficacia y los resultados, comenzó a desarrollarse a partir de los años 1970, como ya se ha señalado, con gran influencia de autores como Apple, Berstein, Giroux y Young. De este modo se comienza a considerar que el currículo refleja y a la vez genera unas relaciones sociales concretas de poder y control.

De esta manera se facilita superar las jerarquías y el aislamiento entre el profesorado, tendiendo a una definición conjunta de los elementos curriculares con la representación de todas las personas que intervienen en el proceso educativo.

Basil Berstein (1990) plantea un modelo comunicativo que propone, respecto a los contenidos del currículo, clasificaciones débiles y, respecto al contexto en el que se plantea la relación pedagógica, marcos débiles de referencia, siendo necesaria una mayor sistematización de los mismos para facilitar su mayor operatividad.

También se hace necesario replantear la aportación de este autor respecto a su *teoría de los códigos lingüísticos* (Berstein, 1988) en la que plantea la diferenciación entre el *código restringido* (basado en una forma de percepción de la realidad ligada a lo concreto, versando sobre experiencias prácticas concretas en lugar de plantear una discusión a un nivel más abstracto; es propio de la clase baja) y el *código elaborado* (centrado en aspectos más estructurales de la realidad, construyendo significados de las palabras a un nivel más abstracto; es propio de las clases media y alta). De esta forma, la utilización de uno u otro condiciona la forma de participación de los agentes sociales. Este aspecto es de especial consideración en nuestro estudio, por su aplicación al análisis del discurso de los diferentes agentes participantes en el proceso de validación de competencias.

Según Henry Giroux (2001), hay que partir de la necesidad de reexaminar las relaciones entre currículo, escuela y sociedad, ya que las escuelas forman parte de un proceso social más amplio y las relaciones sociales inciden en la organización escolar y en el currículo. El currículo incluye la concepción sociopolítica que se transmitirá al alumnado.

Siguiendo en este marco teórico, respecto a la selección de los saberes escolares que quedan plasmados en el currículo, cabe resaltar tres cuestiones importantes: qué saberes se seleccionan, por qué y quién realiza este proceso de selección. La mayoría de saberes y prácticas escolares han priorizado los intereses y conocimientos de los grupos sociales dominantes, prescindiendo de saberes de las clases populares y presentándose como totalmente neutrales y fundamentados científicamente. Estos contenidos impuestos por la cultura dominante determinan finalmente la *cultura académica* (Bourdieu, 1997).

La Sociología de la Educación "reproduccionista" analiza cómo los contenidos curriculares seleccionados en el sistema escolar, reproducen las relaciones de poder dentro de la sociedad.

Uno de sus principales autores es Michael Apple (1986) que plantea el estudio de los procesos de selección en los contenidos curriculares de forma que éstos tienden a una legitimación del *statu quo* de las clases sociales dominantes en cada momento.

Este autor estudia las relaciones entre currículo y dominación. Señala que los contenidos curriculares, la pedagogía y las prácticas escolares son los principales conformadores ideológicos ya que crean formas de conciencia y facilitan la regulación social mediante el consenso, a través de la aceptación y legitimación de la desigualdad. Estudia cómo la educación contribuye a la reproducción económica y cultural a través del conocimiento que se establece como oficial.

Apple también indica que se van dando cambios en el desarrollo de las relaciones educativas porque tanto el profesorado, como estudiantes, familias y grupos desfavorecidos, pueden protagonizar resistencias a los intentos de hegemonización. En este modelo de resistencia se hace necesario el análisis de las relaciones de poder dentro y fuera del aula, para poder plantear finalmente alternativas democráticas al currículo.

Este marco lleva consigo un cambio de rol del alumnado respecto al currículo, para formar parte activa en la construcción del conocimiento, llevando así a un modelo curricular democrático a través del cual "*aprendan a ser intérpretes críticos de su sociedad*" (Apple y Beane, 1997: 31).

Esta perspectiva teórica es de especial aplicación a la presente investigación ya que se centra en el estudio del currículo educativo como mecanismo de dominación, en cuanto facilitador de la reproducción socioeconómica a través del conocimiento que regula. De esta manera, en el estudio de la reforma curricular se considerará la presencia de saberes y prácticas que plasmen las expectativas de grupos sociales cuyos intereses dominan en lo que suponen las demandas en el mercado de trabajo actual.

Ante esta realidad, desde esta teoría de corte reproduccionista aplicada al currículo escolar, se proponen alternativas democráticas al currículo que consisten en la implicación del alumnado y de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento desde un punto de vista crítico constructivo. La valoración de este aspecto será tenida en cuenta en el estudio del proceso de diseño e implementación de los nuevos marcos curriculares basados en competencias en el ámbito de la Formación Profesional.

3.7.2.5. TEORÍA DEL CURRÍCULO: PROCESOS CURRICULARES Y PROCESOS DE CAMBIO.

La introducción del currículo como un marco teórico para entender la realidad educativa, donde la planificación metodológica y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (didáctica) se integran, se hace necesaria por sus especiales aportaciones al presente estudio[38].

En el marco europeo se parte de la consideración conceptual de currículo como *"conjunto de elementos relacionados con el diseño, la organización y la planificación de una actividad educativa o formativa, entre los que se incluyen la definición de objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos (incluida la evaluación) y los materiales, así como las disposiciones relativas a la formación de profesores y formadores"*. (CEDEFOP, 2014: 56).

Existen dos grandes dimensiones en la conceptualización del currículo como ámbito de la realidad educativa: la dimensión de intenciones o fines (contenidos expresados en documentos, como es el caso del estudio que nos ocupa) y la dimensión de realidad vivida (experiencias en el curso de la escolaridad). Por tanto, abarca las áreas de planificación, desarrollo y evaluación.

Según Escudero (1999: 43): "*tres grandes enfoques sucesivos o etapas han configurado la teoría del currículo: a) modelos de planificación racional, donde el currículo, desde una separación entre los que diseñan y los que ponen en práctica, es un instrumento para guiar ésta; b) enfoque práctico (prima el desarrollo práctico) donde el profesorado decide lo que es mejor en cada situación; c) reconceptualización y teoría crítica, que entiende de modo comprehensivo el currículo, tanto como un medio de reproducción social como una posibilidad de cambio educativo y social*", debiendo estar la práctica siempre comprometida con opciones éticas de cambio educativo que consideren el respeto a los valores y derechos básicos a nivel individual y social.

A partir de estos tres grandes enfoques descritos se definen tres grandes modelos para el diseño del currículo:

-Modelos de diseño curricular de corte técnico y experto.

Este modelo ha permanecido durante mucho tiempo y en gran parte aún permanece vigente ya que representa la versión educativa de un pensamiento socioeconómico y político cuya influencia en la construcción de las sociedades occidentales ha sido decisiva.

Es la concreción en lo educativo de lo que se ha denominado modernidad y del neoliberalismo, la insistencia en el individualismo, la división jerárquica del trabajo, etc.

Como aspecto positivo, señalar el logro que supuso por la ruptura con la tradición educativa intuitiva anterior. La obsesión por la defensa a ultranza de los principios racionalistas y por la eficacia llevaría a una contradicción con una educación democrática.

Se despreciaron argumentos ideológico-éticos, no basados directamente en el conocimiento científico. De esta forma se llegó a una distribución desigual del poder de decisión sobre el currículum (a mayor conocimiento científico mayor poder), llevando a una dependencia casi absoluta de los niveles inferiores (prácticos, docentes, como meros ejecutores) respecto a los superiores (científicos, expertos).

[38] En lo concerniente a la investigación desarrollada sobre el proceso de diseño del currículo educativo en el marco del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

Este planteamiento también se traslada al aula; el profesorado posee el conocimiento y es la única autoridad y el alumnado se convierte en mero ejecutor.

En este modelo también se desprecia la reflexión y la crítica acerca de la finalidad educativa. Por ello se separa lo educativo-curricular de lo instructivo. De esta forma, se tienden a desconsiderar las características de cada contexto educativo así como el conocimiento práctico que construye a pie de aula el profesorado.

Este planteamiento tiene, por todo lo comentado, claros efectos uniformadores y universalizables.

-Modelos de diseño curricular de corte deliberativo y práctico.

Se plantea la apertura de la tarea del diseño curricular al profesorado, considerando que los problemas curriculares son prácticos y no teóricos. Se aplica una racionalidad deliberativa, apuntando la necesidad de implicar en el diseño curricular a todos los actores del sistema educativo. Este modelo plantea una visión más democrática, aunque la dependencia de expertos y de conocimiento teórico especializado sigue siendo grande. El conocimiento experto sobre el diseño curricular sólo tendrá sentido cuando conecte con las características diferenciadas de contextos concretos.

-Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno

La propuesta curricular crítica debe dirigirse a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los educandos de su situación y puedan contribuir a transformarla.

Sus características principales son:

-Los fenómenos educativos son realidades construidas socialmente;

-Importancia de la participación y comunicación en la construcción contextualizada del conocimiento.

-Propugna una política cultural alternativa a la dominante: el currículo debe así situarse en un espacio social más amplio que el escolar.

En cuanto al diseño del currículo, aunque esta teoría no tiene un sistema propio, determina procesos de trabajo congruentes tomando como referencia la pedagogía de la liberación de P. Freire, para llevar a cabo la concreción de contenidos y una metodología de desarrollo.

Los aportes de esta teoría deben ser redefinidos para acoger nuevas dimensiones (género y cultura) y nuevos planteamientos de la sensibilidad posmoderna.

Se ha cuestionado el discurso defendido por este enfoque ya que ha tendido a alejarse de la práctica y del profesorado, olvidando considerar la esfera del poder a nivel microsocial en las interacciones interpersonales y centrándose casi exclusivamente en su estudio a nivel macrosocial (estructuras sociales y poder político).

Tal y como afirma Escudero (1999: 161-162), "*un diseño y desarrollo del currículo en la era postmoderna debe abogar por privilegiar el curso de vida individual considerando la inclusión*

de todas las voces y grupos culturales, siendo el diálogo y el lenguaje el núcleo de la enseñanza, mostrándose sensible al deseo, identidad, género y etnia".

Siguiendo las aportaciones de Appel y Beane (1997), una escuela democrática es un proceso siempre inacabado de construcción social que se desarrolla en torno a dos líneas de trabajo complementarias: la creación de estructuras y procesos de participación para la toma de decisiones que configuren la vida de la escuela y la construcción de un currículo democrático.

A continuación, se hace un acercamiento a las aportaciones incluidas en las críticas desarrolladas desde diferentes perspectivas y autores hacia un modelo educativo basado en las competencias profesionales como eje vertebrador.

3.7.2.6. CRÍTICAS AL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC).

Las principales críticas realizadas por autores como Biemans (2004) sobre el uso del concepto de competencia se basan en un doble cuestionamiento; por un lado que tiene muchas limitaciones el afirmar que el desarrollo de actividades de aprendizaje adecuadas suponga directamente la adquisición de unas competencias determinadas y, por otro lado, que su evaluación individualizada plantea muchos problemas, sobre todo en situaciones de contextos laborales reales.

En el desarrollo de la educación basada en competencias, es esencial que se preste atención estructural al desarrollo de competencias en profesores y directores de los centros". (Biemans, 2004: 523-538).

Para hacer un acercamiento a estas líneas críticas al enfoque de la *FBC* "*podrían diferenciarse aquellas de naturaleza más conceptual y filosófica, las que cuestionan la eficacia pedagógica del enfoque y, en fin, las que se formulan desde una perspectiva más profesional y corporativa*". (de Asís Blas Aritio, 2007: 47).

Desde la perspectiva profesional, la más generalizada, se considera que este enfoque limita el control y la autonomía del profesorado en el desarrollo e implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en los programas formativos diseñados según el enfoque de la *FBC*, tanto el objetivo de la formación, como los criterios de evaluación, como en gran medida los contenidos formativos, no son establecidos por los propios docentes, sino que se establecen *fuera* del mundo de la enseñanza y de la formación.

Desde la perspectiva pedagógica, se ha formulado también una crítica particular sobre la viabilidad del enfoque de la *FBC*; concretamente, sobre la viabilidad de la aplicación de "todos" los *criterios de evaluación* del aprendizaje de los contenidos formativos, criterios que se establecen con la constricción impuesta por los *criterios de realización*.

El enunciado de la crítica es obvio: ¿realmente es viable (y/u operativo) evaluar -en los escenarios ordinarios en los que se desarrollan e implementan los programas formativos- y en los procedimientos en los que se evalúan y acreditan competencias, los aprendizajes basados en éstas a través de todos y cada uno de sus *criterios de evaluación*?.

En este sentido cabe señalar que evaluar estos criterios de forma individualizada en el marco de cada contenido del currículo de la formación profesional (incluidas las competencias actitudinales) demuestra, en ocasiones, escasa viabilidad. El hecho de estar vinculados directamente a los criterios de realización no evita la dificultad, en muchas ocasiones, de dicha evaluación basada en competencias.

Las argumentaciones de carácter conceptual y filosófico son las que más críticamente enjuician la denominada *FBC* (ya que la consideran *atomista, mecanicista y conductista);* dentro de las mismas cabe considerar dos planteamientos. El primero cuestiona el referente (competencia profesional) sobre el que se asienta este modelo; es decir, la forma de plantearlo, en esencia, partiendo de una interpretación específica (modelo de competencia reglamentado y operativizado en Reino Unido). Desde esta perspectiva se plantea la negación de que el aprendizaje o adquisición de una competencia se realice de forma atomista (basada en una relación de estándares diferenciados en unidades separadas que por agregación configuren unidades de competencia). También se cuestiona el procedimiento seguido para la evaluación de estas competencias, ya que se basa, sobre todo, en evidencias conductuales, relegando a un segundo término los aspectos no observables ni registrables directamente que también forman parte de las capacidades.

Ciertamente, algunos defensores de la *FBC,* se han hecho eco de esta crítica, reconociendo que una determinada concepción del modelo británico puede dar lugar a esta interpretación de la *competencia;* y han postulado una concepción de los *estándares de competencia* más abierta e integral, tanto contextual como culturalmente. Como consecuencia de ello, reclaman para la *FBC* -y, por tanto, para el aprendizaje que preconiza dicho enfoque- un carácter mucho más holístico e integrador.

En este contexto, destaca como una de las medidas adoptadas en estos últimos años en los nuevos referentes de competencias revisados a nivel de la Unión Europea (Marco Europeo de Cualificaciones), la definición de competencia basada no solamente en una perspectiva conductista sino también cognitiva, dando importancia, además, a los procesos mentales aplicados para la adquisición de conocimientos.

La segunda crítica relevante que, desde el punto de vista conceptual, ha recibido el enfoque de la *FBC* tiene que ver con uno de los problemas más clásicos y decisivos de la formación: el problema de la *transferibilidad* de los aprendizajes. ¿Realmente el aprendizaje que promueve la *FBC* -es decir, el aprendizaje de estándares de competencia específicos- facilita más o mejor su transferibilidad a situaciones nuevas y/o distintas que el aprendizaje procurado por otros enfoques de la formación?.

En el marco de esta crítica se plantea un desafío aún no contrastado totalmente en la práctica; el de si con este nuevo modelo, que es el que se impone en la reforma del sistema de la Formación Profesional, serán capaces tanto los alumnos formados, como los candidatos a los que

se acrediten sus competencias, de transferir lo aprendido a nuevos contextos sociolaborales y a los nuevos requerimientos del mercado laboral.

Se han planteado estas aportaciones teóricas y perspectivas críticas partiendo de su carácter complementario a tener en cuenta en el desarrollo de esta investigación, ya que lo que se pretende es hacer una aproximación, en primer lugar al proceso que se ha seguido de diseño curricular del nuevo marco educativo de la Formación Profesional que es el que ha servido de referente para el proceso de evaluación y acreditación de competencias adquiridas por experiencia y vías no formales de formación, partiendo para ello del necesario estudio de las nuevas condiciones del mercado de trabajo en cuanto determinantes de esta reforma educativa.

Uno de los productos principales de este proceso de reforma es el nuevo marco curricular. Para el estudio de su modelo de diseño se hace preciso aplicar las aportaciones de la teoría del currículo y también las de los enfoques teóricos sobre la competencia, ya que los contenidos de este diseño se basan en facilitar un proceso evaluativo y de acreditación basado en ésta.

3.7.3. COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO.

El ámbito principal de referencia de las competencias profesionales es el laboral respecto al cual son definidas, implementadas y evaluadas. En este marco se debe hacer mención a tres grandes escuelas: Neofuncionalista (Teoría Estratégica de los Recursos); Neomarxiana (Aportaciones de la teoría de Wright, Competencias tácitas, Teoría de la Regulación y Teoría de la Acción Comunicativa) y Neoweberiana o Institucionalista (Teoría del mercado dual y Teoría de la cola laboral). Por último, se planteará una revisión a las aportaciones críticas sobre la gestión por competencias que se ha ido consolidando como modelo en los últimos decenios en los sectores productivos de muchos países occidentales.

3.7.3.1. ESCUELA NEOFUNCIONALISTA: GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN EL EMPLEO.

Según Menéndez-Valdés (2001) se parte de la necesidad de no actuar solamente en el marco de las capacidades de las personas, sino que también se reconoce la importancia de lograr un contexto adecuado; de esta forma se logrará la transformación de las capacidades del trabajador en resultados y competencia real.

Este nuevo modelo de gestión se articula partiendo de dos perspectivas teóricas, en este caso complementarias: La Teoría del Capital Humano (TCH) y la Teoría Estratégica de los Recursos (TER).

La clave de ambas teorías (TCH y TER) es que "*la organización del futuro se creará en torno a las personas. Se dará mucho menor importancia a los puestos de trabajo como elementos esenciales de las organizaciones. Esto quiere decir que se pondrá un mayor interés en las competencias de las personas. Si se utiliza a las 'personas' como elementos para crear las organizaciones, éstas las formaremos en torno a 'lo que esas personas aportan', en otras palabras: sus 'competencias'*" (Hay Group, 1996:18). Por todo ello se hace precisa "*una gestión de los recursos humanos basada en el concepto de las competencias requeridas para el éxito en los 'papeles o roles' (y no en los puestos de trabajo) más integrada que la que suelen tener hoy día las organizaciones. También será necesaria una imagen más nítida de los puntos fuertes y débiles de las personas en lo concerniente al conjunto de estas nuevas percepciones*" (Ibídem: 19).

La TER surgió a finales de la década de los años 1980 y se basa en un nuevo modelo de gestión que defiende que para conectar recursos[39] y capacidades de la empresa es imprescindible el desarrollo de una dirección que tienda a alcanzar altos niveles de coordinación de los recursos, sobre todo de los recursos humanos.

Desde esta perspectiva, la empresa deberá desarrollar un propio modelo de combinación de recursos para así generar una renta sostenible que no sea expropiable por los detentadores de la propiedad de los recursos. Según Brunet (2005) se parte, de este modo, de un concepto de empresa como conjunto de recursos y capacidades relacionados con el contexto de las competencias nucleares.

En el marco de esta teoría, se parte de una doble afirmación:

-Las empresas pueden alcanzar una mayor competitividad siempre que se trabaje a través de la consecución de recursos superiores a los de la competencia.

-El elemento en el que se basa la heterogeneidad de las empresas son las diferencias en lo que respecta a la cartera de competencias básicas.

Prahalad y Hamel (1990) especifican las tres características que, desde su perspectiva, poseen las competencias básicas o nucleares:

-Posibilitan acceder a una amplia variedad de mercados.

-Facilitan un aumento del valor del producto/servicio para el usuario.

-Posibilitan un nivel de coordinación de tecnologías y habilidades de producción bastante alto.

[39]La diferencia entre recursos y capacidades: se considera "*recurso todo el stock de factores (equipamientos, habilidades de los empleados, patentes, finanzas…) que son propiedad o están contratados por una empresa. (…) las capacidades de una organización hacen referencia a una agrupación de recursos que operan conjuntamente con el fin de alcanzar el fin deseado. (…)*" (Brunet, 2005: 37). La relación entre ambos conceptos y lo que representan es tan estrecha que a veces resultan difícil de delimitar "*mientras los recursos pueden ser tangibles e intangibles, las capacidades son siempre intangibles, mientras los recursos son comercializables, las capacidades no lo son, aunque estén construidas sobre la base de recursos que sí posean dicha característica*" (Castro *et al*, 2004:35).

En este marco opera la cartera de competencias que estará integrada por el capital humano que, según Barney (1995) y Pfeffer (2000), incluye: la experiencia, el conocimiento, la tendencia a aceptar riesgos, la motivación, la lealtad a la empresa y el capital social acumulado por los trabajadores.

También se parte de la consideración de que para que un recurso o capacidad suponga un incremento de la competitividad de la organización, debe cumplir una serie de características: ser escaso (en referencia al contexto de la competencia), ser relevante y difícilmente imitable.

La Teoría Estratégica de los Recursos parte de la idea de que los denominados *activos intangibles* contribuyen a la competitividad empresarial ya que, como señala Brunet (2005):

-pueden incrementar su valor puesto que son muy receptivos a procesos de aprendizaje mediante la experimentación,

-son de una casi imposible adquisición en el mercado y por ello es importante poseer en la organización un personal con alta motivación y que posea habilidades para las tareas a desempeñar.

Este concepto aglutina toda una serie de contribuciones, entre las que se puede destacar la de la inteligencia emocional que consiste, según Goleman (1996), en la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones con los demás y con nosotros mismos. Incluye, de esta forma, toda una serie de competencias personales y sociales en este término[40].

Este nuevo modelo de gestión (también denominada actualmente Dirección Estratégica de los Recursos Humanos, frente a la clásica gestión del personal pretende, por tanto, la creación, en el marco de la organización, de un clima facilitador de una mayor eficiencia en la utilización de los recursos disponibles. Para ello promueve la necesaria motivación de los trabajadores y el establecimiento de objetivos que deben quedar bien diseñados, ser claros y estar compartidos en el seno de la propia organización. Los trabajadores, por tanto, tienen que ir más allá del contenido específico de su propio trabajo, identificándose con el propósito de la empresa y con sus valores, contribuyendo así al aumento de la competitividad de "su" organización. Aquellos recursos que contemplan todas estas prescripciones de la organización son clasificados como "recursos críticos" o "activos estratégicos".

Cabe destacar que esta argumentación, en la que se trata de "facilitar" la identificación del trabajador con los propósitos de la empresa, con el objetivo de maximizar la productividad eliminando los conflictos capital-trabajo, es propia de la Escuela de Recursos Humanos; desarrollando, de este modo, una perspectiva teórica y metodológica totalmente contraria a la *teoría de la alienación*, desarrollada por Marx hacia mediados del s. XIX, de la que cabe destacar la afirmación de la alienación respecto a dos aspectos fundamentales:

[40] Para desarrollar ambas competencias se ha consolidado en las organizaciones la utilización de la técnica del *coaching* con el doble objetivo de comprender al otro y ser asertivo.

- Al *producto del trabajo*, de forma que "*el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor"* (1972: 105), estableciéndose una verdadera "tiranía" del producto sobre su productor.

-Al *proceso de producción,* de este modo "*a partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le viene impuesto y del que no puede salirse (…) si no quiere verse privado de los medios de vida"* (1970: 34).

En general, se puede afirmar respecto a los teóricos de la gestión por competencias que para una mejor gestión de la estructura profesional y de la fuerza de trabajo de la empresa, logrando así una mayor competitividad en su entorno productivo, es necesario atender a varias áreas que conjuntamente conformarían su marco metodológico (Tovar Martínez y Revilla Castro, 2010). Según Fernández López (2006) son las siguientes:

1-Clasificación profesional: se trata de delimitar las funciones a realizar por el/los trabajador/es para garantizar el cumplimiento de los objetivos asociados a sus puestos de producción.

Con esta finalidad, según Pereda y Berrocal (2001), es necesario diseñar los puestos de trabajo y esto supone asociarles toda una serie de comportamientos evaluables para tener un referente con el fin de valorar si se lleva a cabo o no un trabajo eficiente. Para ello especifican que, en primer lugar, las competencias estratégicas deben ser determinadas por los responsables de la organización para que, a continuación, los trabajadores seleccionen las más importantes para el desarrollo de su trabajo.

2-Selección de personal. Uno de los instrumentos más aconsejados por los teóricos con el fin de predecir los comportamientos de los candidatos (Boyatzis, 1982; Levy-Leboyer, 1996), es la entrevista de incidentes críticos (identificando, en sus itinerarios laborales, las competencias que guardan relación con el puesto de trabajo). Otro tipo de entrevistas son las conductuales estructuradas que sistematizan la información referida a conductas pasadas del candidato en situaciones laborales similares a las que se podrá encontrar en el puesto laboral.

3-Respecto a la retribución, en el marco actual se considera la importancia de vincular el salario variable (cada vez más amplio respecto al total) a la consecución de resultados marcados por la organización. En este marco la movilidad se determina comparando las competencias mostradas por un candidato con las que se precisan para el puesto de trabajo.

4-Desarrollo profesional. Este aspecto también se considera en el enfoque de las competencias ya que sería necesario tener en cuenta para cada trabajador una planificación de carreras en las que se le asesore sobre posibles itinerarios a realizar con el fin de optimizar de forma continua los recursos humanos.

5-Evaluación del rendimiento. Para Blanco Prieto (2007), esta evaluación tiene el fin de determinar la productividad del trabajador y consiste en valorar comparativamente los comportamientos esperables en su puesto de trabajo y los resultados reales que ha obtenido. Como referente imprescindible para este proceso es necesario precisar tanto los objetivos que se deben alcanzar (competencias técnicas) como la forma de llegar a cubrirlos, respetando siempre los valores propios de la organización (competencias genéricas).

Estas últimas competencias configuran el saber hacer y saber estar; para su evaluación se determinan escenarios o situaciones críticas.

En este marco se hace necesario introducir también la perspectiva de género, desde la que se plantea una valoración crítica al gran predominio que el planteamiento marcadamente economicista ha tenido (interpretación neoclásica) en el estudio del mercado de trabajo, ya que se plantean de partida dos presupuestos, el de la perfecta competitividad en el funcionamiento del mismo y el de la necesaria vinculación entre nivel de ingresos y nivel de productividad de los trabajadores.

Más específicamente, también se desarrollan estudios críticos incluyendo el enfoque de género sobre las aportaciones que, sobre la productividad, plantea la TCH. De este modo se considera que dicho concepto es claramente sexista al estar solamente enfocado a las cualificaciones retribuidas en el ámbito laboral, no considerando otras que han sido adquiridas informalmente en el ámbito de la gestión doméstica y de los cuidados (Borderías, 1994).

Una aportación a destacar es la de *prácticas de discriminación como preferencias*, que trata de explicar los salarios femeninos en situación de desventaja, vinculando la misma a las preferencias de los empleadores que finalmente gestionan la mano de obra femenina asignándole ocupaciones determinadas (segregación ocupacional). A consecuencia de esta tendencia, Según Bergmann, se produce un sobrepoblamiento (overcrowding) de trabajadoras en segmentos ocupacionales caracterizados por unas condiciones laborales deficitarias. De esta forma, si se parte del principio de igualdad de capacidades potenciales de productividad de los trabajadores, no tiene sentido que exista un número limitado de ocupaciones donde se emplea preferentemente mano de obra femenina, realizando de esta forma actividades que han sido predefinidas y preasignadas a las mujeres.

Por tanto, se plantea la consideración de que las ideas de los empleadores no poseen carácter innato ni son inalterables. Es probable que estas actitudes y tendencias formen parte de un sistema social y procedan de un proceso de aprendizaje específico; haciendo patente una reproducción de patrones y concepciones socioculturales de roles por género.

Al respecto, la *teoría de capital humano* ofrece un intento de explicación sobre la desigualdad de ingresos respecto a la inserción laboral de los trabajadores.

El punto de partida es que dicho capital no se mide solamente en base al nivel de educación formal, puesto que también intervienen otros componentes (experiencia y capacitación laboral adquirida). El planteamiento de G. Becker (1964) respecto a la adquisición del capital humano, establece dos tipos de calificación: calificación general, en donde un cierto nivel de calificación puede ser utilizado en diversas circunstancias y lugares de trabajo; por otro lado, el grupo de calificación específica, que es la que las empresas suelen requerir para adecuar las particularidades de sus procesos productivos. Los empleadores ponen especial interés en este grupo y suelen estar generalmente dispuestos a invertir.

Respecto a lo que supone para esta Teoría la cualificación de la fuerza de trabajo, se puede considerar que establece un aumento de la misma como consecuencia directa de la introducción de nuevas tecnologías en el proceso productivo.

Para completar este argumento se realiza un análisis de la dinámica familiar bajo la óptica neoclásica (Becker, 1980) considerando que el ámbito doméstico se tiende a reservar como "espacio privilegiado de la mujer". En esta línea autores como Saraví (1997) argumentan que la menor acumulación de capital humano por las mujeres se debía, en gran parte, a la existencia de una discriminación prelaboral (desigualdad en las oportunidades educativas).

Así, entonces, en la explicación de las desigualdades, el capital humano es desplazado por la dinámica de la organización económica familiar.

Un último enfoque en este marco lo supone la denominada *nueva economía de la familia,* que plantea en la organización económica familiar la división de roles en el espacio doméstico (familia como unidad económica racional) para explicar la segregación salarial en el mercado. Se considera que el principal recurso es el tiempo y se toma como referencia la función de utilidad de la unidad doméstica. En el hogar desempeñarían de este modo más funciones aquellos miembros que supongan una desventaja para el mercado laboral (lógica de optimización). En este marco se parte de la concepción de que la mujer acumula un menor nivel de capital humano ya que se muestra "más comprometida" con la inversión de tiempo en tareas familiares.

De este modo se aplica el criterio de "ventaja comparativa" de David Ricardo, considerando que aquellos miembros que puedan obtener un salario mayor, deberán buscar un trabajo fuera del hogar, mientras que los que opten a uno menor se harían cargo del trabajo doméstico.

Para la presente investigación es necesario introducir esta perspectiva neofuncionalista, ya que su finalidad básica es la de una mejora continua de la producción optimizando las cualificaciones de la fuerza de trabajo; y este aspecto tiene especial relación con la evaluación y acreditación de competencias profesionales realizada en el PREAR. Se hace necesario considerar con carácter transversal en todo el proceso la variable de género, ya que con la vigencia que ha tenido el planteamiento del capital humano (no incluyendo las diferencias de género en su planteamiento) queda fundamentada la estructura patriarcal y se relega a la figura de la mujer a labores domésticas y a tareas relacionadas con ello (ej: cuidados). Como consecuencia, se establece una situación general de desventaja (respecto a formación, cualificación y experiencia laboral) de la mujer en el mercado de trabajo.

3.7.3.2. ESCUELA NEOMARXIANA: EXPLOTACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

Con el fin de sintetizar un soporte teórico adecuado a nuestro objeto de estudio cabe destacar las aportaciones de una serie de teorías de perspectiva neomarxiana que se exponen a continuación, y que se vinculan a cuatro aspectos fundamentales e interdependientes: contexto histórico y económico (Teoría de la Regulación); estratificación y explotación de las cualificaciones; competencias tácitas y acción comunicativa.

En primer lugar, desde la *Teoría de la Regulación*, se estudian las formas de regulación del sistema económico, para facilitar la interpretación de los períodos de crecimiento económico, estancamiento e inestabilidad. Para ello los regulacionistas aplican un modelo de análisis que combina el enfoque histórico y el análisis económico; de esta forma se determinan las características del régimen de acumulación[41] del sistema capitalista en cada periodo histórico. En la etapa actual (desde la década de los años 80 del siglo XX), según Boyer, el régimen de acumulación flexible (se reduce el tamaño de las unidades de producción y son menos especializadas, existe un menor nivel de control y jerarquía,etc.) se ha establecido como alternativo al modelo fordista (el neofordismo[42]).

Según este autor se pueden diferenciar dos tipos de flexibilidad; por una parte la defensiva, de planteamiento fordista, que impone la moderación salarial como medida preferente para mantener la cuota de mercado; y por otro lado, la flexibilidad ofensiva basada en el desarrollo de una economía de alta cualificación y altos salarios (revisando así el vínculo entre competencias profesionales y trabajo). Este modelo defiende desde esta perspectiva que se ha dado lugar a que "*se requiera una educación cada vez más elevada para conseguir el mismo empleo y el mismo salario*" (Boyer, 1995: 70) ante una llamada crisis del fordismo que se ha manifestado en las economías occidentales desde los años ochenta y noventa del siglo XX.

El planteamiento regulacionista es de especial interés para el presente estudio ya que especifica las características del actual período de capitalismo postfordista y también porque la justificación del propio PREAR es la de reconocer cualificaciones profesionales con el fin de mantener y, en lo posible, mejorar las condiciones laborales del personal acreditado, ya que en las economías capitalistas occidentales impera un modelo de educación formal cuyos parámetros ideológicos justifican la demanda de un mayor nivel de acreditación de la mano de obra.

Una vez definidas a grandes rasgos estas características del nuevo mercado laboral, se hace preciso incluir aportaciones referentes al modo de llevar a la práctica la gestión por competencias en contextos laborales; y las consecuencias para la mano de obra, todo ello considerando los diferentes posicionamientos por estratos sociales ocupados por los representantes del capital y del trabajo.

Una de las aportaciones a destacar es la derivada de la obra de Wright (1993). En primer lugar se parte de la afirmación de que los componentes determinados por la posición de la clase obrera en el contexto de las relaciones sociales capitalistas de producción se pueden plantear a dos niveles.

-Nivel macrosocial: los intereses materiales, que son antagónicos a los de los capitalistas en el marco de la explotación entre ambas clases; las experiencias comunes vividas en dicho marco y las capacidades colectivas de lucha.

[41] Como "régimen de acumulación se entiende la serie de regularidades que estabilizan la forma en que se distribuye el producto social para asegurar una cierta adecuación entre las condiciones de producción y las condiciones de consumo" (Brunet y Morell, 1998: 429).

[42] En la presente investigación los conceptos de neofordismo y postfordismo se emplean de forma equivalente por estar referidos a un mismo significante.

-Nivel microsocial: según este autor, ya no se da siempre una coincidencia entre esos tres componentes, es decir, que los propios trabajadores pueden demostrar diferentes experiencias y capacidades.

Por todo ello se reafirma en la idea de que "*la única forma coherente que yo conozco de generar sistemáticamente conceptos concretos de estructura de clases a partir del concepto abstracto de modo de producción es mediante la categoría de los intereses materiales*" (Wright, 1993: 56).

Partiendo de este marco basado en los intereses, se desarrollan dos planteamientos diferenciados sobre las clases sociales que se consideran intentos de consolidar una teorización sobre la categoría *clase media*.

En primer lugar introduce el término de *situaciones contradictorias de clase* en el contexto del modo de producción capitalista, sobre todo refiriendo la existencia de directivos (más cercanos a la burguesía) y supervisores (más próximos a la clase obrera y que ejercen como correa de transmisión de directrices provenientes de los dueños de los medios de producción).

De esta forma confirma que "*algunas posiciones en la estructura de clases podrían estar en dos o más clases simultáneamente*" (Ibídem: 60).

Para este autor existen cuatro tipos de bienes: bienes de fuerza de trabajo, bienes de capital, bienes de organización y bienes de cualificación o credenciales. También establece tres criterios a tener en cuenta para delimitar las clases sociales: relaciones de control sobre el capital financiero, sobre el capital físico y sobre la fuerza de trabajo.

En este contexto de su obra, define la clase obrera como conjunto de individuos que están integrados en una posición propia de clase en el marco de las relaciones sociales de producción; o están vinculados a la clase obrera por trayectoria familiar o de clase; o se hallan excluidos de los mecanismos de toma de decisiones y respecto a crear/promocionar su ideología.

En segundo lugar, en esta teoría explicita un segundo concepto, el de las *explotaciones múltiples*, en el marco teórico del denominado marxismo analítico. Las diferentes formas de explotación se basan en el control o desigual propiedad de diferentes tipos de bienes.

En las sociedades reales se pueden combinar en un mismo período temporal diferentes mecanismos de explotación. De esta forma algunos sujetos en la estructura de clases pueden ser al mismo tiempo explotados y explotadores. Como ejemplo, el autor especifica la situación de los expertos en las sociedades modernas ya que *"están capitalistamente explotados pero son explotadores de cualificación o de credenciales"* (Ibídem: 66).

De especial aplicabilidad en esta investigación son las argumentaciones desarrolladas en la *explotación de cualificación*. El autor comienza haciendo referencia a la limitación de su significado real, ya que en la práctica es casi imposible diferenciar a los empleados poseedores de credenciales que ejercen como explotadores reales, de los que solamente se pueden considerar privilegiados, al ser explotados en menor grado que otros empleados.

El hecho de poseer una cualificación o credencial puede facilitar una relación social específica con el empresariado, consolidándose dichos poseedores de cualificación como menos explotados respecto a los trabajadores no cualificados pero *"esto no supone necesariamente una relación social cimentada sobre intereses materiales antagónicos (…) dichos antagonismos pueden existir pero no son inherentes a las relaciones que definen a los propietarios de cualificaciones/credenciales en cuanto tales"* (Ibídem: 70).

Desde este planteamiento, también se considera que existe un doble problema debido a la introducción de las categorías de cualificaciones y credenciales en esta línea teórica, por su difícil operacionalización. Un problema en este marco surge de la dificultad de diseñar criterios sólidos que puedan medir el nivel de cualificación que se asocia a cada empleo. En este punto se plantea si debería medirse por la inversión de tiempo necesario para adquirirla o por su complejidad cognitiva o por los requerimientos del propio empleo respecto al nivel de credenciales.

Para compensar esta limitación, el autor propone referir el concepto de los bienes de cualificación a los bienes que se hallan credencializados (poseen más carácter dicotómico y de derecho de propiedad que las cualificaciones). Además, las instituciones responsables de expedir dichas credenciales llegan a impedir el acceso a sectores específicos del mercado a ciertas personas. De esta forma las credenciales configuran el eje relacional entre sujetos credencializados y no credencializados.

Pero debido, entre otros problemas, a la heterogeneidad presente en los sistemas de credencialización en el contexto internacional, el autor considera que las credenciales solamente pueden ser operativas para *"definir ciertos tipos de privilegios en el mercado de trabajo, el privilegio de ser menos explotado, pero no resuelven los problemas operacionales de la explotación de cualificación en general"* (Ibídem:75).

Un último aspecto a considerar es la importancia concedida por el autor a las que denomina "rentas credenciales"[43] y que considera un privilegio que puede ayudar a diferenciar entre estratos dentro de la propia clase obrera.

En el estudio que nos ocupa, en lo que respecta al proceso de validación de competencias adquiridas por experiencia y/o formación no formal de cualificaciones relacionadas con el trabajo de cuidados, se plantea el privilegio del acceso y mantenimiento de estos puestos laborales vinculado por normativa a la posesión de una credencial justificativa de dichas competencias; aunque los trabajadores con dichas cualificaciones acreditadas no contarían con dichas rentas adicionales en el salario.

[43] Estas rentas son consideradas por Wright un componente adicional en el salario asignado a los sujetos que poseen cualificaciones consideradas escasas (sobre todo las que cuentan con una certificación legal –credencial-).

Otro autor que plantea la temática de la cualificación en la clase obrera es G. Friedmann (1962). Sus planteamiento en perspectiva comparativa con aportaciones de la sociología de P.Naville (1956) son desarrollados por M. Alaluf (2003) que llega a la conclusión de que la movilización de trabajadores tomando como base las competencias tiende a presentar los procesos de *jerarquización social* como si éstos dependieran directamente de la propia tarea productiva realizada (vinculada al puesto de trabajo), encubriendo, de esta forma, en los procesos de estratificación social sus características sociopolíticas.

En este marco se afirma que el valor del trabajo (operativizado en condiciones de trabajo y retribuciones) es objeto de negociaciones que no quedan limitadas a la propia empresa.

De esta forma "*relacionar cualificación con las cualidades que se le suponen al trabajo sin ningún otro tipo de mediación es una simplificación extrema"* (Alaluf, 2003: 97).

La cualificación, para Naville (1956) reside en una necesaria percepción social sobre las diferencias entre los trabajos, con esta argumentación no pretende diseñar una equivalencia entre tiempo de formación y cualificación adquirida (ésta tampoco es deducible a partir de operaciones que realiza el obrero) sino que su punto de referencia es cómo se aprecia socialmente (importancia de los juicios sociales) el coste de cada año de formación para la propia sociedad. De esta forma, los tiempos de formación más amplios (cuyo coste social es más elevado) se tienden a asignar a empleos que tengan mayor transcendencia social.

En el marco de la jerarquización de los salarios subyacen toda una serie de diferencias entre obreros referidas a: salarios, condiciones de trabajo, status y grado de participación en decisiones; y dichas diferencias son en gran parte determinadas por la cualificación que, por tanto, codetermina la estratificación social.

Este planteamiento guarda relación con lo que Wright denominó "explotación de cualificación" y sus efectos en cuanto a diferentes planteamientos de trabajo y percepciones entre el personal cualificado y los obreros sin cualificación.

Respecto a la competencia de los asalariados, Alaluf señala que ésta se plantea en un contexto actual de ruptura de equilibrio entre esfuerzo individual y resultado de la producción del asalariado a causa del aumento de la automatización. En este nuevo contexto laboral "*ya no se les reclama una especialidad definida sino (…) unas capacidades transversales que les permitirían gestionar una situación dada. Es así como lo flexible se habría instalado en la cualificación, permitiendo pensarla desde ahora en términos de competencias*" (Alaluf, 2003: 99). De esta forma señala que esta transformación en el contexto laboral (con la introducción del término de competencia) ha sido determinada por la introducción de nuevas tecnologías en los procesos productivos. Se llega así al planteamiento actual de la organización del trabajo, consistente en la determinación de las competencias del trabajador a partir del propio contenido del trabajo, dejando de lado las relaciones de intercambio que lo definen.

El paso de la cualificación a la competencia es valorado por Alaluf como un intento de "*naturalización de las estratificaciones sociales*" consistente en una "*legitimación de las jerarquías profesionales más allá de las relaciones sociales*" y una "*atribución de las posiciones sociales según las competencias*" (Loc. cit).

Desde una perspectiva de género cabe mencionar que, si bien en la escuela neomarxiana no tiene un reconocimiento explícito, existen algunas aportaciones que delimitan el mismo. En el marco del trabajo productivo, autores como Beechey y Braverman, establecen que un ejército constituido por parados, trabajadores a tiempo parcial, migrantes y amas de casa constituyen la "*reserva ideal de trabajo para las nuevas ocupaciones de masa*" concentrándose en los estratos de ocupación más bajos y en peores condiciones laborales. De este modo se asegura el mantenimiento del margen de beneficio por el titular de los medios de producción ya que mediante este procedimiento se fuerzan a la baja los salarios y se presiona para imponer unas peores condiciones laborales[44].

La segregación en la gran empresa, relegando a la mayoría de mujeres a los niveles inferiores, tomando como criterio de selección la adaptabilidad es también explicada por Edwards.

En lo concerniente al ámbito reproductivo (trabajo doméstico) desde los primeros teóricos del marxismo se plantean criterios divergentes, ya que Marx consideraba más positivo este tipo de trabajo tipificado como más libre frente al trabajo productivo bajo la explotación directa de los requerimientos del capital. Sin embargo, Engels planteaba una primera analogía entre el hombre y el burgués, confirmando que explotan el trabajo de los otros (mujer y obrero respectivamente), de esta forma las relaciones de clase y de género se explican desde este posicionamiento.

Según la teoría marxiana, el maquinismo permite la participación de la mujer en la economía ya que el trabajo productivo (ej. en fábricas) ya ha dejado de precisar gran fuerza física. Partiendo de esta base, Hamilton (1980) intenta aportar a la teoría neomarxiana la carencia del enfoque de género. Para ello introduce en el análisis a la denominada familia asalariada que ya existía antes de la Revolución Industrial y que transformó realmente las condiciones de vida de las mujeres. Al desaparecer la industria doméstica la familia deja de ser la unidad económica de producción. Durante el feudalismo el trabajo doméstico formaba parte del proceso productivo total. Con el desarrollo capitalista se consolidó una nueva estructura familiar. Hamilton también realizó un acercamiento a la ideología patriarcal como soporte de la etapa capitalista[45].

Desde la *Teoría de los sistemas duales* (que toma como referente las relaciones de clase y de género) se considera el trabajo doméstico como básico para la reproducción y mantenimiento de la fuerza de trabajo; por ello, capitalismo y patriarcado se constituyen como dos sistemas de explotación autónomos y mutuamente reforzados. Ante ello autoras como Delphy (1982) reclaman para estas labores reproductivas un reconocimiento salarial.

[44] Esta realidad ya fue analizada por K. Marx, constituyéndose así lo que denominó como *ejército industrial de reserva*.

[45] Autoras como M. A. Durán Heras (1989) utilizan la metáfora del iceberg; existe una parte que aparece sobre el agua, que representa únicamente el capital y el trabajo asalariado, y, otra parte, bajo el nivel del agua, invisible, el trabajo doméstico gratuito de las mujeres, vinculado muy frecuentemente a los cuidados. Las teorías tradicionales que tratan sobre nuestra economía solamente centran su análisis en la cumbre del iceberg, limitándose al reconocimiento de la fuerza de trabajo del adulto, generalmente masculino.

Respecto al verdadero papel que juegan las mujeres en el hogar se considera desde esta perspectiva que éste es una consecuencia directa de las acciones del patriarcado en el mercado de trabajo. Con relación a la división sexual del trabajo conviene retomar las aportaciones de Bourdieu (2000), desde esta perspectiva "*La preeminencia universalmente reconocida a los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos*" (pg 49). De este modo se produce una asimetría "*entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social. Las mujeres sólo pueden aparecer en él como objeto o, mejor dicho, como símbolos cuyo sentido se constituye al margen de ellas y cuya función es contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los hombres*" (pg 59).

Partiendo de este reconocimiento, la división sexual estaría presente *"por un lado, en la división de las actividades productivas a las que asociamos la idea de trabajo, y en un sentido más amplio, en la división del trabajo de mantenimiento del capital social y del capital simbólico que atribuye a los hombres el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de representación (…)"* (pg 64) y asimismo estaría inscrita "*en las disposiciones (los hábitos) de los protagonistas de la economía de los bienes simbólicos: las disposiciones de las mujeres, que esa economía reduce al estado de objetos de intercambio"* (Loc. cit.).

Respecto al reparto del trabajo productivo y reproductivo confirma que *"una parte muy importante del trabajo doméstico que incumbe a las mujeres sigue teniendo actualmente como fin, en muchos medios, mantener la solidaridad y la integridad de la familia conservando las relaciones de parentesco y todo el capital social"* (pg 121). En este marco se encargan en su mayor parte "*de la gestión del capital simbólico de las familia"* y por tanto en un mercado laboral segmentado y dual definido desde la perspectiva androcéntrica "*las mujeres están lógicamente llamadas a trasladar ese papel al seno de la empresa, que les pide casi siempre que desempeñen las actividades de presentación y de representación, de recepción y de acogida (…)*" (pg 124).

Las tareas profesionales relacionadas con los cuidados también le son requeridas por el propio mercado laboral sobre todo a la mujer, concentrando a estas trabajadoras en los segmentos ocupacionales inferiores dado el escaso *capital simbólico* reconocido a este *capital cultural incorporado*, ya que a esta mano de obra se le presuponen especiales habilidades para su desempeño, que frecuentemente son consideradas como "naturales" y no se valoran ni acreditan de forma explícita.

Para profundizar en este planteamiento se hace preciso recurrir a la teoría relativa a las competencias tácitas, por su aplicabilidad a esta investigación.

Hasta ahora el análisis desde la perspectiva marxiana se ha relacionado con las competencias explícitas o reconocidas en el entorno laboral, pero, como se ha dicho, se hace necesario considerar otro argumento complementario que se centra en las *competencias tácitas*.

De esta forma se plantea otra aportación, en este caso referente a lo que podemos denominar "explotación indirecta de las cualificaciones", basada en capacidades tácitas, que complementa el estudio de Wright sobre la que identificaremos como "explotación directa de las cualificaciones", visibilizada a través de las credenciales.

Los elementos centrales entorno a la discusión sobre la cualificación, en el marco del debate sobre el proceso laboral, según S. Wood (1994), son: la construcción social de la cualificación, las cualificaciones tácitas y la división sexual del trabajo.

A continuación desarrollamos en este marco el componente de las "cualificaciones tácitas" ya que los otros dos elementos referidos, por su especial relación con el género, se tratarán en las teorías de género.

Un tema relacionado con la mano de obra femenina en el mercado laboral de los cuidados es su supuesta "habilidad natural" para efectuar con eficacia sus labores, que incluyen procedimientos adaptados a la casuística de cada tipo de destinatarios (personas con enfermedad mental, personas mayores, niños, y personas con discapacidad). Sin embargo, se hace preciso especificar que estas habilidades ó "cualificaciones tácitas" (Wood, 1994), son aquellos conocimientos, actitudes o competencias adquiridas informalmente a través de la socialización y de la experiencia, muy diferentes a las acreditadas formalmente; pero estas cualificaciones tácitas no son reconocidas por alguna de estas causas: bien porque el aprendizaje se realiza informalmente en su mayor parte fuera de entornos formales de trabajo, o bien a consecuencia de que no existe un planteamiento sociopolítico acorde a ello. El contenido de lo aprendido suele ser específico de una situación y de difícil transmisión a través del lenguaje explícito y formalizado. El carácter "natural" que se atribuye a estas competencias lleva a que finalmente pasen como encubiertas, al ser dadas por supuestas.

Cabe destacar este hecho ya que se tiende a valorar socialmente que este tipo de tareas, en su mayoría manuales, son rutinarias, sencillas, de rápido aprendizaje y, por tanto, descualificadas. Sin embargo, la experiencia demuestra que una mayor productividad en este sector de los cuidados descansa, con mucho, sobre el desarrollo de "cualificaciones tácitas".

Las tres dimensiones principales de estas cualificaciones (Manwaring y Wood: 1985), deben ser consideradas por su especial relevancia:

-La ejecución de tareas rutinarias implica un proceso de aprendizaje, adquiriéndose las capacidades mediante la experiencia.

-Las capacidades tácitas requieren diferentes grados de apercepción, dependiendo de la familiaridad de las situaciones profesionales en las que se desenvuelvan.

-Estas capacidades deben ser consideradas en el marco de la naturaleza colectiva del proceso laboral y son requeridas a menudo en múltiples situaciones laborales.

De esta forma, la definición de un empleo no debe basarse solamente en su título o en el tiempo invertido en educación formal, puesto que la mayor parte del conocimiento se adquiere mediante la realización del propio trabajo (Wood: 1994).

Otra forma de plantear el estudio de las competencias tácitas es el correspondiente al concepto de "trabajo invisible". En el marco de la sociología del trabajo se pueden establecer tres usos diferentes para este término (Massó, 2005):

-Empleos surgidos a consecuencia de la externalización y subcontratación realizada por las grandes empresas en la denominada "sociedad de la información" ya que precisan mucho menor trabajo productivo. Este proceso tiene como consecuencia una mayor vulnerabilidad en las condiciones de trabajo y "el principal problema no es el fin del trabajo, sino la abundancia del trabajo sin calidad"[46].

-Trabajo no remunerado ó reproductivo (trabajo doméstico, voluntariado…). Se hacen necesarias estrategias de visibilización del mismo.

-Conjunto de tareas que pasan desapercibidas. Ello puede ser, por un lado, por carecer de unas reglas formales o protocolo explícito y, por tanto, se entienden implícitas y relacionadas con tareas visibles; y, por otra parte, se puede deber a carecer de un contenido específico situándose en "zonas de incertidumbre".

Cabe destacar que muchas de las tareas desarrolladas en el día a día de las cualificaciones estudiadas en la presente investigación se encuentran en este tercer uso.

Algunas de las aportaciones más interesantes por parte de diferentes autores respecto a su enfoque de lo que se entiende por trabajo invisible; así Gilbert De Terssac (1995) lo concibe como obligaciones implícitas y efectivas, asociadas a la realización de las tareas establecidas por la regla formal. Por tanto, se plantea una necesaria diferenciación entre la "tarea prescrita" (delimitada por objetivos y condiciones de ejecución) y la "tarea esperada" (trabajo invisible que permite la adaptación a las circunstancias reales de producción).

Otra aproximación a este concepto la realiza Bishop (1999), que lo entiende como el conjunto de tareas que tienen como referente las relaciones y redes informales que también determinan un mejor desarrollo del proceso de trabajo. Desde este planteamiento introduce la diferenciación entre "contrato instrumental" y "contrato de status", siendo este último de tipo implícito y definiendo identidad y status social del trabajador/a en un marco organizativo laboral.

[46]Como ejemplo dentro de la presente investigación podemos destacar el de la tendencia a la subcontratación total por parte de la Administración pública municipal de los Servicios de Ayuda a Domicilio, prestados por trabajadores/as que han podido participar en el PREAR para acreditar sus competencias, con el fin de mantener su puesto de trabajo.

Por último, cabe destacar las aportaciones de Star y Strauss (1999) ya que plantean un modelo operativo para el análisis de este tipo de tareas implícitas. Tipifican dos formas de trabajo invisible: por una parte el realizado por "no-personas" (el resultado del trabajo es visible pero la persona contratada es invisible, se da en casos como el servicio doméstico y también en sectores con alta introducción de nuevas tecnologías), por otra parte estaría la del contenido no visible del trabajo (aunque trabajadores/as son visibles no lo son las tareas realizadas ya que son difícilmente evaluables en su mayoría, por ejemplo: trabajo de cuidados).

Retomando lo planteado por Jones y Moore (2008) respecto al concepto de competencia, cabe mencionar que el enfoque relacional defendido (frente al conductista) reconoce que su naturaleza es tácita (adquirida informalmente) y guarda relación con la cultura y la práctica social. Esta concepción está vinculada a lo que se ha denominado "conocimiento incorporado". Desde este planteamiento, la competencia solamente puede ser inferida (a diferencia de la simple lista de destrezas vinculadas a la competencia desde el modelo conductista).

Otro estudio de especial interés en la línea de reconocimiento de la trascendencia del conocimiento tácito es el realizado por H. M. Collins (2010), argumentando que existen acciones humanas (polimórficas) imposibles de automatizar mecánicamente (acciones mimeomórficas) ya que requieren habilidades interpretativas que solamente se obtienen por socialización, única forma de interiorizar el conocimiento tácito.

La transmisión mediante algún tipo de lenguaje es la que utiliza el denominado conocimiento explícito (por lo que puede ser procesado mecánicamente) mientras que el tácito debe ser explicitado (por constatación empírica, ya que no se quiere o no se puede explicitar en un principio) y, mientras ello no se logre, la única forma de transmisión de este conocimiento es mediante la adecuada socialización.

Para el proceso de explicitación del conocimiento tácito, H.M. Collins (2010) tipifica tres diferentes formas;

-Cuando hay problemas con el contenido del mensaje, en este caso si el emisor omite información necesaria y/o el receptor no es capaz de decodificarlo. Se debe entonces ajustar el código (extendiéndolo o expresando lo omitido).

-Modificando el receptor y/o el código.

-Cuando el receptor carece de capacidad interpretativa necesaria (distancia cultural), en este caso se puede aplicar la explicación.

En este marco, H.M. Collins (2010) introduce el análisis del denominado *saber experto*, tipificándolo por una parte, en *saber experto interaccional* (propio de técnicos y especialistas que pueden discutir y aportar sobre diversas cuestiones del área a tratar.

Para ello es precisa una capacidad de acción polimórfica comunicativa y el conocimiento tácito que la posibilita, lo que supone dominar también un lenguaje especializado); y, por otra parte, en *saber experto contributivo* (expertos contributivos, con limitada competencia interaccional, que pueden realizar contribuciones a la investigación)[47].

Ambos saberes deben, por tanto, coordinarse para un adecuado diseño, implementación y evaluación del procedimiento de validación de competencias adquiridas por experiencia y vías no formales de formación, que es el objeto de estudio en esta investigación.

Es conveniente también especificar dentro de este planteamiento, la trascendencia que se ha asignado en el marco de la gestión por competencias al aspecto emocional. De esta forma, se asigna mucha importancia al componente actitudinal de la cualificación tácita y este proceso otorga vigencia a los tratamientos individualistas hacia cada trabajador, concebido ya no de forma colectiva sino reducido a su margen de empleabilidad que queda en gran parte fundamentado en estos componentes no materiales (actitudes, emociones) de la actividad laboral. Este aspecto es definido por Crespo, Serrano y Revilla (2005) como una "psicologización política del trabajo" y cuyo resultado es una doble dificultad; por un lado la posición de subordinación asignada al trabajador[48] al que se demanda una inversión motivacional creciente y, por otra parte, también se menoscaba su saber hacer dando prioridad a su saber estar, siendo este último un componente difícilmente evaluable de forma imparcial y objetiva, otorgando así a este modelo de gestión el poder de cuestionar tendenciosamente de forma continua su labor profesional y sus competencias. En este marco cabe destacar la gran influencia que ha tenido, en el replanteamiento de las estrategias de gestión de recursos humanos en el ámbito productivo, la trascendencia otorgada a la "inteligencia emocional" (Goleman, 1996).

Por último, se hace necesario tener también en cuenta el papel que los diferentes agentes poseen respecto al reconocimiento de este tipo de competencias. En este sentido "l*as competencias adquiridas informalmente solían ser reconocidas tácitamente por las empresas (en el proceso de contratación y promoción). Ahora pasan a ser certificadas por instancias educativas y gubernamentales, lo cual no se corresponde con los usos y costumbres del mercado de trabajo*" (Planas, 2013: 85).

[47] La competencia interaccional no es auto-sostenida, sino que se aprovecha de la contributiva que sí lo es. De este modo una comunidad interaccional, aislada de la comunidad de expertos contributivos, acaba realizando un discurso vacío o irreal.

[48] Esta indefensión del trabajador es estudiada en profundidad por los teóricos de la subjetividad del trabajo entre los que se encuentran Boltansky y Chiapello (2002) que describen el "nuevo capitalismo flexible y globalizado" que se impone a partir de 1980 y cuyo "nuevo espíritu" carece de suficiente legitimación para garantizar un sistema estable, llevando así a un proceso de "corrosión del carácter" (Sennet 2000) e imposibilitando el desarrollo de una "personalidad coherente". Desde esta perspectiva se defiende una recuperación de la ciudadanía y un cuestionamiento de este capitalismo.

En la práctica de la presente investigación se pueden diferenciar (en el proceso de diseño de las cualificaciones profesionales, estudio previo a la convocatoria del PREAR y evaluación de resultados) las figuras y funciones de los expertos interaccionales (técnicos especialistas de los grupos de trabajo designados para el diseño/evaluación de las competencias y para la organización del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional), que han sometido sus propuestas a contrastes externos –previa publicación de las cualificaciones o de resultado de la acreditación de las mismas a través del PREAR- realizados por expertos contributivos (representantes sindicales y empresariales del sector laboral correspondiente, además de personal docente).

Frente a la denominada "acción racional intencional" que queda reducida al ámbito laboral y es en la que se centró la teoría marxista clásica, Habermas centra su análisis en la "acción comunicativa" o interaccional, de forma que "*las acciones de los agentes implicados en ella se coordinan no mediante cálculos egocéntricos del éxito sino mediante actos para lograr la comprensión (…) persiguen sus metas individuales con la condición de que sean capaces de armonizar sus planes de acción sobre la base de definiciones comunes de las situaciones*" (Habermas, 1987: 286).

Por tanto, el objetivo que se plantea desde la acción comunicativa es el logro de la comprensión. Otro término diferente que se introduce en este análisis es el del discurso en cuyo contexto puede surgir el consenso, cuando se dan cuatro condiciones[49] que deben ser aceptadas por los participantes en el mismo:

-La exposición del hablante ha de ser comprensible.

-El hablante debe ofrecer un conocimiento fiable.

-Ha de ser veraz en sus proposiciones.

-Debe disponer del derecho a la expresión libre de dichas proposiciones.

De esta forma se garantiza el consenso cuando se dan y se aceptan las cuatro condiciones, pero pueden haber fuerzas antagónicas que impidan el mismo.

En estas referencias cabe destacar la introducción del concepto de "competencia interactiva" en el discurso teórico, entendiendo en el marco de la misma la hipótesis de que *"las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad"* (Habermas, 1989: 161).

[49]En lo que respecta a esta investigación, el logro de la comprensión y el consenso sobre las diferentes temáticas tratadas en los grupos de discusión ha sido el objetivo de la misma y para ello los participantes han debido aceptar y poner en práctica las mencionadas condiciones.

Las aportaciones de la propuesta del análisis de la acción interaccional de esta teoría serán consideradas en el transcurso del presente estudio, ya que la investigación se centra en la búsqueda de definiciones, percepciones y valoraciones comunes, desarrolladas por los diferentes agentes vinculados al proceso de validación de competencias, sobre las diferentes fases del mismo.

3.7.3.3. ESCUELA NEOWEBERIANA: CUALIFICACIONES PROFESIONALES Y DUALIZACIÓN.

La nueva organización del mercado de trabajo determina la caracterización de grandes sectores de trabajo que cada día se encuentran más polarizados en cuanto a acceso y condiciones laborales. Dicha realidad debe ser considerada en nuestro estudio, incluyendo el criterio de la segmentación. Para completar esta aportación se hace necesario incluir las consecuencias de los efectos de la sobrecualificación de la mano de obra que demanda actualmente el mercado laboral. Estos dos aspectos son desarrollados a continuación partiendo de las argumentaciones de la *Teoría del mercado laboral dual* y de la *Teoría de la cola laboral*.

El dualismo en el mercado laboral ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. De esta forma, la Teoría del Capital Humano la vincula a la inversión en capital humano realizada por los empleadores (tratando al trabajador como un factor cuasi fijo de producción). Desde la óptica marxiana esta dualización es consecuencia de una estrategia de los dueños de los medios de producción para dividir a la clase obrera, perdiendo ésta su poder reivindicativo ante los intereses del capital y fomentando la competitividad entre trabajadores.

En el marco teórico de la segmentación del mercado laboral se ofrece una explicitación alternativa (se subraya su carácter heterogéneo por contra al planteamiento de la teoría neoclásica que presupone la igualdad de oportunidades de los actores). Dentro del mismo, cabe hacer una diferenciación de perspectivas: la escuela institucionalista (Piore y Doerieng) y la corriente radical (Edwards, Gordon y Reich).

La primera se basa en la incidencia de factores institucionales y estructurales para explicar dicha segmentación. Mientras que en la perspectiva radical se da más relevancia a la intervención de la lucha político-económica en la estimulación de las divisiones en el mercado de trabajo.

El reconocimiento de segmentos diferenciados en el mercado laboral es común denominador a ambas perspectivas. De esta forma, a diferencia de la teoría neoclásica, este mercado no es solamente uno y competitivo, sino que está compuesto por una variedad de segmentos que no compiten entre sí y entre los cuales la retribución como contraprestación al capital humano difiere (reconociendo así barreras institucionales que limitan el acceso de la población a la educación y capacitación). Por ello, los grupos socialmente vulnerables se encuentran sobrerrepresentados en el segmento inferior, limitando su movilidad.

Según Piore, como consecuencia de estos procesos se llega a una "*dualidad entre la porción de la población laboral que comparte en cierta medida la posición privilegiada del capital y los demás trabajadores que continúan trabajando como factor residual de producción*" (Piore, 1983: 224).

En este marco se describen las condiciones laborales de dos sectores o segmentos[50]:

-Sector primario (acceso a través de la educación formal): salarios relativamente elevados, posibilidades de avance, respeto en aplicación de normas laborales, estabilidad y código internalizado de conducta. Dentro de este sector se desglosa el segmento superior (subcultura de clase media: trabajadores profesionales y directivos a los que se les requiere una educación formal) sueldo y estatus más elevado y mayor probabilidad de ascenso en comparativa con el segmento inferior (subcultura de clase trabajadora).

-Sector secundario (la formación formal puede sustituirse por formación informal o experiencia): peores retribuciones, escasas posibilidades de avance y promoción, relación muy personalizada entre trabajadores y supervisores –disciplina laboral dura, incluso "caprichosa"-, inestabilidad y elevada rotación. Se trata, por tanto, de una subcultura de clase baja.

Esta segmentación, según Piore, obedece a dos causas: i) a la reorganización histórica del modelo productivo flexibilizando el factor trabajo y ii) a los cambios en las relaciones técnicas (uso de la tecnología). De esta forma, finalmente, el segmento primario se consolida de forma aislada respecto a las fuerzas de oferta y demanda que determinan al secundario.

También se establecen en esta teoría dos posibilidades básicas de organizar la producción industrial: la especialización flexible (recursos humanos cualificados e instrumentos productivos polivalentes) y a la inversa (fordismo o producción en masa). En la etapa postfordista actual se ha impuesto el primer modelo y se tiende a requerir mano de obra cualificada para ambos sectores; y por lo que respecta al sector o segmento secundario (en el que se ocupa la mano de obra correspondiente a las cualificaciones profesionales estudiadas en el PREAR) también se exige esta acreditación (ej: cualificación en Atención Sociosanitaria para trabajadoras en ayuda a domicilio o en instituciones).

Para estos teóricos, en esta estructura dual del mercado laboral, la mano de obra femenina se concentra en el segmento secundario (por su menor formación, mayor absentismo y fluctuación laboral). Esta realidad es codeterminada por las decisiones de los empleadores y por los comportamientos de los propios trabajadores. De esta forma el sexismo tiende a reforzar la *autoridad industrial* de los hombres sobre las mujeres y éstas se consolidan en dicho segmento, según autoras como Borderías (1994) el capital determina mano de obra femenina como ejército de reserva. Este ejército, según la perspectiva marxiana, forzará a los trabajadores/as asalariados a asumir peores condiciones laborales.

[50] Se introduce la denominación de segmento (primario o secundario) para evitar una posible confusión respecto a los sectores de producción.

En las teorías marxianas la segregación sexual del mercado laboral se explica partiendo de la perspectiva de la lógica del capital, pero en la perspectiva feminista se hace desde la lógica del patriarcado. Autores como Hartmann confirman una confluencia de intereses entre capitalismo y patriarcado. De esta forma, según Recio, las mujeres tienden a ser empleadas en actividades de servicios (como es el caso que ocupa en la presente investigación) y en reducidos empleos del sector. Estos puestos de trabajo se concentran en los niveles más bajos en la escala laboral. Se observa su presencia en empleos poco cualificados, también en empleos que requieren estudios formales, pero en este último caso esta mano de obra se concentra en las escalas más bajas de la profesión. Además, en las profesiones feminizadas las mujeres se reducen a una minoría en ocupar niveles altos en escala de ocupaciones (ej: dirección de centros).

Se contempla desde esta óptica que la mano de obra femenina en general está más dispuesta también a ocupar puestos del segmento secundario ya que su compromiso por lo general es limitado con el trabajo ya que tienden a plantearse otros intereses no relacionados con el sector productivo (Piore, 1983).

Cabe señalar que la perspectiva de género no ocupa un lugar preferente ni en la Teoría de Capital Humano ni en las teorías más ortodoxas de la segmentación: en estas últimas por centrar sus estudios en el trabajo "industrial", cuando la mayoría de empleos femeninos se encuentran en la administración pública y en el sector servicios. También se tiende a considerar en estos planteamientos a las mujeres como colectivo homogéneo, lo que limita el alcance del modelo explicativo para el conocimiento de cada uno de los segmentos del mercado de trabajo.

Para Barron y Norris (1976) la división sexual del trabajo sigue este modelo de segmentación que establece las que consideran que son las principales razones que determinan a la mujer como trabajadora secundaria, entre las que se pueden destacar: facilidad de despido, bajo interés en adquirir capacitación y experiencia, con escasas expectativas de obtener elevadas retribuciones, bajo nivel de organización... De esta forma se considera que "*cuando un modelo de segmentación está consolidado, sus efectos van más allá de la mera diferenciación en las condiciones de trabajo. La experiencia laboral tiene un papel importante en la vida de las personas, de tal forma que sus propios puntos de vista se ven afectados por ella. Este proceso subjetivo refuerza la segmentación: los empresarios aducen que contratan bajo regímenes diferentes a personas con distintas actitudes, y los propios trabajadores de los distintos segmentos tienden a verse diferentes de los otros*" (Frutos Balibrea, 2004: 17).

Un planteamiento teórico especialmente crítico que es el desarrollado por V. Beechey (1982,1994) que realiza, por un lado, una crítica al análisis marxiano del proceso de descualificación desarrollado por autores como Braverman y, por otra parte, a las teorías del mercado de trabajo dual, ya que considera que no introducen categorías de análisis referidas al género; y defiende como alternativa la inclusión de la reproducción en la teoría económica, ampliando los límites de la investigación socioeconómica más allá del análisis de la familia.

En este mismo sentido cabe destacar la situación de semiprofesionalidad en la que se encuentran, sobre todo, los servicios de cuidados a mayores y menores; desarrollados, en la mayoría de ocasiones, por mano de obra femenina, ya que se prestan en ámbitos productivo y reproductivo y se hace preciso incluir ambos sectores para obtener una visión global, necesaria en el presente estudio del procedimiento de acreditación de sus competencias ya que han sido adquiridas en ambos ámbitos.

Llegados a este punto cabe plantearse, tal y como señalan algunos investigadores del CEDEFOP, si el proceso que se establece en el mercado laboral de países industrializados es el de la segmentación o es más bien el de la polarización ya que:"*en el curso de las últimas décadas se ha alcanzado un cierto consenso, en el seno de la literatura especializada, sobre el hecho de que, al lado de una tendencia general a la expansión de los empleos altamente cualificados, se observa una polarización del mercado de trabajo en la mayoría de las economías desarrolladas*" (Ranieri y Serafini, 2012: 49).

Una de las pretensiones del Planteamiento por Competencias, a través de las denominadas "competencias básicas", es consolidar una base competencial común para todos los trabajadores, aunque ocupen posiciones antagónicas en la jerarquía del mercado laboral. Esta base común no garantizaría, sin embargo, la disminución de la segmentación del mercado de trabajo, sino que al ser generalizadas y compartidas por todos, no serían reconocidas como tales en el contexto laboral ni valoradas a efectos de mejoras en condiciones de trabajo. El aumento de la oferta de esas competencias por parte de los trabajadores en general se puede traducir en una bajada de las retribuciones para la mano de obra que ya las poseía con anterioridad.

El mercado laboral neofordista se caracteriza por una mayor polarización que en etapas anteriores, ya que se basa en la denominada "economía del conocimiento".

En los informes emitidos por la agencia europea CEDEFOP[51] se considera que en el marco del sector terciario, la tendencia es que junto a empleos de alto grado de conocimientos y bien remunerados también proliferan empleos de baja cualificación y con baja retribución. De esta forma, en la mayoría de países se constata una tendencia creciente de polarización del mercado laboral desde los años 90 del s. XX. Las investigaciones de teóricos como Autor y Goos explican el vínculo entre la introducción masiva de las nuevas tecnologías en el mercado laboral y la consolidación de la dualización en el mismo, considerándose una tendencia inherente al actual sistema socioeconómico.

[51]Una referencia en este marco la constituye el informe CEDEFOP (2009) que establece las características de dicha polarización, de forma que los trabajos de alto nivel seguirán siendo muy cualificados y los de bajo nivel se ampliarán, ocupando un alto número de trabajadores que posean competencias básicas (en su mayoría mano de obra femenina en el sector servicios), el resto de empleos (nivel medio) serán los que se puedan destruir progresivamente por la introducción de nuevas tecnologías.

De esta forma, se tiende a la polarización en el sentido de que el impacto de destrucción de empleo está afectando, sobre todo, al segmento medio de servicios por la introducción de nuevas tecnologías ya que éstas no pueden suplir el papel de los trabajadores altamente especializados del segmento superior cuya ocupación es tomar decisiones relativas a la organización laboral, innovación e inversión, y tampoco sustituyen a la mano de obra del estrato laboral de menor cualificación ya que se trata de empleos que incluyen servicios básicos de mantenimiento, cuidados, etc, en los que la interacción humana es el soporte.

La aportación planteada por Thurow (1996) sobre el modelo de competencia por los puestos de trabajo (*Teoría de la fila o cola laboral*) es contrario al determinismo de la TCH en cuanto al impacto de la educación en la productividad.

En el contexto postfordista se plantea, según este autor un cambio fundamental ya que la productividad pasa a ser una característica de los empleos y no de los trabajadores. Se parte también del hecho de que las cualificaciones aplicadas en el trabajo se obtienen de manera informal en el propio contexto laboral y, por ello, la productividad individual aparece más ligada al puesto de trabajo que es el que posibilita unas competencias específicas. De esta forma los trabajadores compiten por dichos puestos laborales y no tanto por un salario (cada puesto tiene vinculada una productividad y un nivel retributivo).

El funcionamiento de la selección de personal, según esta teoría, descansa en la denominada "cola laboral" en la que se clasifica a los candidatos para cubrir puestos de trabajo, de acuerdo con el criterio de estimación de costes potenciales de aprendizaje por trabajador, calculados en función de características personales: edad, sexo, hábitos…etc. De esta forma los candidatos que garantizan una menor inversión en formación tendrán preferencia en ser contratados. Todo ello lleva, según Thurow, a que los individuos se planteen un gasto en educación como necesidad para proteger su cuota de mercado y, por ello, cuestiona el rendimiento social de esta inversión ya que las competencias que se enseñan no aumentan la productividad, a no ser las que se vayan a utilizar habitualmente en el trabajo.

También hace referencia a que el aumento exponencial de titulados (sobreoferta de títulos y credenciales) tiende a deteriorar las condiciones laborales de trabajadores con menor cualificación ya que el mercado suele demandar mayor nivel de cualificación para ocupar cualquier puesto de trabajo[52].

Estos planteamientos son muy aplicables a la investigación realizada sobre la acreditación de competencias en el PREAR, ya que al obtener estas credenciales de competencia se facilita su afianzamiento en puestos laborales y disponer de mejores expectativas que los trabajadores no acreditados.

[52] Aunque cabe considerar, sobre todo en períodos económicos de recesión; por ejemplo actualmente en España, que existen muchos casos de personal altamente cualificado que falsea su curriculum con el fin de optar a obtener un puesto de trabajo de inferior cualificación.

3.7.3.4. GESTIÓN POR COMPETENCIAS: CRÍTICAS.

En los últimos años se ha venido generalizando el uso del término de competencia laboral que se ha convertido en la base del intercambio en el mercado de trabajo y que no se refiere solamente a la titulación académica sino también a otros aspectos del currículo oculto, a habilidades de tipo relacional, a características de comportamientos y actitudes susceptibles de ser utilizadas en el proceso productivo.

Se hace necesario, por tanto, incluir algunas de las aportaciones que desarrollan una visión crítica al concepto de Competencia Profesional y a su uso. Son las formuladas por varios investigadores desde finales de los años 90 del pasado siglo en varios países latinoamericanos. Esta crítica se centra en primer lugar en reclamar una reconceptualización del significado del concepto de las competencias ya que "*se conceptualiza al saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes como elementos componentes de las competencias (…) se deduce que (…) son competencias (…). Desde este punto de vista el saber lo que es una silla –saber conceptuales una competencia (…). En nuestra definición de competencia sólo el hacer la silla es una competencia*" (Barriga Hernández, 2004: 54). Desde este posicionamiento crítico se plantea que los saberes (conceptuales y procedimentales) y actitudes favorables son condicionantes para el logro de la competencia (necesarios pero no siempre suficientes para lograrla) y, desde esta perspectiva, se defiende que no constituyen en sí competencias ya que no se definen con referencia directa a las capacidades reales y prácticas profesionales del trabajador, sino que se configuran desde un punto de vista tecnocrático con una supuesta imparcialidad y objetividad.

Este aspecto es especialmente reseñable en el sentido del objeto de estudio que nos ocupa, ya que durante el seguimiento de evaluación realizado con los candidatos del PREAR con objeto de posibilitar la acreditación de sus competencias, se ha partido de la realización de simulaciones y respuestas a supuestos prácticos, así como a la verificación de años de prestación de servicios profesionales en el perfil profesional correspondiente a evaluar y, por tanto, lo que en realidad se realiza es una verificación de su saber hacer en la mayoría de ocasiones y partiendo del mismo, al superar este procedimiento se le acreditan una serie de competencias en las que quedan (supuestamente) integrados los saberes y actitudes.

De esta forma, lo que realmente es importante en este procedimiento para la acreditación de competencias son las (supuestas) realizaciones profesionales de los candidatos y no tanto el resto de componentes que en la mayoría de ocasiones simplemente se suponen. Como consecuencia finalmente se "*distorsiona tanto la información sobre las competencias de las personas como la del funcionamiento del mercado de trabajo y los mecanismos que lo regulan*" (Planas *et al.*, 2000).

En el ámbito laboral, cabe hacer mención a un planteamiento crítico sobre la vigencia de este concepto, dado que la competencia:

"se define a partir de la gestión de recursos humanos sin la intervención del sujeto colectivo, como es el sindicato u otros órganos de representación de los trabajadores y por tanto sin regulación. El concepto de competencia emerge en el marco de la individualización de las relaciones laborales" , por tanto "no hay sujetos colectivos ni normas de regulación pactada; sólo interviene la empresa, que define las aptitudes necesarias para el puesto de trabajo (flexibilidad, movilidad funcional y polivalencia), e individuos que tienen capacidades adquiridas por diversas vías" (Köhler y Artiles 2007: 370).

Por ello se debería considerar siempre el nivel de participación real de los diferentes agentes sociales en este proceso. La centralidad del contexto profesional en la definición, adquisición y realización de la competencia debe ser, por tanto, considerada y este aspecto es defendido en un enfoque relacional del concepto que se puede plantear como alternativo al modelo conductista de competencia que rige en la actualidad. La principal ventaja es que el relacional "*reconoce que la competencia es tácita, adquirida de forma informal, arraigada culturalmente y localizada contextualmente en la práctica*" (Jones y Moore, 2008: 16). Por tanto, frente a la argumentación hoy día vigente de que la competencia puede ser representada de una manera empírica y simple, el enfoque relacional reconoce que ésta sólo puede ser inferida.

Desde esta perspectiva crítica se han analizado las grandes limitaciones del enfoque vigente de las competencias que se basa en el análisis funcional, de esta forma:

-El planteamiento "*descontextualizado e individualizado de la competencia fracasa (…) cualquier trabajo se ubica dentro de un conjunto complejo de relaciones organizativas, incluyendo procesos informales*" (Ibídem: 17). La trascendencia de las relaciones informales se fundamenta en el marco de la sociología industrial y de las organizaciones, por autores como Berg, Granovetter y Swedberg.

-No sitúa el trabajo en la estructura interna del mercado laboral; y la segmentación interna del mismo varía entre las organizaciones y puede cambiar a lo largo del tiempo dentro de las mismas.

-Tampoco se consideran las percepciones de la competencia que subyacen en las organizaciones y que se encuentran "*asociadas con cualquier posición particular (y que) variarán en función de las relaciones de supra o subordinación, de género, edad o etnia. Las destrezas requeridas para una gestión exitosa (…) en el desempeño de la competencia no serán las mismas para todas las personas. Ser una ingeniera competente no es lo mismo que ser un ingeniero competente*" (Ibídem: 18).

-El enfoque de la competencia invisibiliza otras esferas de la vida social (comunidades, hogares) en las que transcurre la vida de los individuos. Por ello cabe reconocer que "*la competencia que se desarrolla en un trabajo es continua con aquéllas otras que funcionan en otros ámbitos de la vida*" (Loc. cit.).

De esta forma se concluye que las denominadas competencias transversales acaban ocupando el lugar que corresponde a los conocimientos y a las habilidades específicas de cada disciplina

y, por ello, "*la capacidad de aplicar recursos para la realización de una tarea se entiende como una capacidad independiente de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que conforman a dichos recursos (…) (por ejemplo) existiría una especie de capacidad de análisis de un documento histórico que no dependería de nuestros conocimientos de Historia*" (Hirtt, 2009: 17).

Este planteamiento crítico respecto a la gestión por competencias será incorporado al estudio del proceso de validación de competencias adquiridas por experiencia y educación no formal, para determinar cuáles son sus principales debilidades y limitaciones y cómo pueden afectar a los diferentes agentes participantes en el mismo.

3.7.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES Y TEORÍA FEMINISTA.

En el marco teórico de esta investigación el *enfoque de género* se ha ido planteando desde una perspectiva transversal, ya que del mismo se derivan aportaciones críticas a tener en consideración para completar las conclusiones de cada una de las diferentes teorías.

Se hace necesario ahora completar la perspectiva de género con las diferentes versiones y aportaciones propias de la *teoría feminista* que se podrían agrupar, según Suárez Llanos, en dos grandes categorías "feminismo de la igualdad" y "feminismo de la diferencia". De esta forma, mientras que bajo el criterio de igualdad se realiza "*una extensión de las categorías de análisis y definición masculinas a las mujeres, sobre la afirmación de que hombres y mujeres poseen el mismo status* (feminismo liberal y feminismo marxiano; ambos parten de la creencia en un sexo indiferenciado, universal, debiéndose garantizar los derechos masculinos a la mujer)*, el feminismo de la diferencia reclamaría la quiebra del entramado político-social, científico, ontológico y epistemológico del sistema patriarcal, porque tal entramado solo traduciría el imperio y la dominación de una cierta perspectiva del otro, la masculina, sobre la femenina"* (Suárez Llanos, 2002: 63).

Por su planteamiento y especiales contribuciones se destacan a continuación algunos de los principales argumentos de las teorías del *feminismo de la diferencia*.

Desde el *feminismo cultural* se parte del análisis del "sistema de género" de forma que hay una socialización diferencial en cánones culturales diversos asignados a cada género, asignando al femenino roles concernientes al cuidado y la solidaridad, considerando a la familia tradicional y heterosexual como institución que reproduce culturalmente este sistema, esta apropiación de los ideales e identidades de género finalmente "*alcanzan el status de hechos objetivos*" (Ibídem: 92).

Del proceso de socialización diferencial se derivan, a su vez, las manifestaciones conductuales vinculadas diferencialmente a hombres y a mujeres. En estas consecuencias centra su temática de estudio el denominado feminismo de la diferencia de base psicológica.

Por otra parte, el feminismo de la diferencia de base biológico-sexual ó *feminismo radical*, subraya la especificidad de la mujer por el contrario a los atributos de la masculinidad, y defiende como modelo feminista realmente efectivo el de la separación de toda la realidad androcéntrica. La solución propuesta desde esta perspectiva es la de "*iniciarlo todo porque ninguna opción decidida por los hombres es satisfactoria, ningún precepto masculino debe ser observado, ninguna ley ni religión han sido elaboradas y aprobadas por ni para las mujeres*" (Falcón O´Neill, 1992: 386).

El enfoque que se considerará, por la especial aplicación de sus argumentos al presente estudio, es el del *feminismo cultural psicológico*, ya que cabe confirmar que el comportamiento de la población femenina que se ha incluido en el procedimiento de acreditación de sus competencias profesionales en el ámbito de los cuidados (educación infantil y atención sociosanitaria) viene condicionado en gran medida por una socialización diferencial, que asigna estos espacios de actividad a lo femenino y cuyas características terminan interiorizándose por las propias trabajadoras, formando parte de su identidad de género.

Se trata, por tanto, de realizar una aproximación desde este planteamiento, considerando la diferente voz de la mujer, la denominada "voz del cuidado" y "ética del *care*" que incluye la relación de preocupación por los demás, con carácter mediador (Gilligan, 1982).

A continuación, se plantean las contribuciones específicas que desde la teoría feminista se pueden considerar de especial aplicación para el desarrollo de la presente investigación, sobre todo en lo relativo al ámbito laboral.

Respecto al estudio de las condiciones que el mundo del trabajo ofrece en los últimos decenios a la mujer, caben destacar aportaciones de autoras como Maruani (2004) que fundamenta las tendencias de segregación, concentración y bipolarización a las que se encuentra sometida la mano de obra femenina en su marco:

> *"La feminización de la población activa no se ha traducido en una verdadera mezcolanza profesional. Los empleos femeninos están concentrados en un pequeño número de oficios y de sectores tradicionalmente femeninos.(…) El avance en la actividad laboral y en la escolaridad femeninas se ha traducido, en el mercado del trabajo, en el acceso de un número importante de mujeres a profesiones cualificadas y por la feminización masiva de oficios femeninos poco valorados socialmente (…) Hemos podido observar que profesiones tradicionalmente masculinas se feminizan sin perder su valor social. Feminización no se identifica ya sistemáticamente con desvalorización (…). En el otro extremo de la pirámide social, la afluencia de mujeres activas se ha concentrado en los empleos no cualificados del sector terciario. Con el declive de los empleos obreros tradicionales, asistimos, en efecto, a un desplazamiento de los empleos no cualificados de la industria hacia los servicios, desde puestos de obreros hacia puestos de empleados. En ese proceso, las mujeres ocupan un lugar central (…). A esto se añade que muchas mujeres ocupadas acumulan un bajo nivel de cualificación y precariedad en el empleo. Especialmente como cajeras, vendedoras, trabajadoras de ayuda a domicilio, empleadas de la limpieza y asistentas que, frecuentemente, trabajan a tiempo parcial con relaciones laborales de gran precariedad y horarios de trabajo fragmentados. La coexistencia de esos dos movimientos –concentración de una gran parte de las mujeres activas en los empleos poco cualificados del sector terciario y crecimiento de los empleos*

femeninos cualificados– desemboca en la constatación de una bipolarización más que en una segregación inmóvil. Una parte de esas mujeres recupera, en el mercado del trabajo, la inversión realizada en el proceso de formación mientras que la mayoría de ellas se concentra entre los empleados asalariados. Entre las mujeres, la distancia se acrecienta y las desigualdades se refuerzan" (Maruani, 2004: 67).

El caso de la mano de obra femenina ocupada en sector servicios (ámbito de los cuidados) que no cuenta con la acreditación de una cualificación mínima es el que ocupa esta investigación, ya que como mano de obra se han consolidado en el polo sociolaboral inferior bajo unas condiciones de trabajo, en general, bastante precarias.

Desde los años 80 del s. XX, en el marco de la *Teoría de las relaciones sociales de género*, autoras como Hirata y Kergoat (1997) plantearon la necesidad de estudiar las relaciones de género como un elemento transversal a los diferentes subsistemas sociales, ya que si solamente se considera el papel de la mujer en una categoría se está negando su categoría de actoras sociales, potenciando a la vez a sujetos políticos y sociales *genderblinded* sin reconocerse su papel simultáneo en la producción y la reproducción.

Desde esta perspectiva, se considera que en la etapa postfordista se está produciendo una revalorización del trabajo femenino, por la terciarización del empleo y el nacimiento de nuevos sectores vinculados con los cuidados. En este contexto se plantea que es necesario seguir trabajando en "*tres cuestiones claves que las políticas públicas deberían abordar: en primer lugar, la revalorización del trabajo doméstico y de cuidados, lo cual implicaría, en segundo lugar, revalorizarlo también cuando se desarrolla de manera profesional en el mercado y, en tercer lugar, la descentralización del trabajo mercantil como núcleo de la vida personal generador de derechos sociales, y la consideración del trabajo de cuidados como una responsabilidad social, una contribución al bienestar humano y, consecuentemente, una fuente de derechos a igual título que el trabajo asalariado. Sólo así podría tener éxito la reivindicación de la redistribución de la carga total de trabajo*" (Borderías, 2008: 75).

Se reconoce que la crisis de la modernidad sigue estando marcada por el sesgo de género en la reconceptualización del propio trabajo, ello va asociado a invisibilizar la realidad del paro femenino, dando más importancia al impacto del mismo en mano de obra masculina y, con ello, el proceso de feminización de la pobreza se agudiza.

Según el planteamiento de la *construcción social de las cualificaciones*, el uso continuado del término "trabajador cualificado" solamente refleja un proceso de adjudicación de etiquetas (Wood, 1994). De este modo, al plantearse la construcción social de todos los empleos y cualificaciones (evitando un determinismo tecnológico unilateral), la clave es conocer hasta qué punto la etiqueta de cualificados asignada a determinados empleos es realmente independiente de la tecnología.

Las cualificaciones profesionales son consecuencia de un proceso de construcción social sexuada (Maruani, 1993) respondiendo así a un modelo productivo en el que el trabajo de la reproducción (ej: tareas de los cuidados) no se reconoce socialmente ni tienen asignada una retribución.

Por todo ello, desde la teoría feminista se considera prioritario la inclusión del enfoque de género en la construcción social de las cualificaciones, partiendo de la realidad de las condiciones sociolaborales en que la mano de obra femenina desempeña estas tareas.

Este argumento queda justificado tomando como referencia tres hechos que muchos estudios corroboran (Torns, 1999; Bonet et al., 2005). En primer lugar, aunque la actividad femenina se haya incrementado, no se ha logrado un modelo mixto real de trabajo productivo (la segregación laboral, tanto vertical como horizontal, se continúa produciendo); en segundo lugar, se confirma que la situación de la ocupación influye en el diseño de la jerarquía de las cualificaciones, ya que se parte de un valor social previo ya asignado; en tercer lugar, se considera la cualificación como eje explicativo respecto a las desigualdades profesionales entre trabajadores y trabajadoras, llevando este aspecto asociadas unas condiciones de trabajo sustancialmente diferentes y desventajosas para la mano de obra femenina.

Por ello, en el mercado laboral actual es todavía muy frecuente *"la no gratificación sistemática de las competencias femeninas"* (Hirata y Rogerat, 1988), y de esta forma las habilidades adquiridas en el ámbito reproductivo tienden a no reconocerse prácticamente como competencias reales, ni social ni laboralmente. En este contexto, las ocupaciones relacionadas especialmente con los cuidados de personas suelen poseer competencias que no son operativamente cuantificables y registrables ya que son adquiridas en la experiencia y socialización. Por ello, tienden a ser naturalizadas e invisibilizadas por los sistemas actuales de categorización de cualificaciones. Sin embargo, demuestran mayor operatividad en la evaluación de competencias de carácter técnico, ya que al no ser procesual sino finalista, es el producto (no el proceso) el tomado como referencia en la misma.

Las tareas de cuidados y atención a las personas muy frecuentemente se desarrollan de forma autónoma y llevan implícita la toma de decisiones así como la capacidad de resolución de conflictos, pero estas características no le asignan *per se* una mayor cualificación profesional reconocida, puesto que predomina una valoración social que vincula solamente estas tareas al saber estar y no tanto al saber hacer ni a un conocimiento técnico de soporte. De esta forma, el saber estar en sí no se configura como elemento a ser valorado y acreditado sino que se asocia a un aprendizaje natural por las mujeres en el propio proceso de socialización; se trataría, por tanto, de habilidades y de "saber estar" que tienen un difícil reconocimiento tomando como referencia los sistemas educativos formales (Daune-Richard, 2000).

Las condiciones laborales, en general, y el salario, en particular, del sector ocupacional de los cuidados son indicadores que expresan la visibilidad o invisibilidad de sus competencias y las representaciones sociales de lo masculino que intervienen asignándoles un valor social determinado. En el caso que nos ocupa, queda mucho camino para considerar la cualificación de estos empleos en términos de igualdad con las ocupaciones clásicamente masculinas. De todos modos, incluso cuando "*aumente el carácter técnico de una ocupación, el sexo femenino de quien la realiza descalifica dicho contenido*" (Daune-Richard, 2000: 78).

Los tres aspectos de resistencia al cambio, según esta última autora, son: la técnica que sigue enunciándose en masculino, al igual que la autoridad y, por último, los servicios (espacio de lo relacional) en los que se encuentra el mayor nicho laboral femenino.

Con el diseño de las cualificaciones del sector de cuidados (atención sociosanitaria y educación infantil) y su convocatoria de acreditación de competencias profesionales, con una representación casi total de mano de obra femenina, se plantea superar ese doble reto: por un lado, aumentar el carácter técnico de la ocupación, aunque no se obtenga un producto determinado, que es evaluable el servicio prestado en términos de calidad/eficiencia y, por otra parte, reconocer el papel de la mano de obra femenina en este sector.

Respecto a la relación entre *cualificación y división sexual del trabajo*, dentro de la temática de la segregación laboral entre ambos sexos, se han aplicado las nociones de construcción social de la cualificación y de las capacidades tácitas (Wood, 1994). Para un adecuado análisis del trabajo de las mujeres habría, por tanto, que hacer referencia a dos aspectos; por una parte, la forma de exclusión de la mujer respecto a los empleos cualificados, dado que no han completado los aprendizajes formales para acceder a éstos; por otro lado, la forma en que la mano de obra femenina realiza trabajos vinculados a competencias complejas, pero que finalmente no se designan como realmente cualificados. En este último marco hay que considerar el papel de las capacidades tácitas ya que el reconocimiento de las mismas puede facilitar una valoración social de empleo cualificado.

Los empleos, por tanto, se tienden a crear desde un inicio como propiamente masculinos o propiamente femeninos y se reconfigura de forma continua su contenido de cualificación, para finalmente afirmar la preeminencia masculina. De este modo aquellos empleos que finalmente cuenten con mayor cualificación y con un capital simbólico más elevado serán los que más frecuentemente ocupe la mano de obra masculina y a la inversa en el caso de las mujeres.

Las concepciones sociales sobre lo laboral se han construido a lo largo de la historia desde modelos androcéntricos y ello ha conllevado muchos obstáculos a la hora de reconocer la experiencia profesional de la mujer. Tradicionalmente las cualificaciones exigidas a empleos femeninos son en su gran mayoría de tipo informal, tal y como describe Kergoat (1986). Estas competencias adquiridas sobre todo en el ámbito reproductivo, en muchas ocasiones no son reconocidas ni remuneradas, incluso aunque sean utilizadas por el propio mercado de trabajo. En este marco hay que considerar también que el propio concepto de cualificación y de competencia se comenzó utilizando sobre todo en el ámbito industrial desde la perspectiva del trabajador técnico masculino, pero su aplicación resulta mucho más dificultosa en el sector servicios "*donde la mayoría son mujeres cuyos trabajos requieren competencias y responsabilidades complejas que no son consideradas, sin embargo, como cualificaciones*" (Borderías y Carrasco, 1994: 72).

Tal y como se ha desarrollado en las aportaciones analizadas, se hace precisa una revisión en profundidad del propio concepto de trabajo y de la organización del mercado laboral. Ambos aspectos se encuentran directamente relacionados con el sistema de cualificaciones y competencias profesionales ya que tipifican lo que se considera actividad laboral y organiza los niveles de ocupación.

Por todo ello se hace necesaria la introducción de la perspectiva de género en el sistema de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y vías no

formales de formación y, en este marco, se deben establecer dos cuestiones prioritarias. En primer lugar hay que considerar que:

> *"el propio concepto de experiencia laboral y los tipos de experiencia laboral a partir de los cuáles se elaborará el Sistema Nacional de Cualificaciones. En relación a la primera cuestión, el elemento clave se refiere a la propia concepción del trabajo desde una perspectiva no androcéntrica. Ello implicaría incluir el trabajo doméstico y demás tareas ligadas a las funciones de reproducción, el trabajo en el marco del voluntariado y diversas formas de trabajo irregular (asalariado o en empresas familiares) puesto que son situaciones que configuran buena parte de la realidad del trabajo que realizan las mujeres (…) La segunda cuestión se refiere al empleo de las mujeres. No se puede hablar de un sólo modelo de empleo femenino. Y precisamente una de las características de la situación actual es una creciente polarización del empleo de las mujeres (…). Las mujeres españolas trabajan principalmente en el sector servicios".* (Salvá, Calvo y Forteza, 2000: 27-28).

Partiendo de este doble planteamiento, un posible riesgo del *"sistema nacional de cualificaciones es que priorice determinados sectores de actividad en detrimento de otros. Ello podría conducir a una situación, por otra parte coherente con las actuales tendencias en el ámbito de la formación ocupacional y continua, en la cual son las personas con mejores niveles de formación y/o las que se encuentran en categorías de trabajo superiores las que se benefician más de la formación"* (Loc. cit.).

La incorporación de las tareas propias del ámbito reproductivo en estudios laborales se inició en la década de los años 70 del s. XX, siendo las razones que lo justifican, según autores como Romero (1995) y Bonilla (1998), que estas tareas reproductivas tienen un importante papel en la economía real, pero han sido asignadas a la mujer por un modelo específico de construcción social de género, estableciéndose una asimetría en las relaciones sociolaborales consolidándose como grupo dominante el masculino), de esta forma, se establece la desigualdad, ya que solamente se contabiliza económicamente y se valora socialmente el trabajo productivo y no el trabajo de reproducción (no tanto por su valor sustancial intrínseco, sino por ser la mujer la sobreocupada en el mismo).

En el último decenio, como fruto de la mayoría de estudios realizados sobre el trabajo de las mujeres, se viene dando "*un proceso de revalorización de las experiencias de trabajo femeninas y en un intento por profundizar en el análisis de su especificidad en términos de prácticas, valores, culturas y aspectos simbólicos.*

Esta focalización sobre la subjetividad de las prácticas y representaciones recupera una mayor multidimensionalidad de la experiencia de trabajo femenina revalorizando dichas experiencias frente a las imágenes construidas a partir de las categorías de marginalidad o debilidad, de opresión y discriminación..., particularmente en un momento de crisis de los modelos de trabajo tradicionales" (Borderías y Carrasco, 1994: 91).

Es importante, por tanto, continuar en esta perspectiva de estudio e intervención definiendo las estrategias que faciliten la inclusión del enfoque de género, tanto en el diseño de las cualificaciones, integradas en el sistema nacional que las estructura, como en el propio PREAR.

Precisamente, la cualificación se encuentra en el centro de las desigualdades profesionales entre hombres y mujeres y "*de ahí se derivan las diferencias salariales de promoción profesional y de condiciones de trabajo"* (Maruani, 1993: 41).

En los últimos 40 años hemos asistido a una gran transformación de la oferta laboral femenina por su acceso a itinerarios formativos, incluyendo formación escolar y universitaria, pero pese a esta mejora sustancial de su capital humano no se ha obtenido el correspondiente mejor posicionamiento en el mercado laboral. De esta forma, y aunque es reconocible un gran crecimiento de su tasa de actividad, ante un mismo nivel de titulación, la mano de obra femenina accede a empleos menos cualificados y en peores condiciones laborales. Como consecuencia este proceso de diferenciación afecta también a la movilidad profesional ya que "*las diferencias con los hombres se van incrementando a medida que avanzan en su carrera*" (Daune-Richard, 2000: 74).

Por ello es constatable la "*segmentación de los espacios masculinos y femeninos de formación y de empleo (…) esta segmentación está jerarquizada (…) la relación entre formación y empleo se mediatiza a través de la cualificación: la cualificación reconocida en los sistemas de clasificación define la relación entre la cualificación "adquirida" y la cualificación "requerida" para el empleo*" (Ibídem: 71-72).

Se puede establecer un paralelismo entre ambos tipos de cualificación y los que reconocen autores como Campinos-Dubernet y Marry (1986) que diferencian dos concepciones de la misma: la "substantivista" basada en la duración del período de formación y la "relativista y conflictual" dependiente del juicio social que impere en cada momento referido a la calidad de los trabajos. Este segundo enfoque es para Daune-Richard el de mayor operatividad para la interpretación de las representaciones sociales presentes en el proceso de cualificación, partiendo de la consideración de la masculinidad y de la feminidad.

Esta segmentación ocupacional se vincula a una doble segregación, que es horizontal, de forma que la mayoría de trabajadoras "*se agrupan en áreas tradicionalmente asociadas con el rol femenino*" (Frutos Balibrea, 2004: 8-9) y vertical, ya que uno de los grupos en el que "*las mujeres siguen siendo minoría se corresponde al nivel directivo*" (Loc. cit.), tendiendo a concentrarse un mayor volumen de mujeres en ocupaciones relacionadas con el comercio y servicios personales, además de en el grupo de trabajadores no cualificados. Cabe destacar que, aunque se deben considerar avances en cuanto a las ocupaciones y condiciones de las mismas entre sexos, este modelo de doble segregación continúa estando presente en el mercado laboral actual afectando a la mayor parte de mano de obra femenina.

En este marco "*los trabajos feminizados ofrecen menores oportunidades de promoción profesional y un salario más bajo*" y de esta forma también se produce el "*cierre de los puestos de responsabilidad a quienes están empleados a tiempo parcial, ya que éstos se vinculan con trayectorias de empleos fijos. Dado que las mujeres se ven más afectadas por este tipo de contratos, no es raro que se vean excluidas de procesos de promoción profesional*" (Frutos Balibrea, 2004: 13-15).

A este respecto cabe considerar el denominado "*techo de cristal*" que limita el acceso a las ocupaciones que gozan de elevadas retribuciones y un mayor capital simbólico, planteando múltiples dificultades con las que se encuentran las trabajadoras para su promoción laboral en la escala organizativa hacia los puestos de decisión, limitando así el despliegue de sus posibilidades (Powell, 1991). Las investigaciones actuales, que recogen aspectos de estudios anteriores, como los realizados por M.J. Davidson y C.L. Cooper (1992), destacan como los principales factores que mantienen estas limitaciones, los relativos a aspectos externos e interactivos como la cultura organizacional, las cargas familiares y también los referentes a las propias creencias y valores (aspectos internos).

Debido a esta forma del proceso de redefinición de los oficios (muy basado en la técnica-hombre) se tiende a excluir a la mujer y, como resultado, las ocupaciones más valorados socialmente y con mayor cualificación son las clásicamente ocupadas por mano de obra masculina, operando de ese modo un diseño de las cualificaciones no equitativo.

Así, se puede confirmar que la construcción social del trabajo cualificado se apoya en procesos de diferenciación entre tareas y entre los trabajadores que las realizan. Estos procesos son los que finalmente determinan las identidades profesionales y las identidades sexuadas (Jenson, 1989).

En esta temática se hace necesario incluir el estudio sobre la distribución de los *tiempos de vida por género*, justificados siempre socialmente. A este respecto marcaron un precedente los estudios de Laura Balbo (1978) en el contexto de la sociología italiana y ha servido de base para que se comience a reconocer socialmente esa realidad (desigualdad en la distribución de los tiempos) y se siga profundizando en esa línea de análisis, demostrando que las mujeres se ven obligadas en su mayoría a combinar el tiempo de trabajo mercantil con el trabajo del ámbito reproductivo, estando todavía en desventaja respecto a la distribución del tiempo para el hombre que tiende a centrarse casi exclusivamente en el trabajo productivo. Pese a los avances en los últimos años respecto a la corresponsabilidad entre sexos a la hora de afrontar labores de trabajo doméstico y familiar, aún se dista bastante de una equidad real, ya que todavía socialmente se tiende a asignar estas tareas a la mujer, naturalizando su asignación al género femenino.

Esta limitación respecto a la disposición de tiempo para la formación y perfeccionamiento profesional, además de para participar en procedimientos de acreditación de competencias profesionales afecta especialmente a la mujer y dificulta la inserción y la promoción laboral, como se puso de manifiesto en las valoraciones planteadas en las entrevistas y grupos de discusión realizados a las candidatas participantes en el PREAR.

Para finalizar cabe destacar la aportación de la *sociología feminista del conocimiento*, que parte del principio de que éste es producto de las relaciones sociales y desde esta óptica se reclama un reconocimiento de las experiencias vitales de las mujeres. Por ello, todo lo denominado "conocimiento del mundo" tiene las siguientes características:

Es descubierto por un/unos actor/es bajo un punto de vista dependiente de una estructura social de referencia.

Este planteamiento siempre es parcial e interesado (nunca total ni objetivo).

Posee variabilidad interpersonal, dependiendo de las diferentes situaciones sociales.

Está determinado por las relaciones de poder, así se puede establecer desde el punto de vista de los dominantes o el de los subordinados en un período socioeconómico concreto.

Según se defiende desde la teoría sociológica feminista, toda investigación social (con el fin de creación del conocimiento) deberá desarrollarse, para ser válida, atendiendo a las anteriores características. Por ello esta aportación es considerada en el presente estudio ya que versa sobre la ocupabilidad de la mano de obra femenina como objetivo del propio procedimiento de validación de competencias adquiridas por experiencia y formación no formal.

Para una adecuada aproximación y análisis a esta realidad laboral femenina, desde varios frentes se reclama la inclusión de una dimensión subjetiva de las experiencias específicas en condiciones de trabajo determinadas de las trabajadoras. En este marco destaca Harding (1998) introduciendo actividades de producción y reproducción realizadas por mujeres en la propia conceptualización del trabajo. Se considera así que el actual conocimiento sobre actividad femenina se realiza desde una perspectiva marcadamente masculina. También se cuestiona la noción de objetividad que impera en el ámbito científico y la desvincula de la pretendida neutralidad de las investigaciones.

En el marco del planteamiento por competencias, el proceso de acreditación de cualificaciones adquiridas a través de la formación no formal y de la experiencia laboral, en su primera convocatoria, que se analiza en esta investigación, ha pretendido acreditar competencias a un elevado número de candidatas/os que las han adquirido en el ámbito de la economía reproductiva (sector de los cuidados), completada con formación no formal, institucionalizándose un procedimiento que pretende facilitarles el acceso y la permanencia en el mercado laboral, además de la participación en el aprendizaje permanente. Cabe señalar, no obstante, que se carece todavía de protocolos de valoración de la cualificación tácita adquirida informalmente fuera del entorno laboral cuando ésta no ha sido completada con procesos educativos no formales, consolidándose así un sector muy feminizado con bajo capital cultural y simbólico, predominantemente ocupado en el trabajo doméstico y de cuidados, caracterizado por una descualificación social continua.

Finalmente podemos sintetizar este amplio abanico de teorías y escuelas analizadas en este capítulo, atendiendo a los diferentes apartados y aportaciones de cada uno de sus discursos, además de ofrecer una breve avanzadilla sobre cuales se consideran de especial aplicación a los diversos aunque complementarios aspectos del presente trabajo de investigación.

En el análisis planteado en la primera parte del marco teórico (significado y significante) se ha pretendido realizar una aproximación al marco de referencia ideológico, político y económico del planteamiento por competencias, además de procurar un primer acercamiento al concepto de competencia profesional. La conclusión de esta primera parte es que, aunque los elementos de su contexto referencial son identificables en cuanto hechos, el término competencia (desde su origen) es un concepto confuso, ya que no existe unidad de criterio sobre su significante y pudiendo clasificar así las diferentes aportaciones en función de si la competencia se vincula a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito profesional.

Por ello se hace necesario, por un lado, ampliar la consulta a fuentes de diversas disciplinas para completar de forma satisfactoria dicho marco teórico y, por otra parte, se deben considerar los diferentes campos sociales en los que opera este término, en este caso ámbitos educativo y laboral.

La inclusión de aportaciones de la perspectiva de género así como de su teoría, por la alta feminización de los sectores ocupacionales del que procede el personal candidato que ha participado en el Procedimiento de validación de competencias, se considera imprescindible para cualquier estudio sobre esta temática.

Se puede confirmar que el planteamiento por competencias se ha diseñado desde una lógica neoliberal, desarrollado en los países occidentales como respuesta a los nuevos requerimientos de un mercado laboral posfordista, manteniendo una concepción marcadamente conductista-positivista (atomística y empírica). Por las limitaciones que la puesta en práctica de este modelo puede suponer se hace preciso contemplar un enfoque de tipo holístico-relacional. Las diferentes características entre ambos modelos se tendrán en cuenta en esta investigación con el fin de introducir en su caso las propuestas de mejora oportunas.

A continuación se sintetizan algunas contribuciones teóricas a la investigación desarrollada, determinando su línea de análisis.

A continuación se establecen las principales aportaciones de algunas de las teorías planteadas en el marco teórico por la especial vinculación de sus planteamientos con los contenidos de las diferentes fases de la presente investigación.

De esta forma, en el estudio de la fase de diseño del marco curricular correspondiente al Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil (referente directo para su enseñanza en educación formal y referente indirecto para el proceso de validación de competencias) se deben considerar las aportaciones de la Teoría culturalista, en cuanto que defiende el currículo como resultado de la intervención de diferentes agentes y resaltan la importancia del currículo oculto a considerar en procesos de evaluación de competencias.

La teoría del currículo informa sobre la tipología de su diseño atendiendo al nivel de participación real de los agentes en ese proceso, aspecto que se considerará en el análisis del proceso específico de formulación del marco curricular para el CFGS de Educación Infantil en la Región de Murcia, partiendo del análisis de las valoraciones de los diferentes agentes implicados.

Respecto al estudio sobre el PREAR en lo concerniente a la preparación previa del procedimiento y a sus fases de implementación y resultados finales en términos de Unidades de Competencia acreditadas por participantes (candidatos), el análisis se centrará en las aportaciones que desde una perspectiva crítica, según el dircurso que sobre esta temática aporta el análisis neomarxiano y neoweberiano. De esta forma, en lo referente a la reproducción de las relaciones de producción, se considerarán aspectos como el de la ideología institucional que subyace en este procedimiento, así como la definición específica del capital cultural y el capital simbólico en su marco, teniendo en cuenta la relación entre violencia simbólica y género femenino. También es conveniente introducir las aportaciones del enfoque de las competencias tácitas ya que, de este modo, a la hora de analizar el propio proceso de asesoramiento y evaluación en el Procedimiento, se considera si el personal habilitado responsable (asesores y evaluadores) ha tenido en cuenta las diferentes habilidades de los candidatos o si a algunas de éstas se les atribuye un carácter "natural" y por ello se presuponen y no se hacen explícitas. Para ello se analizarán los argumentos planteados por los agentes investigados.

Por último, se tendrán en consideración los diferentes criterios para operativizar la acción comunicativa con los agentes implicados durante el estudio, facilitando la construcción del consenso sobre valoraciones relativas a este procedimiento de validación. Este aspecto tiene especial relevancia en el desarrollo de los diferentes grupos de discusión, tras los cuales se valora comparativamente el posicionamiento de cada agente respecto a cada fase del Procedimiento.

Para finalizar, con el fin de desarrollar una aproximación al conocimiento de la fase de inserción formativa y ocupacional, que abarca desde la finalización del PREAR hasta la actualidad, se hace preciso realizar un doble acercamiento; por un lado respecto a las características tanto de la red escolar que cursen las personas acreditadas, realizando un seguimiento desde la titulación y formación presentada en el Procedimiento, hasta la posterior obtención del Certificado de Profesionalidad y/o Título académico de FP. Por otra parte, se precisa analizar, en el marco de su inserción ocupacional, las condiciones laborales características de los sectores laborales correspondientes.

Por lo tanto, las perspectivas teóricas que se tienen especialmente en cuenta en el desarrollo del contenido del presente estudio son: Escuela neomarxiana en sociología del trabajo (completada con aportaciones de la Teoría del Mercado dual) y esta misma escuela en sociología de la educación (complementada con la corriente culturalista). Además se consideran con carácter transversal, durante todas las fases del trabajo, las aportaciones de la Teoría feminista.

En base a las diferentes contribuciones teóricas desarrolladas se ha intentado configurar un marco teórico integrado que incluya los tres grandes paradigmas sociológicos: hechos sociales, definición social, conducta social y los cuatro niveles de análisis social: macro-objetivo, macro-subjetivo, micro-objetivo y micro-subjetivo (Ritzer, 1996), ya que se hace necesario para un adecuado acercamiento a nuestro objeto de estudio.

De esta forma la investigación social "*debe incluir entidades objetivas macroscópicas tales como la burocracia, realidades macrosubjetivas tales como los valores, fenómenos microobjetivos tales como pautas de interacción y hechos microsubjetivos como el proceso de construcción de la realidad*" (Ibídem: 611).

A continuación se realizará un acercamiento a la estructura, evolución y funcionamiento del Enfoque de las Competencias Profesionales en el ámbito internacional y en España, para pasar seguidamente a las dos grandes fases del estudio experimental realizado, una sobre la validación del aprendizaje formal (concretamente sobre el diseño de su referente curricular) y otra sobre la validación del aprendizaje adquirido a través de la experiencia y vías no formales de formación (análisis de la organización, implementación y resultados de una convocatoria del PREAR a nivel regional).

4. NORMATIVA MARCO: CUALIFICACIÓN Y PROCESO DE VALIDACIÓN.

4.1. DIRECTRICES INTERNACIONALES Y EUROPEAS.

4.1.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES.

Desde la propia UNESCO se insta en el ámbito internacional a implementar de forma progresiva y generalizada, los denominados Sistemas de Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) de todas las formas de aprendizaje no formal e informal, el el marco del aprendizaje a o largo de la vida. De esta forma, sus propósitos se resumen en los siguientes:

> *"defender activamente la importancia del reconocimiento del valor del aprendizaje no formal e informal; formular una concepción común del RVA y delinear las principales consideraciones para instaurar un sistema nacional de RVA; apoyar a los Estados Miembros en la elaboración de instrumentos, estándares y mecanismos para identificar, documentar, validar y reconocer los resultados del aprendizaje no formal e informal; y crear una plataforma internacional para facilitar y asegurar un diálogo continuo sobre el RVA entre los Estados Miembros"*. (UNESCO, 2012: 4).

También destacar en este marco la Resolución de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) nº 195 (2004) sobre desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente y para ello establece algunas disposiciones generales para el reconocimiento y la certificación de aptitudes profesionales con el fin de mejorar la empleabilidad.

También desde la OCDE se ha instado de forma permanente a los países miembros a implementar procesos de acreditación y validación de competencias incluidas en marcos de Cualificaciones Profesionales establecidos y adquiridas por diferentes vías: formal, no formal e informal.

4.1.2. ORGANISMOS EUROPEOS.

Con el fin de facilitar la movilidad de las personas se hacía preciso armonizar los sistemas de certificación de los Estados europeos, premisa fundamental considerada ya desde el Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (Roma, 1957). Con esta finalidad en su art. 57 ya se establecía la necesidad del "*reconocimiento mutuo de los diplomas, certificados y otros títulos"*, facilitando así la libertad de establecimiento de los trabajadores en otro país.

En esta línea de acción, en su artículo 128 se establece que *"a propuesta de la Comisión y previa consulta del Comité económico y social, el Consejo establecerá los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común"*. En este marco se consideraba por tanto crucial la coordinación referida a iniciativas políticas sobre F.P. entre los diferentes países.

En el Tratado de Maastricht (1992), se sobrepasaron los límites impuestos por los criterios marcadamente economicistas vigentes desde el Tratado de Roma, significando el nacimiento de la Comunidad Europea al asignarle también un carácter político. En este marco se instaura la *Europa de los ciudadanos* con derechos básicos reconocidos de libre circulación así como de sufragio activo y pasivo.

Un primer referente a nivel de la Unión Europea para impulsar el desarrollo de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales lo constituyó el libro blanco sobre "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad *cognitiva" (1995)* en el que la Comisión Europea propuso una serie de medidas a aplicar desde 1996 en el ámbito europeo y que sentaron un primer referente entre las mismas se encontraba la necesidad de poner en práctica mecanismos de reconocimiento de competencias (apartado 4.2.1):

> *"En todos los países europeos se está intentando establecer cuáles son las competencias clave y dar con los mejores medios de adquirirlas, evaluadas y acreditarlas. Se propone crear un proceso europeo que haga posible cotejar y difundir estas definiciones, estos métodos y estas prácticas. ¿De qué se trata?, la idea básica, mediante la cooperación de todos los agentes europeos implicados, es:*
>
> · *En primer lugar, establecer cierta cantidad de conocimientos bien definidos, generales o más especializados (matemáticas, informática, idiomas, contabilidad, finanzas, gestión, etc.);*
>
> · *En segundo lugar, idear sistemas de validación para cada uno de esos conocimientos;*
>
> · *En tercer lugar, proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias".*

Un sistema de este tipo se ajustaría más a las necesidades individuales del sujeto operativizando diferentes vías para construir una cualificación y todo ello podría quedar plasmato en una tarjeta de competencias con reconocimiento entre los diferentes países para facilitar la movilidad de la mano de obra.

Aunque en cada país comenzó a porneren práctica los procesos de validación de competencias adquiridas por vías no formales e informales desde los años 80 y 90 del s.XX, la normativa homogeneizadora de éstos a nivel europeo se comenzó a introducir más tarde, considerando el origen de la misma el propio Consejo Europeo de Lisboa (2000), en el que se reconoció la importancia de desarrollar una Educación y Formación Profesionales (EFP) de alta calidad para promover la inclusión social, cohesión, movilidad, empleabilidad y competitividad, con la finalidad de implementar la *sociedad del conocimiento*.

En 1999, se renuevan los esfuerzos, en el Tratado de Ámsterdam, para conseguir una estrategia común de Formación Profesional, ya que insta a la Comunidad a implementar una política de Formación Profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación. Todo ello favoreciendo en este marco la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de Formación Profesional.

Pero es el Consejo de Lisboa en el año 2000, el que emprende una reflexión sobre cuáles han de ser los Objetivos futuros de los Sistemas Educativos, centrada en intereses y prioridades comunes y que respete al mismo tiempo la diversidad nacional, con vistas a contribuir al camino hacia el mercado laboral europeo y la creación de más y mejores empleos iniciado a través de los procesos de Luxemburgo y Cardiff (estrategia de empleo) llegando a las siguientes conclusiones:

La aportación de la Educación y la formación es crucial para la Economía europea. Es un factor de crecimiento económico, de innovación de empleo sostenible y de cohesión social.

La inversión en recursos humanos competitivos es vital. Más y mejores empleos y eliminar obstáculos a la movilidad

La Educación y la Formación caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento capaz de mantener un crecimiento económico sostenible.

Mas adelante, en el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 se planteó lanecesidad de crear un proceso un proceso específico de la EFP, que contribuiría a que los sistemas europeos de educación y formación profesionales se convirtieran en una referencia de calidad mundial para 2010.

En 2002, los Directores Generales de FP y los Agentes Sociales, en Copenhague propusieron a los ministros de Educación la importancia y la eficacia de cooperar para que la Formación Profesional contribuyera de una forma significativa en la consecución de los objetivos de Lisboa, especialmente en el objetivo 3º *"Abrir los sistemas de Educación y formación a un mundo más amplio"* se pusieron de acuerdo en crear un Marco Común para la Formación Profesional, aplicable voluntariamente en los Estados Miembros y asociados, así como en los países candidatos y vecinos.

Las líneas de actuación se sintetizaron en el *Proceso de Copenhague* que ha sido hasta el momento el motor principal de las Reformas emprendidas en los Estados miembros y en los países candidatos, vecinos y asociados. La Formación Profesional ocupa un lugar cada vez más importante en todos los niveles educativos. Ello hace necesario ocuparse especialmente de la complementariedad y de los vínculos entre la formación profesional y la enseñanza general, en particular en relación con la Educación superior.

Los objetivos comunes de Copenhague fueron:

Promover la calidad y la eficacia de la FP Europea y construir un marco de confianza mutua que permita la libre circulación de las personas y la validación de sus competencias y cualificaciones en otros Estados miembros.

Elaborar un marco común de Transferencia y reconocimiento de cualificaciones y capacidades entre profesiones, sectores y países- condición previa para el aprendizaje permanente y la movilidad- (Validación: Aprendizaje formal, no formal e informal) Orientación e información.

Elaborar un Marco Común de Transparencia de las titulaciones y certificaciones de FP (*Europass*) y orientación profesional para informar y hacer comprender el contenido de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el titular a lo largo de su vida.

Iniciar los procesos de investigación y aplicación de los marcos comunes para la mejora de la formación profesional mediante la Cooperación voluntaria (bi o multilateral) y confianza mutua, con la completa participación de los Agentes sociales.

Este Proceso abarca en este marco como una de sus prioridades principales el *"reconocimiento de competencias y calificaciones y en este marco propone "Investigar en qué forma se pueden promover la transparencia, la comparabilidad, la transferibilidad y el reconocimiento de competencias y/o calificaciones, entre distintos países, a niveles diferentes, desarrollando niveles de referencia, principios comunes para la certificación y medidas comunes, inclusive un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional"* (Comisión Europea, 2002: pg 3).

En esta misma línea se desarrolló el Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (9175/04 EDUC 101 SOC 220) que incluyó como uno de sus principios fundamentales el recoconimiento de los derechos individuales de forma que *"la determinación y convalidación de la educación no formal e informal debería ser enprincipio de carácter voluntario para cada persona. Debería garantizarse para todos un acceso igualitario y un trato equitativo para todos. Deben respetarse asimismo los derechos y la intimidad de las personas*" (pg 5).

En el Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004 sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP) se comienza considerando un éxito los resultados a nivel comunitario del Proceso de Copenhague y también establece prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la EFP.

También se hizo necesario homogeneizar las diferentes estrategias de acreditación presentes en el marco europeo y en este caso, la Directiva sobre Reconocimiento de Cualificaciones 2005/36 trató de garantizar la uniformidad a los principios establecidos en anteriores directivas, tanto de carácter general como sectorial, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas en un Estado por parte de otro de los Estados miembros

En el Comunicado de Helsinki de 5 de diciembre de 2006 sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional se trató de reforzar los logros del Proceso de Copenhague revisando sus prioridades y estrategias; entre las prioridades revisadas se volvió a incidir en la necesidad de *"promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal para favorecer el desarrollo profesional y el aprendizaje permanente"* (pg 8).

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, que regula la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, se orientaba a los Estados miembros a que plantearan estrategias de convergencia de sus sistemas nacionales de cualificaciones respecto al Marco Europeo de Cualificaciones, y a que promoviesen la validación del aprendizaje no formal e informal de conformidad con los principios europeos comunes acordados en las conclusiones del Consejo de mayo de 2004.

En el Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008 sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales también se revisaron las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague con vistas a un futuro programa de educación y formación posterior a 2010. Se confirmó que dicho Proceso ha demostrado ser efectivo en la promoción de la imagen de la EFP, a la vez que ha mantenido la diversidad de los sistemas nacionales de la EFP. Sin embargo, se estableció la necesidad de introducir mejoras sobre todo referidas a una necesaria cooperación más estrecha entre los países miembros y la mejora de la coordinación entre la EFP y el mercado laboral.

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (ECVET) se estableció que dicho Marco debería tener como referencia unos principios europeos comunes para la determinación y validación del aprendizaje no formal e informal, mejorando de esta forma la interconexión entre la educación, la formación y el empleo.

El Comunicado de Brujas (7 de diciembre de 2010) sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020 estableció los objetivos estratégicos a largo plazo para reforzar una cooperación europea en materia de EFP para el período 2011-2020. Estos objetivos se basaron en los principios del proceso de Copenhague, tratando también de contextualizarlos y promoviendo una mejor vinculación de la EFP a otras políticas que abordaran los desafíos socioeconómicos e hicieran de la movilidad y el aprendizaje permanente una realidad. De esta forma se introducen de nuevo los criterios de promoción de la flexibilidad en el aprendizaje y movilidad laboral como respuesta a los nuevos requerimientos del mercado laboral:

"Para 2020 los sistemas europeos de educación y formación profesionales (…) deben contribuir a la excelencia y a la equidad de la formación permanente proporcionando:

(…)Unos sistemas de educación y formación profesionales flexibles, basados en un enfoque orientado a los resultados del aprendizaje, que apoyen itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan la permeabilidad entre los distintos subsistemas de educación y formación (educación escolar, EFP, enseñanza superior, enseñanza de adultos) y que ofrezcan la validación del aprendizaje informal y no formal, incluidas las competencias adquiridas en la experiencia laboral;

- Un ámbito europeo de educación y formación, con unos sistemas de cualificación transparentes que permitan la transmisión y la acumulación de los resultados del aprendizaje, así como el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias, y que amplíen la movilidad transnacional (…)" (Comunicado de Brujas[53] : 7).

El proceso de Copenhague forma parte del marco estratégico «Educación y Formación 2020[54]» (ET2020) y contribuyendo a alcanzar las metas relativas a la educación en la denominada *estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* que propugnó que se impulsaran los conocimientos, capacidades y competencias para lograr el crecimiento económico y el empleo (Comisión Europea (2010) . En este marco se destacó también la necesidad de contar con itinerarios de aprendizaje más flexibles que permitieran mejorar el acceso al mercado laboral y la progresión en el mismo, facilitar la transición entre las fases de trabajo y aprendizaje y promover la validación del aprendizaje no formal e informal.

También cabe destacar la Resolución del Consejo, de 28 de noviembre de 2011, sobre un Plan europeo renovado de aprendizaje de adultos, que señaló como uno de sus objetivos prioritarios para el período 2012-2014 la creación de sistemas plenamente funcionales para convalidar el aprendizaje no formal e informal y promover el acceso de los adultos de todas las edades y a todos los niveles de cualificación, y también de las empresas y otras organizaciones.

Una de las líneas prioritarias para los miembros estado de la UE es la de reducir el número de adultos poco cualificados, para ello se proponen medidas como *"(…) el aumento de los incentivos para la formación de adultos por las empresas , y la validación de competencias adquiridas fuera de la educación formal (…)"* (Comisión Europea, 2012: 14), de esta forma se intenta fomentar la formación contínua así como el establecimiento de procedimientos de evaluación y acreditación de aprendizajes obtenidos a través de la experiencia y vías no formales de formación.

Las principales directrices sobre las disposiciones a tomar en los diferentes estados miembros de la Unión Europea relativas a la validación del aprendizaje no formal e informal se especificaron en la *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* , partiendo de la consideración de que: *"la validación del resultado del aprendizaje, en particular, conocimientos, capacidades y competencias, adquirido a través del aprendizaje no formal e informal puede desempeñar un importante papel para mejorar la capacidad de empleo y la movilidad, así como para aumentar la motivación para aprender toda la vida, en particular en el caso de las personas más desfavorecidas desde el punto de vista social y económico o con menores cualificaciones*" (Consejo de la Unión Europea, 2012: 1).

[53] Comunicado de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales,los interlocutores sociales europeo y la Comisión Europea,en su reunión celebrada en Brujas el 7 de diciembre de 2010 para revisar las prioridades y el planteamiento estratégicodel proceso de Copenhague para 2011-2020.

[54] "Educación y Formación 2020" (ET 2020) es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo "Educación y Formación 2010" (ET 2010). Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

Esta última disposición europea contine información precisa sobre la implementación de procedimientos de validación con el fin de coordinar de forma convergente las estrategias planteadas en los diferentes países.

Respecto a los elementos, se deberían: *"Incluir los siguientes elementos (referidos en términos de resultados de aprendizaje adquirido por vías no formales e informales), según proceda, en las disposiciones de validación del aprendizaje no formal e informal que establezcan, al tiempo que permiten que cada ciudadano se sirva de ellas, bien por separado, bien de forma combinada, de forma acorde con sus necesidades*: *Determinación, Documentación, Evaluación y Certificación"* (Ibídem: 3).

De igual forma se insta a los Estados para un adecuado funcionamiento de estos procedimientos de validación a que promuevan la participación *"de todas las partes interesadas, como por ejemplo empresarios, sindicatos, cámaras de industria, comercio y artesanía, entidades nacionales que participen en el proceso de reconocimiento de cualificaciones profesionales, servicios de empleo, organizaciones juveniles, trabajadores en el ámbito de la juventud, proveedores de educación y formación, y las organizaciones de la sociedad civil"* (Ibídem: 4).

4.2. MARCO NORMATIVO NACIONAL.

Respecto a la regulación a nivel nacional de la organización del sistema de cualificaciones así como del proceso de validación de aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales de formación, a continuación se incluye una síntesis de la legislación básica relacionada con el ámbito de la Formación Profesional, así como de la normativa organizadora de este Sistema, por la relación con el objeto de estudio de la presente investigación.

Es necesario esbozar una secuencia histórica de la normativa marco que en España se halla vinculada directamente a la regulación de la formación profesional específica en general y de las Cualificaciones Profesionales en particular, para entender la organización del Procedimiento de validación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e informales y relacionadas con éstas.

Por la reforma profunda de la Formación Profesional que supuso, cabe destacar la Ley Orgánica 1 /1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que regula esta materia en su capítulo cuarto del título primero (arts. 30-37). La Formación Profesional a partir de esta regulación comprenderá tanto la Formación Profesional de Base (art. 30.3) que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la Formación Profesional Específica (art. 30.4) que se organizará en Ciclos Formativos de Grado Medio (se accede completando la educación obligatoria, extendida hasta los 16 años, edad mínima laboral) y de Grado Superior (se accede con el título de Bachiller). De esta forma se trataron de paliar los efectos negativos de la doble vía hasta entonces existente al finalizar los estudios de la EGB.

Para cada uno de los Ciclos Formativos y en desarrollo del diseño de la Formación Profesional derivado de la LOGSE, se regularon dos Reales Decretos, de título y enseñanzas mínimas por

un lado y de currículo por otro, vinculados con las cualificaciones profesionales para las cuales habilitan la función profesional.

En los Reales Decretos de título y enseñanzas mínimas se planteó un esquema de desarrollo común que incluía: identificación del título, referencia del sistema productivo (perfil profesional, evolución de la competencia profesional y posición en el proceso productivo), enseñanzas mínimas (objetivos generales del ciclo y estructuración modular así como materias que se han debido cursar para acceder al mismo), profesorado, requisitos mínimos de espacios e instalaciones, convalidaciones y acceso a estudios universitarios.

En los Reales Decretos reguladores de currículo de los ciclos formativos se especifica la duración en horas o carga lectiva total por módulos profesionales así como la estructura de sus contenidos.

Ley Orgánica 10/2002 ,de Calidad de la Educación (LOCE), aunque consideraba una nueva estructuración de la Formación Profesional no se llevó casi a la práctica y tuvo un efecto final mínimo en el sistema educativo debido a los cambios en política educativa introducidos en las siguientes normativas.

Para la adopción de las directrices de la Unión Europea para la sociedad del conocimiento se reguló la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) que derogó las anteriores normativas generales: LOGSE, LOPEG y LOCE. Aunque se planteen a continuación algunos de los aspectos básicos de esta Ley cabe mencionar que actualmente se encuentra modificada por la Ley 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), específicamente en sus disposiciones 32 y siguientes relacionadas con la Formación Profesional.

De esta forma se establece como finalidad del Sistema de FP la de *"(…) preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida"* (LOMCE, Disposición 32), para ello se propone una estructura en la que se considera a las Cualificaciones Profesionales como eje vertebrador del Sistema de FP, por ello *"los títulos de Formación Profesional estarán referidos, con carácter general, al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y los ciclos de la Formación Profesional que conducen a su obtención serán los siguientes: a) Ciclos de Formación Profesional Básica. b) Ciclos formativos de grado medio. c) Ciclos formativos de grado superior"* (Loc. cit.).

En el Real Decreto 1538/2006 (actualmente derogado por RD 1147/2011), se estableció la ordenación general de la FP del sistema educativo y la estructura de los títulos de FP (esta normativa que estuvo vigente desde 2006 hasta 2011, es la que se considerará como referente en el estudio del diseño curricular del CFGS de EI por estar en vigor en el momento de su reforma), tomando como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Unión Europea y otros aspectos de interés social.

Partiendo de dicha normativa marco, entraron en vigor los Reales Decretos de título y enseñanzas mínimas[55] que regulan la oferta formativa formal vinculada a las cualificaciones profesionales, así como Los Reales Decretos de currículo.

El esquema de contenidos de cualquier RD de título y enseñanzas mínimas:

Cap. I: Disposiciones Generales.

Cap. II: Identificación del título, perfil profesional, entorno profesional y prospectiva del título en el sector o sectores.

Cap. III: Enseñanzas del Ciclo Formativo y parámetros básicos de contexto:

Art.9. Objetivos Generales.

Art.10. Módulos Profesionales.

Art. 11. Espacios y equipamientos.

Art. 12. Profesorado.

Cap IV.: Accesos y vinculación a otros estudios, y correspondencia de módulos profesionales con las unidades de competencia.

En su Disposición Final Segunda, referida a la implantación del título se determina que las Administraciones educativas competentes implanten el nuevo currículo correspondiente al Ciclo Formativo.

ANEXO I: Módulos Profesionales; se recopilan todos los del Ciclo Formativo especificando para cada uno de ellos los Resultados de Aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos básicos, así como orientaciones pedagógicas sobre las funciones profesionales asociadas al módulo así como la relación de éste con los objetivos generales y las competencias.

ANEXO II: Espacios y equipamientos.

ANEXO III: Especialidades del profesorado con atribución docente en los módulos de este Ciclo Formativo y titulaciones equivalentes a efectos de docencia.

ANEXO IV: Convalidaciones entre módulos profesionales de este Ciclo Formativo en regulación de la LOGSE y en la actual LOE (materia no derogada por normativa posterior –LOMCE -).

ANEXO V: Correspondencia de las unidades de competencia con los módulos profesionales para su convalidación y correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación.

[55] Para incluir una síntesis del contenido de ambos documentos se ha tomado como referencia el modelo regulado en la LOE, por ser el aplicable al caso en estudio en la presente investigación (reforma del CFGS de EI), aunque esta normativa es parcialmente modificada por la normativa hoy día vigente (LOMCE).

Los dos RRDD referidos (el de cualificaciones y el de título y enseñanzas mínimas) constituyen la base fundamental para el diseño, por las Administraciones competentes, del currículum formativo en los Ciclos Formativos. En el caso del CFGS de Educación Infantil, su proceso de diseño ya se desarrolló en todas las CCAA[56] , con el objetivo último de aplicarlo en su totalidad para el curso escolar 2008-2009, en sus respectivos territorios.

En el caso de la Región de Murcia también se elaboró pero fue publicado como Orden en el BORM fuera del plazo oficial, ya en curso 2010-2011 (BORM 03/11/2010), aunque en su disposición transitoria señala que tendría efectos retroactivos desde el curso 2008-2009, por lo que durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010 en el que se desarrolló la reforma del Ciclo en su primer curso, su soporte fué un borrador.

A la hora de articular la oferta de Formación Profesional a nivel nacional, se hizo preciso crear el Consejo General de Formación Profesional siendo este aspecto regulado por la Ley 1/1986**,** de 7 de enero, (BOE del 10 de enero de 1986). , modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio, (BOE del 10 de junio de 1997). Este órgano se considera "*adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, como órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones Públicas y de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional".* (Ley 19/1997, art. Único.1)

La principal competencia de este Consejo es la de *"elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas"* (Ibídem, Art. Único.2a)

El RD 1684/1997**,** de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. (BOE del 18 de noviembre de 1997), establece, como garantía de la representación de todos los actores sociales relacionados con la Formación Profesional, que en su Comisión Permanente esté constitutida por: Administración General del Estado, Comunidades Autónomas y de las ciudades de Ceuta y Melilla, organizaciones sindicales más representativas, organizaciones empresariales más representativas, (art. 17).

Para la organización del referente en Formación Profesional (las Cualificaciones Profesionales) en un marco a nivel nacional se hizo necesaria la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por RD 375/1999**,** de 5 de marzo, (BOE del 16 de marzo de 1999), modificado por el RD 1326/2002**,** de 13 de diciembre, (BOE del 14 de diciembre de 2002).

Cabe considerar que en un principio el INCUAL se creó "*adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales"* (RD 375/1999), art. 1)**,** pero con la normativa posterior pasó a considerarse **"***adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, como órgano técnico de apoyo de éste y responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*

[56] En vez de ser el propio Ministerio de Educación el que lo dictaminase para todo el territorio nacional, se ha limitado a regular unos mínimos curriculares ya que todas las Comunidades Autónomas cuentan con la transferencia de competencias en materia educativa y se les deja un margen de diseño de currículo, con el fin de que lo adapten a sus ámbitos de referencia.

y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional, así como de desarrollar el resto de las funciones que figuran en la presente disposición" (RD 1326/2002, Artículo único.1)

También la nueva normativa concreta que "*depende orgánicamente de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa el Instituto Nacional de las Cualificaciones, regulado por el Real Decreto 375/1999, de 5 demarzo, cuyo Director tiene categoría de Subdirector general"* (RD 1326/2002, Disposición final primera).

Entre sus funciones se pueden referir las siguietes por su especial relación con el presente estudio:

> *"a) Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.*
>
> *b) Establecer criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.*
>
> *c) Establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.*
>
> *d) Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.*
>
> *e) Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.*
>
> *f) Establecer criterios para regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes"* (RD 375/1999, art. 2.1).

Tal como se ha referido anteriormente, es a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional cuando el sistema de validación de competencias adquiridas en ámbitos de aprendizaje no formal e informal se sistematiza a nivel nacional.

Los principios del aprendizaje permanente y de la formación a lo largo de la vida así como el enfoque funcionalista del NVQ anglosajón se sistematizan en esta normativa, desde el planteamiento de sus objetivos, hasta la organización del nuevo modelo. En este marco la finalidad es la de configurar la *"ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas. 2. La oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales. 3. A dicha finalidad se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional*

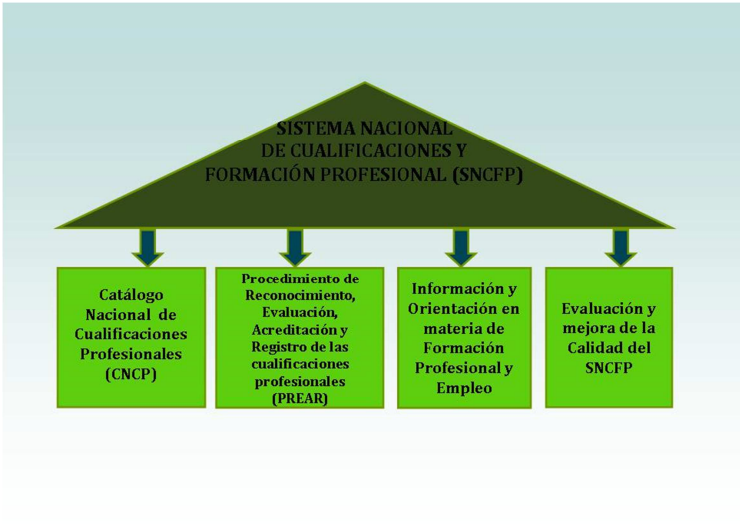
de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores" (art. 1).

En este marco se deben definir el conjunto de componentes de este nuevo Sistema Nacional que se constituye como verdadero referente para la Formación Profesional en general. De esta forma se determina que el " (…) conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales (…)" (Ibídem: art.2.1).

La finalidad del SNCFP será la de *"promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales"*. (Ibídem: art.2.2). Para el desarrollo de esta funcionalidad uno de sus objetivos es el de *"evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición"* (Ibídem: art. 3.5). Para ello uno de los instrumentos básicos del SNCFP es el *"procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales"* (Ibídem: art 4.1.b).

Por lo tanto los instrumentos en los que se basa este Sistema Nacional son los cuatro siguientes (ver Figura nº3) entre los que se encuentra el PREAR.

Figura 3. Instrumentos del SNCFP.



Fuente: Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia[57].

[57]Consultado en : http://www.icuam.es/web/guest/sistema-nacional-de-cualificaciones (30/05/2015).

Los tres agentes que intervienen para asegurar el funcionamiento del SNCFP son: la Administración General dele Estado, a la que corresponde *"la regulación y la coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas"* (Ibídem: art. 5.1); el Consejo General de Formación Profesional como *"órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y los agentes sociales, y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional"* (Idídem: art. 5.2) y el Instituto Nacional de las Cualificaciones como *"órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional"* (Ibídem: art. 5.3).

También se requiere la participación de los sectores productivos e interlocutores sociales en el proceso de identificación y actualización de las necesidades de cualificación (Ibídem: art. 6.3).

Uno de los instrumentos del SNCFP es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales cuyo objetivo principal es el de *"(…) facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral (…)"* (Ibídem, art. 7.1).

Para la organización de este Catálogo, según lo regulado en este marco legal, se deben considerar los criterios de la Unión Europea a efectos de la ordenación de los niveles de cualificación de las Cualificaciones Profesionales por niveles, con el fin de facilitar el reconocimiento de éstas en el espacio europeo, repondiendo así a las necesidades de movilidad que demanda el sector laboral.

Tomando como referente las Cualificaciones Profesionales del Catálogo, a partir de esta normativa, se reconocen formalmente a nivel nacional dos vías para la validación de los aprendizajes, que dependen de la naturaleza de éstos: para aprendizajes formales la validación queda acreditada en *"(…) los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad (que) tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las Administraciones competentes y tendrán los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea relativa al sistema general de reconocimiento de la formación profesional en los Estados miembros de la Unión Europea (…) y surten los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable"* (Ibídem: art. 8.1); mientras que para aprendizajes no formales e informales, considerando el principio de la educación permanente y contínua, se establece una segunda vía de validación: el procedimiento de acreditación de este tipo de competencias cuyo referente será también el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Se contempla también para esta vía la posibilidad de la *"acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado"* (Ibídem: art. 8.2).

En referencia a lo que hoy día se conoce como PREAR, esta normativa fue la que estableció la necesidad de su implementación para garantizar la validación y acreditación a nivel nacional de aprendizajes no formales e informales, de esta forma se determinó que el *"Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, fijará los requisitos y procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias, así como los efectos de las mismas"* (Ibídem: art. 8.4).

La regulación posterior a esta Ley Orgánica se centró en la articulación de los pilares del Sistema Nacional de Cualificaciones. De esta forma el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales quedó regulado por el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, (BOE del 17 de septiembre de 2003), y más tade fue modificado por el RD 1416/2005, de 25 de noviembre, (BOE del 3 de diciembre de 2005).

Este Catálogo queda definido como *"instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional"* (RD 1128/2003, art. 2).

Entre las finalidades y funciones de este Catálogo se pueden destacar: *"ajustar la oferta de Formación Profesional a las demandas del sistema laboral así como facilitar la formación a lo largo de la vida, contribuyendo a facilitar la movilidad de los trabajadores"* (Ibídem: art.3).

La identificación y organización de las Cualificaciones Profesionales, determinando la vinculación de cada Unidad de Competencia con una formación específica se establece como una función operativa partiendo de la utilización del Catálogo. Otra de sus funciones, para el cumplimiento de los objetivos del Catálogo Nacional es la de *"establecer el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación"* (Loc. cit.). De esta forma para el Procedimiento de validación de estas competencias se considerarán las competencias tipificadas por cualificación (RD 1416/2005[58], art. único.1b).

El establecimiento de este Catálogo como referente tanto para la Formación Profesional Reglada como para el Subsistema de Formación Profesional para el empleo queda explícito en esta normativa ya que *"(…) constituye la base para elaborar la oferta formativa conducente a la obtención de los títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad y la oferta formativa modular y acumulable asociada a una unidad de competencia, así como de otras ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas. Asimismo, contribuirá, con el resto de los instrumentos y acciones establecidos, al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en materia de información y orientación profesional y en la evaluación y mejora de la calidad del mismo"* (RD 1416/2005, art. único.2).

Respecto a las tareas específicas de diseño y renovación del Catálogo, la normativa determina que corresponde realizarlas a la Administración (laboral y educativa) *"(…) previa consulta al Consejo General de Formación Profesional. (…) Asimismo, se establecerán, los protocolos de colaboración y consulta con las diferentes Comunidades Autónomas y las demás Administraciones públicas competentes, así como con los interlocutores sociales y con los sectores productivos implicados en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que incluirán, entre otros aspectos, el procedimiento a seguir por otros agentes para proponer al Instituto Nacional de las Cualificaciones nuevas cualificaciones o la actualización de las ya existentes"*

[58] El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, queda modificado por esta normativa.

(Ibídem: art. 9.3); una *"(…)* revisión periódica que, en todo caso, deberá efectuarse en un plazo no superior a cinco años a partir de la fecha de inclusión de la cualificación en el catálogo" (Ibídem: art. 9.4).

La regulación específica a nivel nacional del procedimiento unificado de valoración y acreditación de los aprendizajes adquiridos por vías de formación no formales e informales queda desarrollada y es vigente desde la publicación del RD 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (BOE del 25 de agosto de 2009).

De esta forma se especifica que esta normativa *"determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 5/2002"* (RD 1224/2009, Preámbulo).

Además de contemplar la regulación del Procedimiento y sus requisitos para una adecuada implementación, también se consideran sus consecuencas una vez acreditadas las Competencias Profesionales que tienen validez nacional.

El planteamiento de un concepto unívoco y homogéneo que identifique el significante de este procedimiento se ha mostrado muy limitadopor la gran diversidad de enfoques y perspectivas en su estudio. En el caso específico de su funcionamiento en España el concepto marco es el de un *"conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación"* (Ibídem, art. 2).

La puesta en práctica del Procedimiento se plantea la consecución de una serie de fines: (Ibídem, art. 3): *"Evaluar las competencias profesionales que poseen las personas, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación", "Acreditar oficialmente las competencias profesionales*" contribuyendo así también al empoderamiento de grupos sociales desfavorecidos y facilitando la inserción laboral y formativa. El aprendizaje a lo largo de toda la vida, incrementando la cualificación media de la población también sería uno de los objetivos estratéticos a lograr, a través de la posterior obtención de títulos de formación profesional o de certificados de profesionalidad, partiendo de una acreditación parcial acumulable.

Este procedimiento debe guiarse por una serie de principios que serían (Ibídem, art. 6): *Respeto de los derechos individuales, Fiabilidad, Validez, Objetividad, Participación, Calidad y Coordinación*. Con ello se pretende legitimar el proceso y ganar credibilidad social tomando como referencia su garantía de utilización de criterios imparciales y de alto rigor técnico.

Una vez regulado y establecido el Procedimiento a nivel nacional se hacía preciso habilitar a un agente para reaizar el adecuado seguimiento a través de la información de las diferentes Convocatorias del PREAR en las Comunidades Autónomas. Con este fin se creó, por medio de la Orden PRE/910/2011 de 12 abril, la Comisión Interministerial (BOE del 15 de Abril de 2011).

Se trata de un órgano colegiado interministerial que cumpliría la función de realizar una evaluación contínua del Procedimiento a nivel nacional, cumpliendo así lo establecido en la normativa anterior.

Los fines de este órgano (Ibídem: art. 2) se encuentran enmarcados en su proceso de supervisión contínua del Procedimiento, así, además de realizar un proceso de difusión para dar a su conocimiento y su finalidad (además de las ventajas que su desarrollo puede suponer para trabajadores, empresarios y sociedad general), debe "garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones" del PREAR , también ejercer una labor coordinadora entre las diferentes estrategias y convocatorias del procedimiento desarrolladas por cada Comunidad Autónoma. Todo ello en el marco de un seguimiento y evaluación contínua del Procedimiento[59].

Para finalizar, cabe destacar que también se desarrolla la acreditación de estos aprendizajes en el ámbito universitario destacando en este contexto la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades donde se ponen las primeras bases (art.36) para validar a efectos académicos la experiencia laboral o profesional. Se puede considerar que *"estas iniciativas responden al Real Decreto 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias y los procedimientos de admisión, donde se contempla el acceso a los estudios de Grado de personas que carecen de una titulación habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, y a las demandas empresariales que necesitan que sea acreditada por organismos oficiales la formación especializada de Postgrado que los trabajadores reciben en la empresa"* (Cabrera Pérez, y Córdoba Mendoza, 2011: 52).

El referente de competencias para el nivel universitario de enseñanza corresponde al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, establecido por el RD 1027/2011, de 15 de julio (BOE 185, de 3 Agosto de 2011).

4.3. NORMATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Con el fin de organizar de forma efciente el sistema de Formación Profesional y su oferta en la Región de Murcia, repondiendo a los nuevos requerimientos del sistema laboral se creó el Consejo Asesor Regional de Formación Profesional, cuya composición y funciones quedaron también reguladas, a partir de la entrada en vigor del Decreto 16/2003, de 7 de marzo (BORM Sábado, 15 de marzo de 2003).

Se parte de la consideración de este Consejo *"adscrito a la Consejería de Educación y Cultura, como órgano de participación, asesoramiento y consulta de la Administración Regional en materia de Formación Profesional"* (Ibídem: art.1).

Las funciones de este órgano son muy amplias respecto al sistema de FP integrando acciones tales como: detección de necesidades de FP a nivel regional estableciendo una colaboración

[59] Este seguimiento y evaluación contínua de la Comisión Interministerial respecto al PREAR dieron como resultado el que hasta hoy es el único informe (publicado en 2013) de alcance nacional sobre las primeras convocatorias del Procedimiento y sus resultados por Comunidades Autónomas.

directa con agentes empresariales y sindicales para asegurar una oferta de FP de calidad, elaborar, proponer a la Administración Regional para su aprobación, y evaluar el Plan de Formación Profesional de la Región de Murcia. Respecto al contenido de la oferta formativa destacar las funciones de informar a nivel regional de la *"adecuación de los diseños curriculares y de los proyectos de revisión de los perfiles profesionales de las enseñanzas de Formación Profesional a las características socioeconómicas de la Región de Murcia"* proponiendo *"nuevas titulaciones de Formación Profesional en coordinación con el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones"* (Ibídem: art. 2). Estas últimas funciones poseen especial relevancia en el estudio sobre el proceso de diseño del currículo educativo que se realiza en la presente tesis, ya que el visto bueno del consejo respecto a los referentes curriculares era requisito previo a su aprobación por la Administración regional y a su posterior publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM).

La institución equivalente al INCUAL a nivel nacional es en el caso de la Región de Murcia el ICUAM (Instituto de la Cualificaciones de la Región de Murcia[60]) creado por Decreto 311/2007, de 5 octubre (BORM Jueves, 18 de octubre de 2007).

Este Instituto desde sus inicios se encuentra adscrito al *"órgano competente en materia de Formación Profesional de la Consejería con competencias en materia de Educación"* (Decreto 311/2007: art. 1.1). Sus principales funciones son: la implantación del Sistema Nacional de Cualificaciones en su realidad territorial, identificar, a través del seguimiento de su evolución, las Cualificaciones Profesionales y su formación vinculada en la Región de Murcia y, además, *"Configurar un sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia que desarrolle la normativa básica vigente"* (Ibídem: art. 1.2d). Por tanto se trata del organismo responsable del diseño y funcionalidad del PREAR en este ámbito regional.

Para un desempeño adecuado de estas funciones se estructuran en la propia normativa tres grandes áreas funcionales para el ICUAM (Ibídem: art. 3.1): *Área de Cualificaciones Profesionales* (se lleva a cabo el diseño y revisión del catálogo de cualificaciones de la Región de Murcia, en esta área opera el Observatorio Profesional); *Área de Evaluación y Acreditación de la Competencia* (gestión del PREAR) y *Área de Secretaría* (la función de secretaría se desempeña respecto al Consejo de FP de la Región de Murcia).

Aunque este instituto cuenta con autonomía en la implementación de estas funciones, éstas se deben desarrollar *"siguiendo las directrices y acuerdos del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional"* (Ibídem: art.5).

La planificación de intervenciones del ICUAM se integran en el Plan anual de actuación y tanto en su elaboración como en su aprobación final participa el Consejo Asesor Regional de Formación Profesional *"al que corresponde el control y seguimiento del mismo"* (Ibídem: art. 5.2).

[60] Como parte activa del Consejo de FP de la Región de Murcia, se ha contado en su Comisión permanente, ostentanto la secretaría, con la directora del ICUAM durante la realización de esta investigación.

En el marco del ICUAM destaca la funcionalidad asignada al Observatorio Profesional que ejerce una labor coordinada con otros Observatorios nacionales y regionales, con la finalidad principal de *"proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de profesiones, ocupaciones y sus perfiles en el mercado de trabajo, y la detección de nuevas competencias profesionales"* (Ibídem: 4b).

De esta forma la puesta en práctica de las funciones de identificación de Cualificaciones Profesionales y sus formaciones asociadas cuentan con dicha información generada en forma de diagnóstico sobre el marco del mercado laboral regional.

Aunque actualmente se encuentra en vigor la Estrategia de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente 2015-2020, se trata de una continuación de los Planes Regionales de Formación Profesional que estuvieron vigentes anteriormente. El instrumento de planificación estructural a nivel regional en el momento de la realización de la presente investigación durante el PREAR fue el Plan del Sistema Integrado de Formación Profesional de la Región de Murcia 2010-2013 que significó una pieza clave para implantar y desarrollar el Procedimiento.

El objetivo general de este Plan era el de: *"Consolidar un Sistema Integral de Formación Profesional, de calidad e innovador, fruto del diálogo social, que contribuya a la cualificación inicial y permanente del capital humano a través de las distintas modalidades de formación, y a la puesta en valor de esa cualificación mediante la acreditación de las competencias profesionales, con el fin de promover, favorecer y facilitar el desarrollo profesional y social de las personas, su empleabilidad, y la competitividad y productividad de las empresas, utilizando para ello los adecuados instrumentos de información y orientación laboral. A estos efectos, se entiende por "Sistema Integral de Formación Profesional" un sistema global, holístico, que incluye y comprende los dos subsistemas, la Formación Profesional del Sistema Educativo y la Formación Profesional para el Empleo (…)"* (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010: 55).

Con esta finalidad de configuró un Sistema Integral de Formación Profesional formado por ambos Subsistemas de FP, que se articulaban en tres ejes *"líneas de actuación"* (que a su vez se operativizaban en *Programas* y éstos finalmente en *"Acciones Estratégicas"*). Estas líneas eran:

Línea 1: El Sistema de Cualificaciones Profesionales.

Línea 2: Calidad e Innovación en el Sistema Integrado de Formación Profesional.

Línea 3: Información y orientación en el Sistema Integrado de Formación Profesional.

Por la relación directa con lo que supone el objeto de estudio de la presente investigación por centrarse tanto en el Sistema de Cualificaciones Profeisonales como en el propio PREAR, estableciendo directrices para una adecuada implantación en la Región de Murcia, a continuación se desarrolla la primera de estas tres líneas.

Línea 1: El Sistema de Cualificaciones Profesionales (Ibídem: 57 y ss).

Un primer objetivo se centra en conseguir inicial el desarrollo en la Región de Murcia de dos de los instrumentos básicos del SNCP: El Catálogo Nacional y el PREAR, con el fin de *"generar y facilitar sinergias entre los dos subsistemas, con el fin de satisfacer las necesidades de las personas de formación profesional permanente y las de los sistemas productivos y del empleo".*

La consecución de este objetivo se estructuró en torno a 3 programas, de los cuales se desarrollan dos a continuación por su especial relación con el objeto de estudio:

Programa 1. Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional en la Región de Murcia

El OBJETIVO del Programa 1: Contribuir al desarrollo de los instrumentos del Catálogo Nacional de Cualifi caciones en la Región de Murcia, a través de la participación en la elaboración de cualificaciones profesionales, Títulos y Certificados, y de la identificación de nuevas cualificaciones, en colaboración con los agentes sociales más representativos.

Algunas de las Acciones Estratégicas dentro de este Programa, son las siguientes: (…) desarrollar una Base de Datos de Cualificaciones Profesionales que vincule las cualificaciones del Catálogo Nacional, partiendo de las unidades de competencia (UC) que las componen, con los Títulos, Certificados de Profesionalidad o Procedimientos de Acreditación de competencias profesionales que las reconocen, y con la oferta formativa de la Región de Murcia. Esta base de datos constituye un instrumento fundamental para la integración de ambos subsistemas y su concreción en la oferta formativa de la Región de Murcia. A su vez es una herramienta esencial (…) en relación al procedimiento de acreditación de competencias (PREAR) en particular. Esta Base de datos requerirá, una vez elaborada, revisión y actualización permanente.

También se incluyen como Acciones necesarias: *"la identificación de nuevas cualificaciones en el mercado laboral, para garantizar su adecuación permanente a las necesidades de perfiles profesionales de los sistemas productivos. A estos efectos, se establecerá un Protocolo de identificación que permita crear los cauces con los sectores productivos para detectar esas necesidades y transmitirlas al Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), para su tramitación. (…) la fase de contraste externo, en la que se participa en la elaboración de cualifi caciones tramitadas por el INCUAL. Se pretende también establecer y aplicar un protocolo de participación en esa fase en el ámbito regional que dé cabida a todos los actores interesados (Administración regional, agentes sociales, entidades colaboradoras, empresarios, etc.), para recoger sus aportaciones y remitirlas al INCUAL".*

PROGRAMA 2.: Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de la competencia profesional (PREAR) (Ibídem: 58 y ss).

OBJETIVO: Implantar y desarrollar en la Región de Murcia el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de la competencia profesional (PREAR), en colaboración con los agentes sociales más representativos.

Como Acciones Estratégicas para conseguir este objetivo se incluyeron:

-La puesta en marcha y consolidación del PREAR en la Región de Murcia

La implantación y el desarrollo del PREAR en la Región de Murcia conlleva una serie de acciones y la puesta en marcha de una infraestructura compleja que va desde la elaboración y aprobación de la normativa (Decreto Regional) que desarrolle el PREAR, el diseño y ejecución de una aplicación informática vinculada a la Base de Datos de Cualificaciones profesionales para la gestión del procedimiento, la conformación y mantenimiento de la red abierta y permanente de Información y Orientación específica para el PREAR, la formación y habilitación de asesores y evaluadores, que requiere previamente la identificación de cauces de participación de los sectores formativo y productivo en estas labores y, posteriormente, la creación y mantenimiento de una base de datos/registro de asesores y evaluadores habilitados por especialidades o sectores, hasta la coordinación con los Centros colaboradores y sedes del

Procedimiento y la propia gestión administrativa de las distintas convocatorias concretas del PREAR.

-El seguimiento y evaluación del PREAR e Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad.

Se establece la necesidad de elaborar *"un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento"* en colaboración con la Administración General del Estado. Los resultados de las valoraciones periódicas (anuales) del mismo se sistematizan en un informe que en su caso también incluye propuestas de mejora con el fin de garantizar el ajuste permanente del PREAR a las transformaciones en el marco de las Cualificaciones Profesionales.

5. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CUALIFICACIONES EN LA UNIÓN EUROPEA Y EN ESPAÑA.

A continuación, se expone una síntesis de los principales conceptos vinculados al marco de las cualificaciones profesionales[61] que son la clave para la organización de los diferentes Subsistemas de la Formación Profesional. Para consultar la terminología específica del Sistema de Formación Profesional, ver Anexo 1.1.

5.1. MARCO EUROPEO.

En el marco de la Unión Europea la contribución de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema Educativo ha ido ganando importancia en los últimos decenios. Este aspecto queda recogido en los objetivos de la Educación y la Formación en 2010, que se establecieron en la Cumbre de Lisboa de 2000.

También hay que considerar lo establecido en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, ya que afirma que *"toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente"* (artículo 14).

En política de educación y formación, actualmente se siguen las directrices de la denominada *Estrategia Europea 2020* cuyos objetivos, instrumentos y disposiciones para el trabajo conjunto a escala de la UE se definen en el marco estratégico de dicha política (conocido como ET 2020).

Son varias las iniciativas que se han adoptado a nivel de la UE con la pretensión de reforzar la transparencia, mejorar la transferibilidad y facilitar la valoración de los resultados del aprendizaje. Por su gran trascendencia cabe destacar los siguientes dos grandes instrumentos.

5.1.1. EL MARCO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES (MEC).

El objetivo principal del MEC, es permitir a los ciudadanos utilizar la diversidad de oportunidades de aprendizaje que hay en Europa, para mejorar y aumentar la transparencia y la comunicación entre los sistemas y prestatarios, para facilitar el reconocimiento de la cualificación y para fomentar la movilidad.

Se trata de que los Estados miembros vinculen de manera transparente sus niveles de Certificación o Titulación y los niveles contemplados en el siguiente cuadro (Ver tabla nº 1).

Por último, los Estados miembros, a la hora de definir y describir las cualificaciones, deben aplicar, según estos criterios, un planteamiento basado en los resultados del aprendizaje, y promover la validación del aprendizaje no formal e informal.

[61] La información contenida en este apartado se ha obtenido con la explotación de contenidos de la página web del Instituto Nacional de Cualificaciones: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html Fecha de acceso: 15 de Febrero de 2014.

El Marco Europeo de Cualificaciones[62] (EQF) se configura en ocho niveles que se estructuran, teniendo como referencia los Resultados de Aprendizaje, en tres elementos interelacionados:

-Conocimientos: se describen como teóricos y/o fácticos.

-Destrezas: se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

–Competencia: la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía (este último elemento, por su relación con el presente trabajo, se incluye a continuación para cada uno de los niveles de cualificación).

Nivel 1: Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado.

Nivel 2: Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.

Nivel 3: Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.

Nivel 4: Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio.

Nivel 5: Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.

Nivel 6: Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos.

Nivel 7: Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos.

Nivel 8: Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso contínuo, sustanciales y acreditados, respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

[62] Información consultada en: http://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/tabla-descriptores-eqf.pdf?documentId=0901e72b808e75be, (fecha de consulta: 15 Marzo de 2014).

5.1.2. EL SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL (ECVET).

El ECVET es un *sistema para la acumulación y transmisión de puntos acreditativos en la formación profesional y la formación continua.* Con su ayuda se pueden documentar y certificar los resultados de aprendizaje que una persona haya obtenido en el área de la formación profesional, más allá de las "fronteras de sistema".

A este respecto hay que considerar, en primer lugar, las *fronteras de los sistemas de formación profesional nacionales*: para los aprendices será posible presentar en su país de origen períodos de formación concluidos en otros países europeos.

El ECVET permite la documentación, convalidación y reconocimiento de resultados de aprendizaje que se hayan obtenido en el extranjero, ya sea en la formación profesional formal o en contextos no formales. Está centrado en las personas; esto es, atañe a la convalidación de los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos por los individuos y que son la base para su acumulación y transferencia.

Las unidades (*units*), que van vinculadas a resultados de aprendizaje, pueden adquirirse en todos los Estados miembro europeos en los que existan procesos semejantes sobre la convalidación de los resultados de experiencias profesionales.

5.2. MARCO CONCEPTUAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES EN ESPAÑA.

Antes de plantear el funcionamiento de este sistema es necesario sintetizar los contenidos de su marco conceptual.

5.2.1. SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, por su parte, está constituido por un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la Formación Profesional, principalmente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, acompañado de un Catálogo Modular de Formación Profesional; el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales; las iniciativas de evaluación y mejora de la calidad del propio sistema, así como de información y orientación profesional. El sistema apunta a articular las diferentes cualificaciones existentes en España, las estructuras formativas y los modos de acreditación, con el objeto de favorecer el desarrollo profesional y social de las personas y satisfacer las necesidades del sistema productivo.

Respecto a los instrumentos y acciones que integran el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional cabe mencionar que se trata de:

-El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación y tiene estructura modular. Estas Cualificaciones Profesionales son el referente para el desarrollo de los dos grandes apartados de la presente investigación, uno vinculado al aprendizaje formal y otro al no formal e informal.

-Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales. En este marco, se realiza una aproximación descriptiva y valorativa del PREAR, el segundo gran apartado de esta investigación.

-La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.

-La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que proporcione la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.

La finalidad, por tanto del, Sistema Nacional de Cualificaciones Profesional y su Catálogo es la de contribuir a la transparencia del mercado de trabajo y a la movilidad de los trabajadores, en la medida que facilita el reconocimiento de su cualificación, tanto en España como en los países europeos. Establece referentes reconocidos por todos los agentes y sociales (empresas y trabajadores, Administraciones educativas y laborales, Ministerios y Comunidades Autónomas), identifica niveles de competencia y de formación y, especialmente, permite reconocer la experiencia laboral y otras vías no formales de aprendizaje concediéndoles valor en los sistemas formativos reglados.

6.2.2. CATÁLOGO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES.

Instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

Se trata de un referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o la formación. El Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) tiene validez en todo el país y promueve la integración de las diversas formas de adquirir Formación Profesional. Asimismo, facilita la homogeneización de la formación y la acreditación profesional en la Unión Europea, lo que favorece el libre movimiento de trabajadores entre los países miembros.

Son principios rectores del Catálogo su alcance nacional, es decir su vigencia en la totalidad de las Comunidades Autónomas, tal como fue previsto en la Ley Orgánica 5/2002; el carácter participativo y cooperativo de su diseño, con participación de expertos nacionales y sectoriales,

tanto tecnológicos como educativos, propuestos por los agentes sociales, Administraciones central y autonómicas.

El Catálogo está organizado en sentido vertical según niveles de cualificación y en sentido horizontal según familias profesionales, y responde a criterios de la Unión Europea. Define "*Cualificación Profesional*" como un *conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación así como a través de la experiencia laboral*. A partir de allí, la estructura de la cualificación puede observarse en la Figura nº 4:

Figura 4. Estructura de las cualificaciones profesionales.





Fuente: página web:http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 2014.

Esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador, cada una de sus Unidades de Competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.

Respecto a los niveles de cualificación profesional, cinco en total en el catálogo español, se determinan atendiendo al grado de complejidad, autonomía y responsabilidad necesarios para llevar a cabo la actividad laboral, los conocimientos científicos y técnicos requeridos para un desempeño efectivo y las capacidades de aplicación, diseño y evaluación.

Es importante que éstos se articulen, para garantizar la coherencia y operatividad del Sistema de Cualificaciones, tanto con los niveles educativos, como con la Clasificación Nacional de Ocupaciones y con las clasificaciones vigentes en las empresas y reflejadas en los convenios colectivos de trabajo.

Estos niveles se determinan según el grado de complejidad, autonomía y responsabilidad necesarias para realizar una actividad laboral.

5.2.2.1. NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL.

Las diferentes cualificaciones se estructuran por niveles (ver Figura nº 5) y cada nivel educativo se corresponde con éstas. En el caso de los Ciclos Formativos de Grado Superior, sus cualificaciones se ubican en un nivel 3 y en un nivel 2 para los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Figura 5. Niveles de Cualificación Profesional en el Sistema Nacional de Cualificaciones.

Nivel 1: competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.
Nivel 2: competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
Nivel 3: competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
Nivel 4: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
Nivel 5: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos, a menudo impredecibles, que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Fuente: página web:http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 2014.

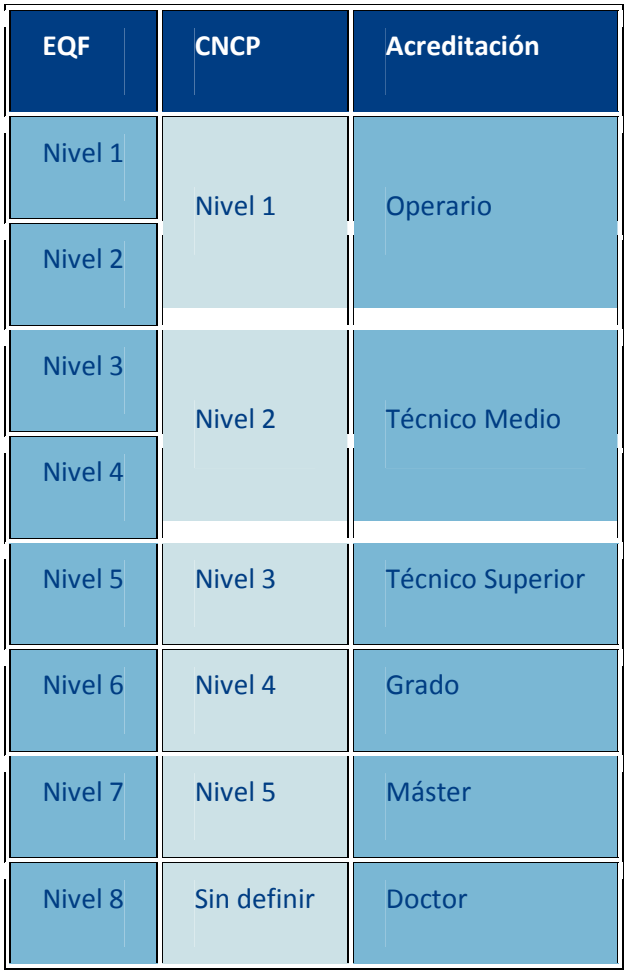
Las cualificaciones incluyen Unidades de Competencia[63], que se estructuran en Realizaciones Profesionales, con sus respectivos criterios y el contexto profesional, a las que se vinculan los módulos formativos de los Certificados de Profesionalidad, así como los módulos profesionales de los Títulos de Formación Profesional, definidos en términos de capacidades y sus respectivos criterios de evaluación, contenidos y parámetros del contexto de la formación.

Las Familias Profesionales, por su parte, se determinan por afinidad de la Competencia Profesional y en referencia a los sectores productivos, pero con una relativa autonomía de éstos. En esta ordenación horizontal, a cada familia se asocia una serie de actividades económicas propias de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas; luego, una serie de ocupaciones, de la Clasificación Nacional de Ocupaciones; los títulos de educación técnico profesional existentes y también las profesiones reguladas.

[63] En el apartado 5.1.8 de la presente investigación se especifica la estructura de las Unidades de Competencia.

Cabe señalar que existe una vinculación (Ver Figura nº6) entre el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y los niveles del Sistema Nacional de Cualificaciones previstos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Figura 6. Relación entre el Marco Europeo de Cualificaciones y los niveles del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profeisonales.



EQF	CNCP	Acreditación
Nivel 1	Nivel 1	Operario
Nivel 2		
Nivel 3	Nivel 2	Técnico Medio
Nivel 4		
Nivel 5	Nivel 3	Técnico Superior
Nivel 6	Nivel 4	Grado
Nivel 7	Nivel 5	Máster
Nivel 8	Sin definir	Doctor

Fuente: Página web del Instituto Nacional de Cualificaciones :http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html (fecha de consulta: 10 Abril 2014).

5.2.3. INTEGRACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA CON EL CNCP.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales aporta dos aplicaciones primordiales: por un lado, orienta la renovación de la oferta de formación y, por el otro, es referencia para los procesos de acreditación de los aprendizajes logrados en la experiencia laboral y por vías no formales e informales de formación.

Las Cualificaciones Profesionales se acreditan mediante Títulos de Formación Profesional expedidos por el sistema educativo o por Certificados de Profesionalidad otorgados por la Administración Laboral, existiendo la posibilidad de efectuar acreditaciones parciales, sumativas y acumulativas. Títulos y Certificados de profesionalidad tienen carácter oficial y validez en todo el territorio español y tienen los efectos que les correspondan con arreglo a la normativa vigente.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, reforma el articulado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y, en referencia a la estructura del Subsistema de Formación Profesional Inicial, establece en el Art. 39.4. que *"Los títulos de Formación Profesional estarán referidos, con carácter general, al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y los ciclos de la Formación Profesional que conducen a su obtención serán los siguientes: a) Ciclos de Formación Profesional Básica[64],b) Ciclos formativos de grado medio[65],c) Ciclos formativos de grado superior[66]".*

5.2.3.1. CATÁLOGO MODULAR DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Este catálogo está constituido por el conjunto de Módulos profesionales asociados a las diferentes Unidades de Competencia de las Cualificaciones Profesionales, constituyéndose como referente común para la integración de las ofertas de Formación Profesional y facilitando el aprendizaje a lo largo de la vida.

5.2.3.1.a. Módulo Profesional dentro del Catálogo Modular de Formación Profesional.

El Módulo Profesional es el bloque coherente de formación asociado a cada una de las Unidades de Competencia que configuran la Cualificación. Constituye la unidad mínima de Formación Profesional acreditable para determinar los Títulos y Certificados.

Estructura de un Módulo Profesional.

Cada Módulo Profesional tiene un formato normalizado que incluye, por un lado, los datos de identificación y, por otro, las especificaciones de la formación: *Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, Contenidos básicos y Orientaciones pedagógicas*.

- Resultados de aprendizaje: expresión de los resultados esperados de las personas en situación de aprendizaje al finalizar el Módulo Formativo.

[64] Correspondiente al *nivel 1 del CNCP*.
[65] Correspondiente al *nivel 2 del CNCP*.
[66] Correspondiente al *nivel 3 del CNCP*.

- Criterios de evaluación: conjunto de precisiones para cada resultado que indican el grado de concreción aceptable de la misma. Delimitan el alcance y nivel de la capacidad y el contexto en el que va a ser evaluada.

- Contenidos básicos formativos necesarios para adquirir las competencias a las que se asocia.

-Orientaciones pedagógicas**:** conjunto de estrategias a considerar en la implementación del proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.2.4. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES.

Tal como se ilustra en el esquema siguiente (Ver figura nº6), el punto de partida para la adopción de decisiones en torno a la Formación Profesional es el diagnóstico de las necesidades del mundo productivo. Este diagnóstico se concreta en el Catálogo Nacional de Cualificaciones y el Catálogo Modular de Formación Profesional; y es con éstos catálogos con los que el Ministerio de Educación define las nuevas titulaciones de Formación Profesional. De la misma forma, los nuevos Certificados de Profesionalidad otorgados en el marco de la oferta formativa gestionada por el Ministerio de Trabajo, se establecen con referencia al Catálogo, lo cual favorece sus interrelaciones.

Figura 7. Funcionamiento del Sistema Nacional de Cualificaciones.



Fuente: página web:http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 10 de Abril de 2014

Es muy importante para la funcionalidad del sistema que exista una integración de los distintos subsistemas de formación de los profesionales, ya que de esta manera se dispone de un sistema único y coordinado que garantiza a los ciudadanos que su esfuerzo por formarse y la experiencia que han adquirido en su puesto de trabajo, tendrán un mismo reconocimiento en los distintos sistemas de formación y en el ámbito laboral.

5.2.4.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el organismo técnico encargado de definir, elaborar y mantener actualizados el Catálogo Nacional de las Cualificaciones y el Catálogo Modular de Formación Profesional.

La elaboración del Catálogo sigue unas bases metodológicas aprobadas por el Consejo General de Formación Profesional, en el que participan y colaboran la Administración general, las Comunidades Autónomas y las principales organizaciones empresariales y sindicales.

Esta metodología es similar a la que se utilizó para elaborar el Catálogo de Títulos de Formación Profesional, así como los Certificados de Profesionalidad. Para definir las cualificaciones se crean grupos de trabajo en los que participan expertos en sistemas productivos y formativos. Estos expertos son propuestos por las organizaciones que forman el Consejo General. En este ámbito, la función del Instituto Nacional de las Cualificaciones es dirigir y coordinar el trabajo de estos grupos.

El catálogo se elabora en cinco etapas de investigación, análisis y contraste continuo, de forma que cada Cualificación es revisada periódicamente para asegurar su vigencia respecto a las transformaciones y demandas del mercado laboral:

En una primera fase, previa a las etapas de preparación del CNCP, se lleva a cabo la organización de datos y formación del correspondiente grupo de trabajo. Estos grupos están formados por expertos de los perfiles tecnológicos y formativos y se proponen por las instituciones representadas en el Consejo General de Formación Profesional (agentes sociales y administraciones general y autonómicas). Cada grupo está especializado en determinar las Cualificaciones de cada una de las familias profesionales, por lo que sus expertos deben dominar la competencia general del campo profesional, así como los procesos productivos y formativos asociados.

Estos grupos *"(…) serán pilotados metodológicamente por el INCUAL y podrán encontrarse distribuidos por las distintas Comunidades Autónomas (…). La participación de los expertos en los grupos en ningún caso será representativa de la organización a la que pertenecen o les ha propuesto"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ,2003: 17-18); de esta forma se intenta garantizar su operatividad e imparcialidad en su trabajo a lo largo de las cinco etapas que se relacionan a continuación.

5.2.4.1.a. Etapas del proceso de elaboración del CNCP.

Etapa A: Preparación de datos y conformación del Grupo de Trabajo.

En primer lugar es necesario preparar la *"información base para cada Campo de Observación que permita la puesta en marcha del proceso de identificación de competencias profesionales por parte del Grupo de Trabajo"* (Ibídem: 19). Con tal fin se utilizan como soporte diferentes datos facilitados por el INCUAL. En este contexto se define como Campo de Observación el *"(…) conjunto de actividades económico-productivas que presentan una cierta afinidad tecnológica y profesional, agrupadas para su estudio por el Grupo de Trabajo (…)"* (Loc. cit).

Para finalizar esta etapa se identifican tanto las Administraciones competentes como aquellas organizaciones empresariales, sindicales o profesionales cuya participación en la siguiente etapa se considere idónea.

Etapa B: Diseño de la cualificación.

Una vez conocidas las características, necesidades y recursos tipificados en el Campo de Observación se procede a determinar la competencia requerida por el sistema de producción.

En esta etapa se realiza una primera especificación de la competencia general de las cualificaciones, a través de la definición de UU.CC. y del entorno profesional. Para llegar a este resultado se aplica un proceso en el que se determinan progresivamente tanto las cualificaciones como su formación asociada. El modelo aplicado con este fin suele ser el del *"análisis funcional que permita la identificación de las funciones que tienen que desarrollar las personas para satisfacer los objetivos de una organización, como competencias aplicables en diversos contextos productivos"* (Ibídem: 20).

Etapa C: Definición de la formación asociada.

El paso siguiente en esta progresión es el de la determinación de la formación asociada a la Cualificación Profesional, que debe quedar finalmente estructurada en módulos profesionales. También se deben identificar en esta fase *"(…) aquellas capacidades cuya adquisición deba ser, en su caso, completada en un entorno real de trabajo"* (Loc. cit.).

Etapa D: Contraste externo de la competencia de la cualificación y la formación asociada (Ver en Anexo 1.6).

Antes de la aprobación definitiva de la Cualificación, ésta debe ser evaluada a través de un contraste externo en el que participen diferentes organizaciones (empresariales, sindicales) y órganos de la propia Administración. Las asociaciones profesionales significativas en el sector estudiado también pueden tener representación en esta etapa a través de representantes cualificados. De esta forma *"una vez aceptada la cualificación como algo reconocible con valor y significado en el sector productivo, se recogen las observaciones aportadas en el contraste, y el grupo de trabajo ajustará la especificación de la competencia definida y de la formación asociada, en su caso"* (Ibídem: 21). Cabe considerar la especial determinación de la variable tiempo para la realización de un adecuado contraste, debiendo habilitar un intervalo suficiente para recopilar esta información y sacar las conclusiones oportunas previamente al proceso de aprobación y publicación.

Etapa E: Aprobación de las Cualificaciones.

Finalmente, previo a su publicación definitiva, tanto la Cualificación Profesional definida con sus diferentes UU.CC. vinculadas, como su formación asociada *"(…) se someterá al Consejo General de Formación Profesional, acompañada de una ficha-informe en la que se describa, en líneas generales, los trabajos desarrollados y las entidades que han participado en la identificación y contraste de la cualificación"* (Loc. cit.).

Superadas estas etapas, y tras recibir el visto bueno por parte de los organismos competentes, es el Gobierno de España quien aprueba definitivamente las Cualificaciones Profesionales, que se publican en el BOE para su general conocimiento y efectos administrativos.

5.2.5. VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CUALIFICACIONES.

Según dictamina el propio Ministerio de Educación, para conseguir promover y desarrollar la integración de las ofertas de la Formación Profesional, el Sistema Nacional de Cualificaciones trata de garantizar la participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas, así como de los agentes sociales, adecuando la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea.

Respecto a las necesarias consultas a realizar a diferentes agentes, sobre todo en la cuarta etapa del proceso de elaboración y diseño del CNCP, y tomando como referencia un caso específico (el del proceso seguido para la aprobación definitiva de la Cualificación de "Educación Infantil" hasta su publicación en el BOE, como RD 1368/2007. Hay que señalar que desde la Región de Murcia la aportación a estas fases, sobre todo la referida al contraste externo, fue prácticamente nula. De esta manera, tanto el marco regulador de esta cualificación como el del Real Decreto de título y enseñanzas mínimas de este Ciclo, fueron cuestionados por los diferentes agentes sociales en la CARM.

Esta cualificación, a la que está asociado el Título del Ciclo Formativo de Educación Infantil dentro de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, pertenece a un nivel 3 en el marco de los Niveles de Cualificaciones Profesionales que existe en España y equivale a un nivel 5 en el Marco Europeo de Cualificaciones. También se encuentra asociada a un conjunto de Unidades de Competencia que fueron revisadas en su nuevo marco curricular, asociándolas a los Módulos Profesionales en el marco del título y enseñanzas mínimas de este Ciclo Formativo.

A continuación se plantean los elementos específicos que integran cada uno de estos niveles de cualificación equivalentes para las Cualificaciones de las que trata el presente trabajo de investigación:

Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

Respecto al reconocimiento de la utilidad de las Cualificaciones, la Unión Europea ha propuesto en los últimos años la necesidad de instaurar "sistemas de garantía de la calidad (que) sustentan la generación de confianza en las cualificaciones" (CEDEFOP, 2013: 1). Con este fin, se plantea a los países miembros establecer vínculos entre los marcos europeos de cualificaciones y la garantía de la calidad, haciéndose preciso implementar dos grandes medidas:

- *Garantizar la calidad de los resultados del aprendizaje*, siendo necesario para ello una serie de actuaciones específicas en los siguientes niveles: *"al elaborar los descriptores de los marcos de cualificaciones; al determinar los niveles de cualificaciones; al redactar los currículos y al acordar las normas de evaluación"* (Ibídem: 2).

- *Garantía de la calidad de la evaluación y la validación*, para ello se deben poner en práctica diferentes medidas, ya que *"la calidad de estos itinerarios alternativos, como el aprendizaje en el puesto trabajo, solo puede garantizarse mediante el desarrollo de métodos fiables para determinar si se han logrado o no los resultados del aprendizaje necesarios/previstos"* (Loc. cit.).

Esta medida propuesta que afecta al PREAR en cuanto a su forma de implementación y resultados, será considerada en el análisis de caso de la Iª convocatoria de este Procedimiento en la Región de Murcia, en el marco del último apartado de esta investigación.

Partiendo del principio de garantía de calidad se deben, por tanto, organizar adecuadamente los diferentes niveles de Cualificación así como sus descriptores competenciales. Desde esta perspectiva es necesario incluir los contenidos asignados a las Cualificaciones a estudiar en el presente trabajo.

Como se puede observar a continuación, los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) se refieren a conocimientos y destrezas (cognitivas y prácticas); mientras que los correspondientes al catálogo español tienen referencia a competencias prácticas contrastables, así como comprensión del marco científico-técnico correspondiente, para el Nivel 3

En el caso de las Cualificaciones Profesionales objeto de estudio del presente trabajo, estarían incluidas, en el marco del EQF, en el nivel 3 (ASSD, ASSI) y en el nivel 5 (EI), que son los que se corresponden con los niveles 2 y 3 del para el caso específico de sus correspondientes Realizaciones Profesionales. Los tres elementos (Conocimientos, Destrezas y Competencia) que configuran cada uno de estos dos niveles en el EQF son:

NIVEL 3

-Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto.

-Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.

-Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio . Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.

NIVEL 5

-Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.

-Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.

-Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.

Niveles de cualificación Profesional en el Catálogo español (CNCP).

En la estructura del CNCP, las Cualificaciones de ASSD y ASSI quedan integradas en el Nivel 2: *"competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas.*

Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso".

Sin embargo, la Cualificación de EI se vincula al Nivel 3: *"competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas"*.

Por todo ello, se puede considerar que, en el marco de las distintas perspectivas teóricas sobre la competencia, tomando como referencia estas definiciones de ambos niveles de cualificación, se está aplicando un modelo de enfoque de competencia con un doble carácter:

-Conductista, ya que se basa, definitivamente en la verificación de la competencia a través de la puesta en práctica de conductas profesionales observables (Realizaciones Profesionales).

-Cognitivo, porque incide también en la importancia de los recursos mentales que el profesional emplea para adquirir y dominar unos conocimientos científico-técnicos que son básicos y necesarios para conseguir un buen desempeño, aunque este segundo carácter quedaría subordinado en significatividad al primero.

6. VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE FORMAL: EL DISEÑO BASADO EN COMPETENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN Y DEL CURRÍCULO EDUCATIVO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA.

En esta aproximación al proceso de acreditación y validación formal de los saberes adquiridos en contextos formales de enseñanza aprendizaje se parte de la consideración, entre sus diferentes aspectos, de aquel que constituye el verdadero referente que permite plasmar su intencionalidad y guiar su funcionalidad: el currículo educativo.

Para obtener un mejor entendimiento de la realidad curricular, la literatura específica al respecto suele discernir entre dos dimensiones básicas y complementarias: *"una dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad (objeto de una práctica profesional y una experiencia escolar) y una dimensión de elaboración teórica, como campo de estudio e investigación"* (Bolivar Boitia, 1999: 28).

De esta forma y tomando como referencia el ámbito real de la práctica, el currículo posee una doble dimensión: substantiva y procesual. *"A nivel substantivo está conformado tanto por los componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) que recogen las pretensiones oficiales a nivel institucional (oficial, centro o aula); como también por las configuraciones, construcciones y significados -planificados o no- que adquiere experiencialmente en su dinámica de desarrollo. Por su parte, como fenómeno en una perspectiva procesual, nos referimos a los diversos procesos de desarrollo que tienen lugar con motivo de su puesta en práctica, tales como planificación, diseminación, adopción, desarrollo o implementación y evaluación, así como la necesaria reconstrucción a que es sometido en su desarrollo práctico"* (Ibídem : 29-30).

Por otra parte, entendido el currículo como campo de estudio, *"la teoría del currículum se ha constituido, desde mediados de siglo, como una disciplina con un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y de las prácticas curriculares, así como, al tiempo, en una estructura e instrumento de racionalización de la propia práctica, dándose una coimplicación dialéctica entre ambos niveles. (…) la teoría del currículum tiene como objeto no sólo el diseño y construcción curricular, sino también los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo"* (Ibídem: 31-32).

En el presente bloque de contenidos se consideran ambas dimensiones interdependientes referidas al diseño curricular de un Ciclo Formativo de Formación Profesional de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad; el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil[67], vinculado a la cualificación del mismo nombre del Catálogo Nacional. En un último epígrafe se desarrolla la dimensión existencial del currículo del citado Ciclo Formativo, inclu-

[67] Este Ciclo Formativo ha sido seleccionado para el presente estudio por la disposición de datos sobre el curriculum del mismo en sus dos dimensiones (existencial y teórica) tomando como referencia la investigación realizada por el propio doctorando, en el marco de los estudios de doctorado de la Universidad de Murcia, dentro del Programa "*Profesiones Educativas, Estado de Bienestar y Ciudadanía"* , titulada "*La Reforma de la Formación Profesional en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Región de Murcia"* (Obtención del Diploma de Estudios Avanzados: 27/07/2009).

yendo sus dos áreas: *sustantiva* (a través de un acercamiento sobre todo a sus contenidos soporte y también a los significados que adquiere en su implementación, basados en las valoraciones de diferentes agentes) y *procesual* (considerando un estudio descriptivo sobre sus fases de planificación, difusión e implementación).

La funcionalidad de las conclusiones de este bloque es la de establecer un referente comparativo con los contenidos del segundo bloque de esta tesis que versan sobre el Procedimiento de la validación de las competencias adquiridas por vías no formales e informales, siendo una de las Cualificaciones Profesionales convocadas en el mismo la de Educación Infantil que es también la que se encuentra vinculada al título de Técnico Superior en esta materia (obtenido tras la superación de este Ciclo Formativo de Grado Superior).

6.1. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO EDUCATIVO.

Una vez explicitado el proceso de construcción de la Cualificación Profesional como primer referente a considerar en el Sistema de Formación Profesional, se hace necesario considerar el proceso de implementación del mismo en el ámbito educativo formal, a través del diseño previo del currículo formativo; sobre este último aspecto versa el presente apartado en el que se realiza un estudio de caso que ejemplifica los diferentes aspectos a tener en cuenta en ese proceso y en la valoración del mismo por parte de los diferentes agentes participantes.

En la propia normativa nacional que determina la organización general del Subsistema de Formación Profesional inicial queda establecida la necesaria vinculación entre el sistema educativo formal en Formación Profesional y el referente de las Cualificaciones ya que *"El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional"* (Ley Orgánica 8/2013, disposición 32).

Dentro del sistema de la Formación Profesional Reglada o inicial, en el diseño de la Formación Profesional Específica[68], cabe destacar la existencia de dos soportes normativos regulados como Reales Decretos; uno regulador del Título y enseñanzas mínimas y otro respecto al currículo educativo (ambos para cada uno de los Ciclos Formativos de Grado Medio o Grado Superior que se oferten).

En el RD de título se especifica la carga horaria mínima por módulo profesional a impartir.

[68] Entendiendo la Formación Profesional Específica como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y actitudes que se vinculan de una manera particular a una determinada competencia profesional.

Los elementos que componen el currículo[69] escolar basado en competencias, son:

> "*a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas. d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes. e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa"* (L.O. 8/2013, disposición 4ª).

En base a estas directrices, se diseña, publica y entra en vigor cada Real Decreto de Título y RD de Currículo, que tienen carácter de legislación básica, según artículo 149.1.3º de la Constitución Española. Por ello ese marco curricular es de aplicación supletoria en aquellas Comunidades Autónomas que cuentan con transferencia e implementación de la competencia de educación. En la actualidad los currículos de los Ciclos Formativos han sido ya adaptados por todas las Comunidades Autónomas.

En el marco del diseño curricular en Formación Profesional *"el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico. Los contenidos del currículo básico requerirán el 55 por 100 de los horarios para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan"* (LOMCE art. 6.4.). El requerimiento del 65% sería el aplicado para el caso que se estudia a continuación sobre el proceso de diseño curricular del CFGS de Educación Infantil en la Región de Murcia.

Finalmente cada centro educativo desarrollará el currículo de cada Ciclo Formativo mediante la elaboración de la Propuesta Pedagógica y la Programación, contextualizando los elementos curriculares a su entorno educativo específico.

El presente apartado de contenidos versa por tanto sobre el papel desarrollado a nivel estatal (diseño de la Cualificación Profesional de Educación Infantil) y sobre todo a nivel de la CARM a la hora de diseñar e implementar el currículo del Ciclo Formativo vinculado a ésta.

[69] Entendiendo por currículo educativo formal "*la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas"* (L.O. 8/2013, disposición 4ª).

6.1.1. PROCESO Y ESTRATEGIAS APLICADAS EN EL DISEÑO DEL NUEVO MARCO CURRICULAR.

Respecto al proceso seguido para la concreción del nuevo modelo curricular hay que destacar que se han planteado algunas diferencias significativas respecto al proceso seguido con la anterior normativa reguladora del Ciclo Formativo.

Para el diseño del RD 2059/1995 se hace constar en su preámbulo que se establece el título de formación profesional de Técnico superior en Educación Infantil *"…a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, consultadas las Comunidades Autónomas y, en su caso, de acuerdo con éstas, con los informes del Consejo General de Formación Profesional y del Consejo Escolar del Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros"*.

En el RD 1394/2007, se hace constar en su preámbulo que *"en el proceso de elaboración de este RD han sido consultadas las Comunidades Autónomas y han emitido informe el Consejo General de Formación Profesional, el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros"*. Cabe destacar que la CARM no ha sido consultada en el proceso de elaboración de este RD.

En estos dos marcos normativos se tiene en cuenta un mismo proceso en tres fases: elaboración de propuestas, emisión de informes y deliberaciones previas a su aprobación.

Uno de los aspectos básicos a considerar en el proceso de diseño curricular es el nivel de autonomía y participación de los diferentes agentes en las decisiones de diseño curricular.

A este respecto, una de las diferencias más destacadas respecto a las decisiones de diseño del nuevo marco curricular, específicamente respecto al diseño del currículo formativo completo para este Ciclo Formativo, ha sido la de la consulta general a todas las Comunidades Autónomas con tal fin.

En este proceso no solamente han participado directamente los responsables de Formación Profesional de las respectivas Consejerías, sino que se ha establecido un proceso abierto de consulta al profesorado y al entorno empresarial vinculado con este Ciclo Formativo.

El proceso seguido en la CARM también ha sido el mencionado y si bien el Real Decreto 1394/2007, ya regulaba el título y enseñanzas mínimas, se ha consultado a otros agentes para diseñar el nuevo marco curricular tomando como referencia los contenidos básicos del propio RD.

De esta forma, desde la Consejería de Educación de la CARM, se consultó desde Enero de 2008 a los empresarios de la CROEM vinculados a la FCT de este Ciclo Formativo y se organizó un grupo de trabajo de profesorado para el estudio del borrador de contenidos básicos del RD con el fin de completarlo, adaptándolo a nuestra realidad socioeconómica regional. Este proceso duró desde Enero hasta Mayo de 2008.

En el mencionado grupo de trabajo se integraron profesores de las dos principales especialidades que imparten Módulos Formativos del Ciclo en los IES públicos de la CARM que reunidos

en sesiones de trabajo durante el citado período de tiempo, tomaron decisiones en su informe final concernientes a:

-Completar los contenidos básicos del RD, adaptándolos a la realidad de la Región de Murcia, lo que dió lugar a una propuesta de Borrador de currículo del Ciclo.

En este proceso se enviaron dos propuestas por parte del grupo de trabajo a la Consejería de Educación; una con fecha 13 de Mayo de 2008 y otra el día 22 de Mayo de 2008. La primera de ellas ha sido la que esta Consejería ha difundido en soporte aún de borrador para tomarla como referencia de cara a su puesta en práctica en primer curso del Ciclo durante el presente curso escolar 2008-2009[70].

-Un informe dirigido a la Consejería de Educación con una propuesta de modificación en la secuenciación de módulos por curso[71] (Ver Anexo 1.7), proponiendo la impartición del módulo de Expresión y Comunicación en primer curso y el de Metodología del Juego en segundo curso, ya que la primera propuesta presentada por la Consejería de Educación al grupo de trabajo del profesorado establecía lo contrario.

-Una propuesta de material necesario para la puesta en práctica del Ciclo Formativo, elaborada por profesorado de cada IES de titularidad pública que imparten este Ciclo. Además también se solicitó este listado por parte de Consejería a los centros educativos privados que lo imparten.

-Un glosario de conceptos básicos para la elaboración del currículo del Módulo de Inglés. Lo solicitó la Consejería al grupo de trabajo y se elaboró en el verano de 2008.

Por todo lo relacionado anteriormente cabe destacar que para el proceso de diseño del nuevo marco curricular de este Ciclo Formativo en la CARM, el profesorado ha tenido un papel activo a través del grupo de trabajo mencionado.

Conviene precisar que una vez recibida esta propuesta por la Administración Regional, se realizó su revisión en sesión ordinaria del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional por sus miembros en el Pleno (en el que están representados la propia Administración regional, la Federación de Municipios de la Región de Murcia, las Organizaciones empresariales y las Organizaciones sindicales) como Proyecto de Orden de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por las que se establecería en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el currículo del CFGS de Educación Infantil, como paso previo a su aprobación final y publicación a nivel regional en el BORM.

[70]Cabe especificar que durante el mes de Junio de 2008 se envió desde la propia Consejería de Educación de la CARM un comunicado vía fax a los centros educativos que imparten este Ciclo en la Región de Murcia, para informar de que dicho borrador debía servir de referencia para elaborar las programaciones didácticas del primer curso del Ciclo, en el que se ha implementado esta reforma curricular, desde inicios del curso 2008-09.

[71] Teniendo en cuenta la normativa marco, el RD 2394/2007, solamente hace explícita una recomendación respecto a la secuenciación de módulos por cursos y determina, respecto al módulo profesional de Didáctica de la Educación Infantil, que *"se recomienda que se implemente durante el primer período del desarrollo de este Ciclo"*. (BOE 24/11/2007, pg 48147).

Este marco curricular fue finalmente publicado como Orden de 27 de octubre de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM Miércoles, 3 de noviembre de 2010). De esta forma se hizo necesario trabajar en los centros educativos que lo imparten con un borrador durante el curso académico en que tuvo lugar el trámite hasta su aprobación y publicación definitiva.

Respecto al nivel de adaptación a un stándard curricular democrático, a continuación se plantea una tipificación de modelos curriculares atendiendo al proceso de diseño de cada uno de los Reales Decretos que han regulado este Ciclo:

-RD 2059/1995, se trataba de un modelo de diseño curricular de corte técnico y experto ya que en la CARM[72] no se puso en práctica ningún proceso reflexivo-crítico ante la normativa marco y para la organización de los contenidos por Módulos se aplicó lo dictaminado en el RD 1265/1997, regulador de currículo de este Ciclo Formativo.

De esta forma se atendió a lo dictaminado desde un inicio por científicos y expertos que asesoraron el diseño a nivel nacional desde sus inicios y el profesorado mantenía un papel de mero ejecutor de estas medidas.

-Respecto al proceso previo a la definitiva publicación y entrada en vigor de la Cualificación de "Educación Infantil" en el Real Decreto 1368/2007, cabe señalar que en la Región de Murcia, con competencias ya transferidas en materia educativa, no se planteó la participación activa de ninguna institución, organización o empresa para la realización del contraste externo de esta cualificación profesional.

-Para el proceso de adaptación de los contenidos del RD 1394/2007 (regulador del título y enseñanzas mínimas de este Ciclo Formativo) a la realidad de la Región de Murcia, se puede definir, según los criterios establecidos en la obra de Escudero (1999) como un modelo de diseño de corte deliberativo y práctico, ya que se abrió en la CARM un proceso reflexivo contando con aportaciones valorativas del empresariado vinculadas a las prácticas de este Ciclo Formativo y también con aportaciones de representantes del profesorado que a través de grupo de trabajo, elaboraron una propuesta de organización curricular, del marco de esta normativa, de forma más ajustada a la realidad de la CARM.

Cabe mencionar que aunque se trabajó en la línea de un stándard curricular más democrático, contando con las aportaciones de representantes del propio profesorado y de empresarios, no se llegó a consultar en la CARM con los propios alumnos que son los que finalmente cursan los estudios de este Ciclo.

[72] Hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica 9/1992, de 22 de diciembre de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas (que accedieran a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, en su Título II, artículo 19), no se transfiere la competencia de desarrollo legislativo y ejecución en materia de educación a la Región de Murcia.

Siguiendo el "modelo comunicativo" planteado por Berstein (1990), se puede afirmar que se trató de garantizar en este proceso de diseño curricular una clasificación débil respecto a sus contenidos, dejando margen suficiente de participación para el profesorado. Sin embargo cabe plantearse hasta qué punto el marco de referencia es fuerte en cuanto que el alumnado no posee prácticamente margen de decisión.

Por todo ello se hace necesario contar con la participación del alumnado en futuras revisiones curriculares del ciclo con el fin de conseguir un diseño de currículo de corte crítico y postmoderno, mucho más ajustado a un modelo curricular democrático.

6.1.2. EL NUEVO MODELO CURRICULAR ADOPTADO.

En el marco de los cambios educativos formales, el diseño de nuevos currículos adquiere gran relevancia. Un proceso de diseño planteado desde el enfoque de la *Formación Basada en Competencias* consta de los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículo; es decir, *"consta de objetivos, contenidos formativos y criterios de evaluación, que enmarcan las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo"* (de Asís Blas Aritio, 2007: 34).

En el caso que del CFGS de Educación Infantil, la normativa marco reguladora del título, enseñanzas mínimas, currículo así como de la cualificación asociada al título de técnico superior en educación infantil es esencial para la organización del mismo.

A continución se ofrece una síntesis de la normativa marco del CFGS de EI, desde su regulación en el marco del desarrollo de la LOGSE hasta la actualidad.

-RD 2059/1995, de 22 de Diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas.(BOE 22/02/96).

El currículo correspondiente fue regulado por el RD 1265/1997, de 24 de Julio (BOE 11/09/97).

-RD 1394/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE 24/11/07). *"Lo dispuesto en este RD, sustituye a la regulación del título del RD 2059/95"* (Cap 1, art2).

La cualificación incluida en este título es la de "Educación Infantil", con código: SSC322_3 y fue regulada por el RD 1368/2007, de 19 de Octubre, en su Anexo CCCXXII.

El currículo correspondiente a este Ciclo Formativo para la Región de Mucia, fue regulado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo a través de la Orden de 27 de octubre de 2010.

Respecto a la estructura de contenidos de ambos Reales Decretos, cabe mencionar algunas diferencias sustanciales:

-La Competencia General fue incluida en ambos Reales Decretos pero en la del vigente marco regulador se especificó más dicha competencia ya que añade dos aspectos básicos:

Diseñar, implementar y evaluar no solo programas educativos de atención a la infancia, tal como recogía la normativa anterior, sino también proyectos.

Se especificó mejor el ámbito de intervención, diferenciando por una parte el ámbito formal (primer ciclo de E.I., bajo supervisión de maestro/a de esta especialidad) y por otra parte el ámbito no formal (toda la etapa de E.I.).

-Respecto a las Competencias y a las Capacidades Profesionales, aunque son términos muy similares en cuanto a sus contenidos, se utilizó el de capacidades profesionales en la antigua normativa y en la analizada el de Competencias Profesionales desglosándolas y concretándolas mucho más.

-El término de Cualificación Profesional pertenece solamente a la actual normativa ya que, como se ha comentado en la revisión normativa, es la clave de la reforma del sistema de formación profesional en la actualidad. De esta forma la cualificación incluida en este título es la de: "Educación Infantil". En la vigente regulación se enumeran las siete Unidades de Competencia comprendidas en esta cualificación (la anterior normativa solamente regulaba tres).

-Las Realizaciones y el Dominio Profesional de cada una de las Unidades de Competencia se recogían en la antigua normativa en el mismo Real Decreto de título y enseñanzas mínimas. En el caso del actual marco regulador se sintetizan en un Real Decreto anterior al de título y enseñanzas mínimas; se trata del RD 1368/2007, regulador, entre otras, de la Cualificación Profesional de Educación Infantil.

-El entorno profesional se integró en el contenido de ambos RRDD de título y enseñanzas mínimas. La diferencia fundamental fue que aunque se coincidió en ambas normativas en reconocer tres grandes sectores de intervención para este técnico (educación formal, no formal y servicios sociales de atención a la infancia), solamente en el actual RD se introducen sus *"ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes: Educador/a infantil en primer ciclo de EI. Educador/a en instituciones y/o programas de trabajo con menores (0-6 años) en situación de riesgo social. Educador/a en programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil con menores de 0-6 años)"* (Art.7.2. RD 1394/2007).

-Respecto a los objetivos generales, incluidos en ambas normativas en el apartado de enseñanzas del ciclo formativo, en la nueva normativa se desglosan muchos más y se concreta su contenido.

-Los módulos profesionales son más numerosos en el RD vigente, que pasó a denominar "Resultados de Aprendizaje" a lo que en la anterior normativa se llamaba "Capacidades Terminales", pero que siguieron teniendo el papel de objetivos por módulo profesional.

En el contexto del proceso de enseñanza/aprendizaje en el ámbito formal, para garantizar una adecuada funcionalidad e implementación del currículo se propone por autores como Biggs la puesta en práctica del denominado *"modelo sistémico (3P): Pronóstico (factores dependientes del estudiante y contexto de la enseñanza), Proceso (actividades centradas en el aprendizaje) y Producto (resultados del aprendizaje)"* (Biggs, J. 2008 pg 46). Estos tres componentes deben alinearse entre sí, evitando incoherencias, de esta forma por ejemplo el currículo y los procedimientos de evaluación (sobre todo en referencia a los objetivos de los diferentes módulos profesionales y a sus criterios de evaluación) deben ser compatibles para garantizar la eficacia y un mejor aprendizaje. Para que este alineamiento sea operativo, según el autor, se deben aplicar los parámetros teóricos constructivistas para determinar la naturaleza de los elementos alineados.

Desde este planteamiento se recomienda la redacción de los objetivos curriculares como acción del estudiante (procedimientos) y por niveles de comprensión por su parte sobre los contenidos. Posteriormente, en su implementación, las actividades de enseñanza y aprendizaje así como las tareas de evaluación deben alinearse con los niveles de los objetivos establecidos y de este modo se obtiene con este modelo, desde esta evaluación vinculada a niveles, la calificación final.

Para el proceso de diseño del propio referente curricular esta perspectiva puede ser aplicable ya que, al estar basada en el enfoque de las competencias profesionales, los objetivos (como elemento clave curricular) quedan redactados en conductas observables a demostrar por el alumnado y por tanto de la demostración de estas competencias se inferirá su conocimiento de la materia.

-También se desglosaron mucho más los contenidos a impartir por módulo y se añadió un apartado nuevo en cada módulo: "orientaciones pedagógicas", que incluye:

Funciones de organización, intervención y evaluación de intervenciones educativas que deberá desempeñar el técnico con la infancia, gracias a la formación recibida en cada módulo.

La relación de cada módulo con los objetivos generales del ciclo y las competencias del título.

Las líneas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos del módulo.

Respecto a las UUCC, cabe destacar que, tanto en número como en volumen de contenidos, la normativa actual supera a los de la normativa anterior.

Por otra parte, en lo concerniente a los objetivos generales, se debe partir de la consideración de que son los que guían la práctica educativa en el ciclo formativo y se hallan operativizados en los módulos profesionales. También en este aspecto tanto en número como en amplitud de sus contenidos (mucho más completos), la norma actual supera a los de la anterior.

En referencia a los módulos pofesionales, cabe destacar que sus componentes han variado sustancialmente con la regulación vigente. De esta manera si en el RD anteriormente en vigor los módulos se estructuraban en tres componentes (capacidades terminales, criterios de evaluación y contenidos básicos), en el RD actual se incluyen los siguientes: resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos básicos y orientaciones pedagógicas. De esta forma se puede afirmar que la estructura modular vigente es mucho más compleja que la anterior y que sus nuevos elementos organizativos son más amplios.

Los contenidos son un elemento fundamental para la organización de la enseñanza de los módulos. En este aspecto, los correspondientes a la normativa en vigor son los más extensos y variados (conceptuales, procedimentales y actitudinales) ya que en el anterior RD regulador de título y enseñanzas mínimas son mucho más reducidos y de un solo tipo: conceptuales. Por otra parte, estos contenidos se ajustan a la realidad socioeconómica de cada Comunidad Autónoma, a través de la normativa referente al currículo.

6.2. VALORACIÓN DE LA REFORMA POR PARTE DE INFORMANTES CLAVE.

Una vez planteado el proceso de reforma del CFGS de EI que se siguió tanto a nivel nacional como a nivel de la Región de Murcia, en el que se comenzaron a impartir las nuevas enseñanzas durante el curso 2008-09, se hizo necesario realizar un primer estudio[73] sobre las valoraciones de agentes que tenían vinculación directa con el ámbito de la Formación Profesional en general en CARM y con este Ciclo Formativo en particular.

Para ello se seleccionaron 12 informantes clave representantes de diferentes ámbitos: Consejería de Educación, Profesorado que imparte el Ciclo en IES, Alumnado que cursa el 1º curso reformado, CROEM (Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia), Directores de Escuelas Infantiles, Técnicos Superiores en Educación Infantil (TSEI) en activo en escuelas infantiles, y sindicato de enseñanza.

Se seleccionó como técnica de recogida de información la entrevista semiestructurada en profundidad (Ver modelo en Anexo II), ya que permite analizar en profundidad los contenidos de las respuestas y garantiza mayor homogeneidad a la hora de tratar los datos para facilitar un análisis general comparativo. Esta técnica combina la flexibilidad de una entrevista abierta o en profundidad con la direccionalidad de una encuesta estructurada.

Sirviéndonos de la versión de Patton (1990), la modalidad aplicada mantiene aspectos de estos dos tipos de entrevista de investigación:

-Entrevista estandarizada abierta y cerrada, empleando un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados , siendo en su mayoría de respuesta cerrada (preguntas nº: 2-14), aunque solicitan también la fundamentación causal de las respuestas, y otras de respuesta libre (la primera pregunta, que es introductoria, y las cuatro últimas).

[73] Investigación con la que el doctorando obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados.

Para sintetizar las conclusiones de esta investigación se plantea un análisis DAFO (Gil Zafra 1998: 48-59), que resume y sistematiza toda la información del presente estudio. El DAFO es un tipo de análisis de carácter estratégico que pretende establecer los puntos fuertes o fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de una organización. Se compone, por tanto, de un doble análisis: interno (amenazas y oportunidades) y externo (debilidades y fortalezas).

La información para la elaboración de la matriz de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades fue obtenida de la explotación de los contenidos de las entrevistas a informantes clave.

El proceso de aplicación y síntesis de conclusiones de este método no se ajusta totalmente al planteado en la presente investigación pero, aún así, y siendo conscientes de estas limitaciones, se ha realizado con el fin de facilitar una síntesis comparativa respecto a los datos contenidos en las entrevistas realizadas a informantes clave.

En la aplicación de estas entrevistas se recopiló información sobre la reforma del CFGS de Educación Infantil en la CARM, dividiendo tres grandes áreas de interés:

1. Planificación estructural de la reforma de la Formación Profesional y del CFGS de Educación Infantil en España y Europea.

2. Implementación de la reforma curricular del CFGS EI en la CARM.

3. Valoración de posibles resultados de esta reforma curricular en términos de cualificación del alumnado.

El análisis DAFO se aplicó partiendo de la evaluación del diseño y puesta en práctica en el ámbito educativo del nuevo producto (nuevo marco curricular para el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil), en la CARM.

6.2.1. CRITERIOS ORGANIZADORES.

Para facilitar el estudio se atendió a los siguientes criterios:

-Agrupación de los informantes clave por ámbitos de referencia siendo las claves que a continuación se enumeran. Los contenidos de estas entrevistas se pueden consultar en el Anexo II, clasificados por claves en este orden:

A) Consejería de Educación (A1 y A2)

B) Profesorado que imparte el Ciclo en IES (B1 y B2)

C) Alumnado que cursa el 1º curso reformado (C1 y C2)

D) CROEM (D1)

E) Directores de Escuelas Infantiles (E1 y E2)

F) TSEI en activo en Escuelas Infantiles (F1 y F2)

G) Sindicato de enseñanza (G1)

Se incluyeron en las categorías de *alumnado, directores de escuelas infantiles y TSEI*, informantes pertenecientes a centros de titularidad pública y privada.

-Formulación de preguntas abiertas.

Para estas preguntas (la primera y las cuatro últimas de la entrevista) se aplicó una síntesis comparativa de respuesta por categorías de informantes clave.

-Formulación de preguntas semiestructuradas.

Para el análisis comparativo de su contenido se incluyen tablas de frecuencias en las que:

Las claves de los informantes clave se consignan en las filas de las tablas comparativas para cada una de estas preguntas.

Se considera la posibilidad de una doble respuesta por informante, este aspecto se explica en los comentarios de cada uno de los gráficos.

Además de analizar para estas preguntas el tipo y frecuencia de respuesta por categorías de informantes, también se aplicó una síntesis comparativa de la fundamentación (por qué) de las respuestas.

6.2.2. EXPLOTACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS.

A continuación se analizarán de manera comparativa los resultados de cada una de las cuestiones planteadas en la entrevista a informantes clave[74].

1. ¿Cree adecuada la cualificación del alumnado para su inserción en el mercado laboral en estos últimos años con la estructura de títulos hasta ahora vigente previa al Catálogo Nacional de Cualificaciones?

La formación de base y la cualificación del alumnado que promocionó con la estructura de título del Ciclo anterior se consideró adecuada por parte de prácticamente todos los entrevistados de cara a su inserción laboral.

También se valoró la necesidad de adaptación a las necesidades del entorno productivo por lo que se consideró en general como necesario un ajuste de la oferta formativa. En este sentido se incluyen algunos de los fragmentos de entrevistas con más aportaciones en este tema:

[74] Este análisis se ha basado en el contenido de las transcripciones de las entrevistas realizadas.

A1 "los títulos estaban desfasados con respecto a la demanda que tiene la sociedad actual (…) tenían 10 o 12 años de antigüedad".

A2 "En la actualidad los títulos se han adecuado mucho más a los nuevos yacimientos de empleo".

B1 "No era del todo acertada la cualificación (…) la inserción del profesional en otros ámbitos, por ejemplo la educación no formal o la atención a menores en situación de riesgo sí que se dejaban un poco más de lado".

2. ¿Considera que los planteamientos de la UE en cuanto a la revisión de los sistemas de formación y empleo a partir de la Cumbre de Lisboa 2000 han influido en el proceso de reforma estructural de los títulos de FP?

En principio, como se puede observar en la Figura nº 8, la frecuencia de respuesta tuvo una distribución bastante homogénea ya que la totalidad de entrevistados consideró que las directrices europeas respecto a la educación a partir de la Cumbre de Lisboa tenían conexión con el proceso de reforma de los títulos de F.P. La mayoría se decantó por señalar "bastante", y sólo dos de los entrevistados señalaron la respuesta de "regular".

Figura 8. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 2 de la entrevista.

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
A	A2(M)	A1(B)			
B		B2 (B)	B1(R)		
C		C1 (B) C2(B)			
D		D1(B)			
E		E1(B)			
F	F1(M)				
G			G1 (R)		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Como motivadoras del inicio del proceso de revisión de la oferta formativa estuvo bastante claro entre los entrevistados que poseían un carácter causal las nuevas directrices europeas y como respuesta a los nuevos planteamientos educativos a partir de la citada Cumbre;

A2 "En nuestro país surgió la necesidad de definir nuevas cualificaciones profesionales (…) surgió en el año 2000 y estamos en el 2009 y todavía estamos en el proceso de definición de nuevas cualificaciones que estuvieran muy cercanas al sector productivo".

A1 "Esa adaptación se ha producido a través del desarrollo de la cualificación profesional y del catálogo nacional de cualificaciones".

Sin embargo en cuanto al resultado progresivo de la aplicación de estas directrices europeas en nuestro país cabe también considerar algunas especificaciones sobre la respuesta de los entrevistados que consideraron como "regular" la influencia de las directrices europeas en la reforma de los títulos de Formación Profesional;

G1 "Existe una gran digresión entre la legislación o normativa curricular de los ciclos y el planteamiento inicial a tipo europeo que se pueda hacer. En el profesorado existe una gran distancia con esos planteamientos un poco utópicos o elitistas".

B1 "Creo que de momento la influencia ha sido regular porque principalmente en cuanto a la estructura del Ciclo tampoco se ve reflejado".

3. ¿Cómo valora el proceso de diseño y difusión de la reforma del título y enseñanzas mínimas del CFGS Educación Infantil?

Se pueden plantear varias conclusiones respecto a la elección de las diferentes categorías de respuesta.

En primer lugar, según cuadro adjunto (Ver Figura nº 9), solamente los entrevistados de la Consejería de Educación (A1 y A2) respondieron de forma totalmente positiva respecto al proceso de diseño y difusión de la reforma del título y enseñanzas mínimas del CFGS de EI.

La mayoría de entrevistados respondió que dicho proceso había sido poco o nada ajustado.

Hay que señalar que se dieron casos de entrevistados con doble respuesta, considerando que por una parte el diseño había sido bastante ajustado o aceptable, mientras que el proceso de difusión lo consideraron poco o nada ajustado.

Figura 9. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 3 de la entrevista.

	Muy ajustado	Bastante ajustado	Aceptable	Poco ajustado	Nada ajustado
A		A1(B)	A2(A)		
B		B2(B,Adiseño)		B1(P)	B2(P,Ndifusión)
C			C1(Adiseño)	C2(P)	C1(Ndifusión)
D		D1(Bdiseño)			
E		E2(Bdiseño)		E1(P)	E2(Pdifusión)
F				F2(P)	F1(N)
G					

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Sobre todo respecto al proceso de difusión de la reforma del título y enseñanzas mínimas del Ciclo se consideró en general por los entrevistados como poco adecuado,

A2 "Quizás el Ministerio podría haber diseñado un proceso sobre todo de difusión para los centros para nuestro profesorado de participación pues un poco más dinámico".

B1 "En el proceso de diseño y difusión (…) ha habido algún déficit de participación de los agentes (…) no ha habido una fase de información adecuada (…) la difusión realmente deja mucho que desear".

B2 "La difusión para mí ha sido insuficiente (…) el profesorado (…) no tuvimos nada de información durante el proceso, simplemente cuando ya estaba diseñado".

D1 "el diseño ha estado bastante ajustado, no se si tanto la difusión; no se si porque yo no tengo acceso a toda la información (…) o porque la difusión era escasa desde el principio".

G1 "nos ha llegado la información ya cuando estaba prácticamente publicada en el BOE y la única capacidad de influencia que hemos tenido es en la implantación de estos Ciclos, solamente a niveles de requerimientos de material".

4. Respecto a la regulación del currículo de este Ciclo ¿Cree que su proceso de diseño se ha ajustado a un modelo democrático y participativo?

La mayoría de entrevistados que respondieron ajustándose a las posibles respuestas planteadas en esta pregunta consideraron el proceso de diseño del currículo de este Ciclo como ajustado a un modelo democrático y participativo, aunque la respuesta varió del muy ajustado, pasando por el bastante ajustado hasta el aceptable (ver Figura nº 10).

No respondieron a esta pregunta los directores de escuelas infantiles (E1, E2) ni los Técnicos Superiores en Educación Infantil entrevistados (F1, F2) por considerar que no conocían el tema suficientemente para emitir una opinión.

Cabe destacar la diferencia de respuesta dentro de la categoría de profesorado (B1 y B2) ya que uno de los informantes señaló que "bastante ajustado", mientras que el otro respondió que "poco ajustado".

Figura 10. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 4 de la entrevista.

	Muy ajustado	Bastante ajustado	Aceptable	Poco ajustado	Nada ajustado
A	A1(M)	A2(B)			
B		B2(B)		B1(P)	
C			C1(A) C2(A)		
D	D1(M)				
E					
F					
G					G1(N)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Respecto al nivel de participación de los diferentes agentes en el proceso de diseño del currículo de este Ciclo en la Región de Murcia, se valoró por la mayoría de entrevistados como adecuada, argumentado que había sido un proceso en el que habían estado representados los profesores y diferentes sectores vinculados a esta oferta formativa;

A1 "han participado profesores de distintos centros y de reconocida profesionalidad (…) luego ese currículo que ellos han elaborado ha pasado por una serie de consejos asesores donde están representados desde distintas partes de la Administración Educativa como los ámbitos sociales (…) y han dado sus aportaciones al currículo de este Ciclo Formativo y muchas de ellas

se han recogido, por lo tanto en general creo que sí ha sido el sistema muy democrático y muy participativo".

A2 "si el Ministerio hubiera publicado los títulos quizá con más tiempo (…) quizá este proceso habría sido más rico (…) y más participativo todavía con más reflexión pero con todo creo que (…) ha sido aceptable".

B2 "se creó un grupo de trabajo de profesorado y se intentó que hubiera representabilidad de las diferentes especialidades que componen nuestra familia profesional y además la procedencia de los profesores eran de diferentes centros educativos (…) entonces yo pienso que sí, que ha sido un modelo democrático y participativo".

D1 "la Consejería se ha tomado mucho interés y se ha involucrado mucho en la participación del mayor número de sectores (…) que tuvieran voz y voto y presencia en ese diseño; lo que pasa es que a todas las partes que se le ha ofrecido no todos han aportado mucho (…) porque cada uno ha aportado según sus conocimientos".

También debe señalarse que en el caso del alumnado entrevistado, que cursaba en el momento del estudio el primer curso del CFGS de EI, se daban respuestas generales e imprecisas basadas en suposiciones ante el desconocimiento real de esta temática;

C1 "me imagino que como estamos en democracia habrá sido democrático, no se hasta qué punto (…) y participativo si habremos participado todos los profesionales de la educación".

C2 "supongo que se habrá diseñado en base a unas pautas por todos expuestas y supongo que participativo si en ellas han tenido en cuenta la participación de todos".

En la opinión de algunos entrevistados respecto a que el modelo de diseño había sido poco o nada ajustado a un modelo realmente democrático y participativo, se valoró sobre todo la metodología y temporalización de la puesta en práctica del proceso y el escaso margen de participación más generalizada;

B1 "no ha habido una participación directa entre empresarios y profesores (…) por otro lado democrático y participativo difícilmente con el poco tiempo que se ha dedicado a trabajar sobre la reforma (…) eso exige para empezar de programarlo con tiempo y dedicarle en el grupo de trabajo bastante más tiempo a ello".

G1 "Puede haber a nivel individual algún profesor que pueda estar implicado en estos temas, pero a nivel generalizado de la familia profesional en su plenitud no ha existido ninguna intervención".

5.: ¿Cómo valora usted el proceso seguido para la publicación y difusión de este nuevo currículo en la CARM?,

La mayor frecuencia de respuesta a esta pregunta la encontramos asignada a las categorías de "poco o nada adecuado" (Ver Figura nº 11).

Por ello se puede entender que para la mayoría de los informantes seleccionados el proceso de publicación y difusión del nuevo marco curricular del Ciclo en la CARM no se consideró el adecuado.

Respecto al ámbito de pertenencia de los informantes cabe destacar que los únicos informantes que dieron una respuesta positiva fueron los pertenecientes a la Consejería de Educación ya que ambos lo consideran un proceso "adecuado".

También cabe señalar que dentro de la categoría C (alumnado) se dieron unas respuestas muy diferentes entre los dos entrevistados C2 (adecuado) y C1 (nada adecuado).

Figura 11. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 5 de la entrevista.

	Muy adecuado Bastante adecuado Adecuado	Poco adecuado Nada adecuado
A	A1(A) A2(A)	
B		B1 (P) B2(P)
C	C2(A)	C1(N)
D		
E		E1(P) E2(P)
F		F2(P) F1(N)
G		G1(P,N)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

La justificación del por qué aún no se había publicado el reformado marco curricular ya diseñado para este Ciclo, habiendo sido aplicado desde Septiembre de 2008 su borrador de Orden en la CARM, para la impartición de su primer curso, es explicitada por los entrevistados de la Consejería de Educación, argumentando que el proceso seguía un adecuado curso pero fundamentando que era normal que se dilatara en el tiempo por los trámites oficiales a seguir previos a su publicación final en el BORM;

A1 "estamos todavía en la fase de proceso de publicación del currículo, no se ha podido publicar precisamente porque hay que recoger toda esa información que nos dan los consejos

asesores, el consejo escolar, el consejo asesor de formación profesional y la revisión de los aspectos jurídicos que hace nuestro servicio jurídico y los servicios jurídicos de la Comunidad, como es un proceso muy largo todavía no se ha podido publicar".

A2 "la publicación de cuestiones de este tipo es lenta en la Administración pues porque esto es un Decreto y los Decretos pues tienen que pasar aquí una serie de filtros (…), el proceso es lento, yo creo que desde la Administración se impulsa bien pero los pasos son lentos".

También cabe destacar la opinión del informante C2, ya que consideró adecuado este proceso, argumentando que si se precisaba esta información se debía buscar por los interesados;

C2 "adecuado, aunque debería haber más difusión para aquellos que no están muy seguros. Pero las personas que se quieren informar lo buscan".

Como se ha indicado, la mayoría de entrevistados consideraron este proceso de difusión y publicación como poco o nada adecuado, ya que aún no se había publicado de manera oficial en el BORM y en muchos casos lo desconocían;

B2 "estoy muy en desacuerdo porque se inició el curso actualmente y no tenemos todavía publicado el currículo oficial y entonces me parece que trabajar con un borrador es totalmente inapropiado e insuficiente".

C1 "nada adecuado porque yo llegué y me matriculé y ni me enteré de que estaba en un plan nuevo".

C2 "adecuado, aunque debería haber más difusión para aquellos que no están muy seguros. Pero las personas que se quieren informar lo buscan".

D1 "no se cuáles han sido los canales de distribución, si a mí me ha llegado poco no se si es porque yo no estoy en esos canales".

E2 "poco adecuado, porque ya te digo a las escuelas no ha llegado la difusión del mismo".

F1 "existe un borrador que tampoco es accesible para todo el mundo"

6. ¿En qué sentido le parece que los contenidos del currículo regulado por la CARM se adecuan a las características socioeconómicas de la Región de Murcia?

Respecto a los contenidos del nuevo currículo regulado por la CARM, la totalidad de entrevistados se decantó por considerarlos "Muy adecuados, bastante adecuados o adecuados" a las características socioeconómicas de la Región de Murcia (Ver Figura nº 12).

Figura 12. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 6 de la entrevista.

	Muy adecuados Bastante adecuados Adecuados	Poco adecuados Nada adecuados
A	A2(M) A1(B)	
B	B2(B) B1(A)	
C	C1(A) C2(A)	
D	D1(B)	
E	E1(A) E2(A)	
F	F1(B)	
G	G1(B)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

En algunas de las respuestas más fundamentadas a esta pregunta se identificaron los elementos causales de esta adecuación del marco curricular a la realidad socioeconómica de la Región de Murcia; los más frecuentes fueron las referidas a las necesidades productivas de la Región de Murcia, así como a sus costumbres culturales;

A1 "al haber elaborado el currículo profesorado que está en contacto con las necesidades del mercado pues han precisado aquéllos aspectos que ellos han considerado oportunos para adaptarlo a las necesidades de la Comunidad Autónoma".

A2 "los profesores (…) conocen muy bien las empresas a través de la relación que tienen con la FCT (…) y con ese fin yo creo que han aportado pues lo que han considerado".

B1 "creo que el currículo en este sentido la atención a la infancia si que recoge las características socioeconómicas de la Región de Murcia en cuanto lo que es el diseño curricular, el diseño de contenidos".

B2 "realmente la adaptación de los contenidos del currículum a las características socioeconómicas pues se trabaja principalmente por la relación con las empresas donde actualmente tienen funciones los técnicos en educación infantil o por ejemplo en el módulo de metodología del juego, pues hablando de juegos populares de la Región de Murcia o a nivel de expresión y comunicación pues siempre se hace uso pues de canciones, poesías típicas de la Región de Murcia creo que puede ser que esté adaptado, depende de cómo el docente lo imparta".

C2 "como en todas partes hay distintos niveles socioeconómicos, aunque en este currículo realmente no se nos prepara para tratar ciertos niveles o características socioeconómicas".

E1 "me parece que además es esencial porque si no tienes en cuenta el clima de la Región, la cultura, la fiesta, que tenemos, no podremos hacernos el currículo, yo creo que sí está bien en ese aspecto"

F1 "depende en qué módulos me parece que está bastante adecuado, en otros módulos sus contenidos pues discrepo en algunas cosas".

G1 "en este caso puedo decir que como son muy genéricos (los contenidos) podemos decir que están bastante adecuados".

7. ¿Considera ud. adecuada esta reforma del currículo en cuanto a sus contenidos, carga lectiva, distribución de materias por cursos, etc.?

La reforma del currículo del Ciclo en cuanto a contenidos, carga lectiva, distribución modular y perfil del profesorado fue considerada por la gran mayoría de entrevistados como "Adeducada" o "Poco adecuada" (Ver Figura nº13).

Los entrevistados pertenecientes a la Consejería de Educación (A1 y A2), fueron los únicos que coincidieron en asignar directamente la respuesta de "muy adecuada" a todos estos elementos de la reforma curricular.

Figura 13. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 7 de la entrevista.

	Muy adecuada Bastante adecuada Adecuada	Poco adecuada Nada adecuada
A	A1(M) A2(M)	
B	B2(A	P) B1(P)
C	C1(A)	C1(P) C2(P)
D	D1(M)	
E	E1(A) E2(A)	
F		F1(P) F2(P)
G	G1(A)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

En general fue valorada como muy adecuada esta reforma curricular por los informantes de la Consejería, atendiendo a razones de adecuación a características socioeconómicas actuales;

A2 "si analizamos la estructura del nuevo currículo y la estructura del currículo anterior, pues los contenidos son bastante similares (…) el nuevo currículo está mucho más adecuado a las características socioeconómicas del año 2009".

Por la especificidad de la respuesta del siguiente informante, en cuanto que concreta un argumento referido a todos los aspectos de la nueva organización de contenidos en el Ciclo Formativo, considerando cada uno de los módulos de la nueva estructura curricular, se incluye en su práctica totalidad;

B2 "creo que las Habilidades Sociales está bien que no sea solamente animación y dinámica sino que se incorpore temas de habilidades sociales para trabajar con un equipo de trabajo o con otras personas tanto niños como padres, el módulo de intervención familiar me parece muy acertado que haya un módulo específico (…) el inglés debe enfocarse directamente a cada perfil profesional o sea respecto al léxico, respecto a gramática, respecto a todo porque sino no tiene sentido, entonces tengo mis dudas de que realmente se esté impartiendo así respecto a eso, respecto a la FCT la carga lectiva totalmente en desacuerdo me parece muy mal que se quede en 3 meses (…) y haya ganado carga lectiva otros módulos nuevos de reciente creación que en mi opinión no van aportar tanta formación ni tanta cualificación profesional que es lo que se pretende como es la FCT(…). Respecto a Didáctica de la Educación Infantil estoy de acuerdo que tenga mas carga lectiva porque es un módulo para mi principal y básico que aborda el como enseñar y el como organizar la práctica docente en las edades de educación infantil. Respecto a la organización de los módulos que se dan en primero y en segundo ya he dicho que creo que FOL debería ser en segundo no debería ser en primero y por otra creo que Metodología del Juego debería darse en primero (…) porque es la metodología de infantil es metodología lúdica y si esperamos a que los alumnos aprendan la metodología del juego en segundo como le voy a enseñar didáctica y como voy a plantear hacer una unidad didáctica si todavía no tienenconocimiento de metodología del juego y de los juegos aplicados a la docencia. Respecto a primeros auxilios (…) imagino que es un módulo que se ha metido por el tema de la importancia que se le está dando actualmente a la prevención de riesgos laborales y a la prevención de accidentes en general en toda la formación pero creo que de alguna manera esos contenidos ya estabas abordados en otros módulos a lo mejor no era necesario especificar un módulo en concreto de primeros auxilios (…) creo que sería indiferente que se diera en primero o en segundo".

La reforma del currículo de este Ciclo Formativo se valoró de manera diferente dependiendo del aspecto a evaluar (contenidos por módulos, carga lectiva, distribución modular por curso, perfil del profesorado) y el informante que lo realizaba;

B1 "algunos módulos como los referidos a contenidos de desarrollo afectivo pasar a primer curso para ver todos los niveles de desarrollo en este primer curso. (…) también necesario que este período de formación en centros de trabajo abarcase también otros períodos que no sean a final de curso en escuelas infantiles".

C1 "en inglés no se da nada de la didáctica, solamente aprendemos inglés en un nivel que los críos no van a aprender nunca. (…) el perfil del profesorado sí habría que cambiarlo en muchos aspectos pero no de todo el mundo".

C2 "metodología del juego la pondría otra vez en primero y no en segundo curso. (…) algunas prácticas en primero serían adecuadas".

D1 "el problema yo lo veo con FOL en el que yo echo de menos que se trabaje la parte de orientación profesional (…) se le da mucha prioridad a la prevención de riesgos laborales que es muy importante para que fuera una asignatura propia que no le restara tiempo a la parte de información, orientación y asesoramiento".

F1 "cuanto más teoría menos prácticas eso yo creo que repercute negativamente al alumnado (…), inglés debería ser de aplicación del inglés a la escuela infantil, no estudiar inglés como has podido estudiar en bachiller (…) empresa e iniciativa emprendedora me parece bien si lo que quieres formar es una empresa, pero yo no creo que debamos entender una escuela infantil como un negocio".

F2 "(en cuanto los contenidos) esas asignaturas directamente no las pondría, proyecto de atención a la infancia y la de primeros auxilios (…) en cuanto a la carga lectiva va bien (…) (en cuanto a la distribución modular por cursos) FOL se da en primero y yo lo daría en segundo".

8. ¿Cree que el nuevo título y currículo formativo de este ciclo se ha llevado adecuadamente a la práctica en los IES de CARM que lo imparten?

En primer lugar cabe destacar que solamente respondieron los informantes entrevistados de la Consejería de Educación, del profesorado, del alumnado y de la CROEM y no asignaron una respuesta concreta a esta pregunta de la entrevista los informantes seleccionados entre los directores de Escuelas Infantiles, Técnicos Superiores de E.I. en activo en escuelas infantiles y el sindicato de enseñanza; argumentando que no disponían de información referente a la impartición del nuevo currículo formativo del Ciclo en centros escolares de la Región de Murcia (Ver Figura nº14).

La gran mayoría evaluaron como "muy adecuado, bastante adecuado o aceptable" la puesta en práctica en los centros educativos que imparten este ciclo en la CARM.

Figura 14. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 8 de la entrevista.

	Muy adecuado	Bastante adecuado	Aceptable	Poco Adecuado	Inadecuado
A	A2(M)		A1(A)		
B		B2(B)	B1(A)		
C			C2(A)	C1(P)	
D		D1(B)			
E					
F					
G					

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Aunque la gran mayoría, como se ha señalado, especificó que esta implementación curricular en los centros educativos fue sido en general adecuada, varios de los entrevistados referirieron algunos problemas en este proceso, sobre todo referentes a falta de espacios, recursos…etc.

A1 "todavía es muy pronto para valorar si este nuevo currículo está siendo su aplicación adecuada (…) es adecuada en el sentido de que no hemos tenido ninguna queja, ningún problema a la hora de implantar este nuevo currículo".

B1 "seguimos con falta de espacios, una inadecuada dotación de recursos, no se han tenido en cuenta especificidades de la oferta de formación profesional a distancia (…) los alumnos han tenido que comenzar el curso con un material que correspondía a la estructura curricular anterior".

B2 "quizás la mayor preocupación o la mayor dificultad ha sido respecto al especialista de primeros auxilios que se va a incorporar en el tercer trimestre y hemos tenido que hacer un reajuste de las horas lectivas de otros módulos (…) en nuestro centro se ha producido la siguiente dificultad de compaginar otros currículos de otras Comunidades Autónomas con el currículo actual de la Región de Murcia (…) hablamos de la convergencia europea pero luego ni siquiera en nuestras propias Comunidades a veces es fácil compaginar el currículo de una Comunidad con otra Comunidad (…) debería de permitirse una mayor movilidad del alumnado".

C2 "Podría haber sido mejor si la información hubiera llegado a tiempo. Antes de empezar el curso todavía no había seguridad en ciertos aspectos".

D1 "la parte que yo conozco es solo las empresas que son centros de formación que imparten este Ciclo, centros de formación privados que lo imparten, yo si sé que están satisfechos con la puesta en práctica porque ellos han participado como asociación empresarial del sector de la enseñanza, han participado en todo el diseño y sé que el resultado para ellos también ha sido satisfactorio".

Solamente uno de los informantes entrevistados, de los que habían argumentado una respuesta a esta pregunta, opinaron que la puesta en práctica del nuevo currículo de Ciclo en los centros educativos que lo impartían había sido poco adecuada ya que se tomaba como referencia el borrador del reformado marco curricular;

C1 "Poco adecuado, partiendo de que tenéis que tomar como guía un borrador, un simple borrador".

9. ¿Qué tipo de dificultades le parece que puede suponer la aplicación de esta reforma para los principales actores que intervienen directamente en ella?

En cuanto al profesorado:

En la respuesta a esta pregunta la mitad de entrevistados consideraba que con la aplicación de esta reforma el profesorado podía tener "bastantes o algunos" problemas, mientras que la otra mitad valoró que "pocos o ningún problema" (Ver Figura nº15).

Cabe destacar la disparidad de respuesta entre los alumnos entrevistados de primer curso del Ciclo (C1 y C2) y entre los Técnicos Superiores en Educación Infantil en activo (F1 y F2).

El profesorado entrevistado creía que podían existir algunos problemas (B1) o pocos problemas (B2) con la aplicación de esta reforma del Ciclo.

Figura 15. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº 9 de la entrevista.

	Muchos problemas Bastantes Algunos	Pocos problemas Ningún problema
A		A1(P) A2(P)
B	B1(A)	B2(P)
C	C1(B)	C2(N)
D		D1(P)
E	E1(A) E2(A)	
F	F1(B)	F2(P)
G	G1(B)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Entre las razones principales que argumentaron en esta respuesta los entrevistados cabe destacar, entre los que consideran que "pocos" o "ningún problema", que consideraban que el profesorado estaba en general capacitado para estos ajustes;

A1 "El profesor está muy acostumbrado a adaptar currículos (…) lógicamente le va a surgir algún problema porque parten de un currículo nuevo pero no le supone demasiados problemas".

A2 "quizás (…) alguna pequeña deficiencia con los espacios que en algún momento se puedan necesitar para llevar a cabo (…) alguna puesta en práctica de un módulo profesional".

B2 "quizás los problemas se pueden producir con alumnos que tengan módulos pendientes de anteriores cursos, que el currículo sea diferente".

D1 "va a haber pocos problemas de adaptación y el desarrollo de nuevas metodologías y de nuevos materiales didáctico (…), son materias que pueden adaptarse a las nuevas necesidades de cada uno de los módulos".

Entre los entrevistados que consideraron que para el profesorado, con la aplicación de esta reforma curricular del Ciclo Formativo, podían surgir problemas cabe destacar que identificaron las siguientes causas: escasez de recursos, adaptación de nuevos contenidos y falta de formación del profesorado para hacer frente a estos retos;

B1 "quizás los mayores problemas vengan dados por la propia implementación y por la escasez de recursos".

C1 "según el módulo que deis (…) depende del profesor lo planteará de una manera o lo planteará de otra".

E1 "ahora tendrán que adaptar los temarios suyos un poco a lo nuevo que han metido".

E2 "será para el profesorado más que para el alumnado (…) empezar a introducir conocimientos nuevos o diseñar un diseño nuevo pues siempre es difícil".

F1 "cuando hay este tipo de reformas y todavía no está ni el currículo publicado pues creo que dificulta bastante el trabajo".

G1 "yo hecho de menos una mayor formación del profesorado y también una mayor coordinación de la familia profesional".

10. ¿Y en cuanto al alumnado?.

Como se puede observar en la Figura nº 16, la mayoría de los entrevistados consideró que el alumnado con la aplicación de esta reforma del CFGS de EI tendría pocos o ningún problema.

Sin embargo los entrevistados pertenecientes a las categorías de Técnicos Superiores en Educación Infantil y sindicato de enseñanza mantuvieron que podían plantearse para el alumnado "bastantes o algunos" problemas.

Figura 16. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº10 de la entrevista.

	Muchos problemas	Bastantes	Algunos	Pocos problemas	Ningún problema
A					A1(N) A2(N)
B			B2(A)	B1(P)	
C				C1(P)	C2(N)
D					D1(N)
E			E1(A)	E2(P)	
F		F1(B)	F2(A)		
G		G1(B)			

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Los argumentos principales de esta respuesta fueron también variados entre los informantes entrevistados. Algunos de los mismos argumentaron que no se plantearían problemas destacables con el alumnado en el proceso de aplicación de esta reforma curricular;

A1 "al alumnado que inicia el Ciclo le da igual que sea con un currículo o con otro, para el alumnado no va a haber ningún problema".

A2 "yo pienso que para el alumnado al contrario va a ser un enriquecimiento más que nada".

B1 "estos problemas (…) pueden ser derivados a lo mejor de problemas de adaptación en cuanto al currículo, paso de una estructura a otra por el sistema de convalidaciones".

Por otra parte, otros entrevistados opinan que se pueden producir en este proceso algunos problemas, tales como cursar una lengua extranjera sin tener conocimientos básicos de la misma, la reducción de la carga lectiva del módulo de la FCT y la impartición de nuevos módulos en un margen temporal demasiado escaso:

B2 "algunos alumnos vienen de francés y nunca han cursado inglés (…) creo que es uno de los principales problemas de los alumnos y luego también que respecto a la adaptación a la FCT (…) al ser tres meses solamente lo tienen que hacer de una forma más acelerada".

F1 "estudiar módulos a mi gusto poco ajustados a la educación infantil pues no creo que sea un incentivo para mejorar y además tener menos experiencia en prácticas pues cuando se integren en la vida laboral va a ser más complicado para ellos".

F2 "pienso que no hacer las prácticas todas esas horas que se hacían en un principio va a ser un problema porque era donde se cogía experiencia (…) y luego muchas asignaturas para muy poco tiempo".

11. ¿Y en cuanto a los tutores de prácticas en centros de trabajo donde se realizará la reformulada FCT?

La mayoría de entrevistados consideró que la puesta en práctica del reformulado módulo de FCT supondría "pocos problemas o ningún problema" a los tutores de prácticas en centros de trabajo (Ver Figura nº 17).

Cabe destacar que tanto el representante del sindicato de enseñanza como los Técnicos Superiores en EI entrevistados coincidieron en que se plantearían bastantes o algunos problemas y en ello también coincidió uno de los alumnos de primer curso (C2).

También hay que señalar la disparidad de respuesta entre los propios directores de escuelas infantiles entrevistados (E1 y E2).

Figura 17. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº11 de la entrevista.

	Muchos problemas Bastantes Algunos	Pocos problemas Ningún problema
A		A1(P) A2(N)
B		B1(P) B2(P)
C	C2(A)	C1(P)
D		D1(P,N)
E	E1(B)	E2(N)
F	F1(B) F2(A)	
G	G1(B)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Debido a la reforma del módulo de FCT y la reducción de su carga horaria con la revisión curricular del CFGS de EI, los entrevistados consideraron que la nueva situación supondría diferentes consecuencias. Entre los informantes algunos afirmaron que la implantación de esta reforma curricular conllevaría "pocos" o "ningún problema" ya que, según argumentaron, se trataba de introducir sólo algunos ajustes;

A1 "se reducen el número de horas de la formación en centros de trabajo, entonces supondrá incluso menos problemas que el currículo actual".

A2 "la programación o los objetivos que ellos tenían con esos alumnos que iban a hacer la FCT pues hay que cambiar (…) lo que queremos conseguir es casi lo mismo pero en la mitad de tiempo (…) dificultades no van a haber, si que quizás un nuevo aprendizaje de la FCT".

B1 "en cuanto a la reforma realmente no tiene por qué haber ningún problema para el tutor de prácticas".

D1 "la reforma se hace en una orientación más hacia el ámbito de la empresa, con lo cual la reformulación de la FCT nos beneficia a los que luego recibimos a esos alumnos".

B2 "los tres meses pueden dificultar que el alumno se integre en el equipo y que desempeñe sus funciones con autonomía (…) puede que algunas de las actividades planificadas se tengan que eliminar (…) si se incorporan a hacer las prácticas en el tercer trimestre (…) la edad de los niños es mucho mas elevada que cuando se incorporan tres meses antes (…) me parece que esos tres meses marcan mucha diferencia".

C1 "nosotros al fin y al cabo vamos a hacer las mismas prácticas que hacíamos hace 2 o 3 años, prácticamente lo mismo".

Entre los que consideraron que la reforma del Ciclo Formativo supondría, para los tutores de prácticas en centros de trabajo, "bastantes" o "algunos" problemas, se argumentaron como principales razones: replantear el programa de prácticas y más dificultad en realizar el seguimiento y evaluación del alumnado en prácticas por el menor tiempo disponible;

C2 "quizás algunos problemas porque deben replantear el programa pero realizado e informados con anterioridad no debe suponer ningún problema".

E1 "no van a tener tiempo de poder evaluar a esas personas con las prácticas".

F1 "para ellos complicado evaluarte como alumno si eres apto o no cualificado para desempeñar ese trabajo cuando tienes un período de prácticas tan corto".

F2 "si el tiempo se reduce a la mitad (…) no le da tiempo a conocerlas suficientemente y a verlas trabajar".

G1 "en cuanto a los tutores de formación en centros de trabajo (…) no existe un trabajo coordinado entre todos los diferentes centros donde estén implantados".

12. Con la aplicación de esta reforma se introducen nuevos módulos de formación teórico-practica: inglés, nuevas tecnologías,... ¿Cree que ayudarán a una mejor cualificación del alumnado?

La introducción de los nuevos módulos de formación en este Ciclo Formativo con la reforma se consideró que repercutiría en una mejor cualificación de su alumnado por parte de casi la totalidad de entrevistados (Ver Figura nº 18).

En este marco, los entrevistados de la Consejería de Educación (A1, A2) fueron los que mejor valoraron esta impartición de nuevos módulos, mientras que los que mantuvieron una peor valoración de este proceso fueron los Técnicos Superiores en EI entrevistados (F2, F1).

Figura 18. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº12 de la entrevista.

	Mucho Bastante Regular	Poco Nada
A	A1(M) A2(M)	
B	B1(B) B2(B,R)	
C	C2(M) C1(B)	
D	D1(B)	
E	E2(B) E1(R)	
F	F2(R)	F1(P)
G	G1(M)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Aunque la introducción de nuevos módulos formativos con la reforma del Ciclo se valoró de forma bastante homogénea por los entrevistados en cuanto que dicho proceso aportaría una mejor cualificación del alumnado, la fundamentación de la respuesta fue variable, dependiendo en qué nuevos módulos se centrara. Cabe destacar que muchos coincidieron en que la introducción del módulo de inglés era necesaria y desarrollaría una necesaria competencia del alumnado;

A1 "el introducir en el currículo de estos ciclos el idioma (…) va a hacer que los alumnos salgan mucho más cualificados (…) ahora dentro del programa ERASMUS van a poder hacer parte o la totalidad de FCT en Europa".

A2 "por una parte los módulos que ya ha introducido el Ministerio en la enseñanzas mínimas en el Real Decreto, (…) antes existían unos contenidos muy parecidos pero con otro nombre (…)

por otra parte, los módulos que ha diseñado la Comunidad Autónoma que en este caso ha sido el módulo de inglés con la finalidad de que el alumno adquiera más competencia lingüística (…) y puedan salir al extranjero a hacer la FCT e incluso a trabajar".

B1 "la idea de introducir elementos nuevos en los currículos puede influir bastante en la cualificación del alumnado sobre todo en cuanto a la presencia masiva y real de las nuevas tecnologías (…) la presencia del inglés (…) también me parece interesante (…) sobre todo me parece muy interesante el módulo de proyecto (…) y me parece también interesante la aparición de módulos específicos denominados atención a niños y familias en situación de riesgo social (…) creo que puede influir bastante en cuanto a la cualificación del alumnado en la nueva propuesta".

C2 "primeros auxilios, muy interesante e importante para el trabajo con niños, empresa e iniciativa emprendedora puede ser interesante para mí (…), inglés, no se debe perder el ritmo de esta asignatura desde bachiller".

D1 "en este caso, si me preguntaras solo por el inglés, te diría que ayudará mucho".

E2 "creo que no tenemos que perder la base fundamental que es el aspecto del niño y que si es cierto porque sepan inglés o porque sepan control en las nuevas tecnologías, en el aula al fin y al cabo si que no son una pieza clave para eso".

G1 "yo creo que la implantación de los idiomas en cualquier Ciclo lo veo muy importante y vital".

Cabe destacar la opinión de algunos entrevistados que opinaron que la introducción de nuevos módulos formativos ayudaría "regular" o "poco" a una mejor cualificación del alumnado, considerando que el Módulo de Inglés tendría que ajustarse a contenidos y metodología de la educación infantil y que muchos de los conocimientos de los nuevos módulos ya se tenían también en el currículo anterior del Ciclo Formativo;

B2 "creo que esas modificaciones no van a variar sustancialmente la cualificación de los estudiantes (…) no creo que los alumnos que terminen con el nuevo currículo vayan a salir más preparados a nivel profesional que los alumnos que estudiaron con el antiguo currículo".

E1 "regular, veo que hay poca didáctica, mucha teoría y menos prácticas".

F1 "inglés y nuevas tecnologías me parece bien (…) pero siempre yo creo que ajustado a la educación infantil, a plantear esos módulos pero a la aplicación en el aula".

F2 "habrá más conocimientos , sí, pero realmente ya los teníamos bien con las asignaturas que teníamos antes".

13. Con la aplicación de esta reforma el período de desarrollo de FCT se reduce a la mitad que en el modelo anterior. ¿Cómo valora este cambio? :

La reducción de un 50% aproximadamente de la carga horaria del módulo de FCT con la introducción de la reforma en este Ciclo Formativo fue considerada por la práctica totalidad de los entrevistados como "poco adecuada o nada adecuada" (Ver Figura nº 19).

Cabe destacar que solamente los entrevistados de la Consejería de Educación mantuvieron que se trataba de un cambio "adecuado".

Figura 19. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº13 de la entrevista.

	Muy adecuado Bastante adecuado Adecuado	Poco adecuado Nada adecuado
A	A1(A) A2(A	P)
B		B1(N) B2(N)
C		C2(P) C1(N)
D		D1(P)
E		E2(P) E1(N)
F		F2(P) F1(N)
G		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

Respecto al razonamiento de las repuestas de los entrevistados de la Consejería de Educación, consideraron que es el modelo más ajustado dentro del marco horario total del Ciclo Formativo y que ha sido una modificación realizada por el propio profesorado;

A1 "considero que han sido los profesores que han diseñado el título y el currículo los que han establecido el número de horas de la formación en centros de trabajo, han valorado que ese número de horas de 720 que era el antiguo currículo es excesivo y llevarlo aproximadamente a la mitad es lo necesario, por eso lo considero adecuado (…) con esta reducción pienso que vamos a tener menos dificultad en que todos los alumnos hagan unas prácticas y que no se utilice a veces esas prácticas para hacer otras tareas que no son las que recoge el título".

A2 "cuantas más horas el alumno pueda estar en la propia empresa llevando a cabo lo que ha aprendido pues yo pienso que el alumno sale mucho mejor preparado (…) entonces desde ese punto de vista pues lo veo poco adecuado (…) el ciclo no puede tener más de 2000 horas (…) y si incrementamos los contenidos y la formación de unos (módulos) pues tenemos que disminuir el de otros".

Por otra parte, el resto de entrevistados opinó que la reducción horaria iba en contra de una mejor cualificación del alumnado ya que vería limitada su experiencia práctica de trabajo directo con la infancia en general, imposibilitando que trabajasen en este período con diferentes grupos de edad o que realizaran todas las actividades didácticas que llevaban a cabo con el modelo curricular anterior. Se propusieron algunas alternativas como impartir el período de prácticas también en primer curso (dentro del período de adaptación en escuelas infantiles), o la realización de la FCT en un período extraordinario;

B1 "se ha reducido a la mitad en número de horas estimadas a formación en centros de trabajo (…) creo que dejarlo para el final del curso (…) supone que el alumno ve mermada su experiencia de manera más que notable".

C1 "a mí ya me parecía escaso el tiempo de antes, pues ahora que lo han reducido a la mitad, mucho más, deberían de pasar un curso entero".

C2 "en primero debería haber también prácticas (…) debería haberse pensado en tres (meses) en primero y tres en segundo".

D1 "yo creo que la duración de la FCT anterior era suficiente y quizá la mitad es demasiado escasa".

E1 "la práctica es lo fundamental, que pasasen por todas las edades y por todas las etapas de un curso escolar".

E2 "las prácticas forman parte de una pieza clave en la preparación de los alumnos y de los futuros trabajadores".

F1 "lo importante es poner en práctica lo aprendido y aprender cosas que no se aprenden con teoría (…) debería ser un año completo de prácticas porque hasta que no empiezas a trabajar no eres consciente de lo que es el período de adaptación".

G1 "yo fomentaría la realización de la FCT en un período extraordinario, fuera del período lectivo de año académico".

14. En general, ¿Cree que las nuevas promociones de alumnado tras esta reforma estarán mejor cualificados para la incorporación al mercado laboral nacional y de la Unión Europea?

La consideración de que la actual reforma del Ciclo Formativo redundaría en una mejor cualificación del alumnado para su incorporación laboral fue compartida por la práctica totalidad de los entrevistados que mantuvieron una categoría de respuesta entre "muy cualificados y aceptablemente cualificados" (Ver Figura nº 20).

Los informantes entrevistados pertenecientes a Consejería de Educación y sindicato de enseñanza fueron los que más valoraron la reforma en este aspecto cualificador del alumnado del Ciclo.

Cabe destacar la disparidad de respuesta planteada por las directoras de escuelas infantiles entrevistadas (E2, E1).

Figura 20. Distribución de la respuesta de los informantes clave a la pregunta nº14 de la entrevista.

	Muy cualificados Bastante Aceptablemente	Regularmente Nada cualificados
A	A2(M,B) A1(B)	
B	B2(B) B1(A)	
C	C1(A) C2(A)	
D		
E	E2(B)	E1(R)
F	F2(B) F1(A)	
G	G1(M)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave de Enero a Mayo de 2009.

En general todos los entrevistados opinaron que el alumnado con esta reforma tendría una adecuada cualificación ya que la formación básica era muy similar a la del modelo anterior. Muchos coincidieron en que no estarían mejor cualificados que el alumnado de promociones anteriores con el plan antiguo. Algunos de los entrevistados aludieron a la reducción horaria del módulo de FCT como principal causa de una posible menor cualificación en este aspecto.

A1 "A nivel nacional van a estar muy cualificados y a nivel de Europa va a depender un poco del nivel de competencia de idioma que alcancen".

A2 "estarán bien cualificados pero también considero que muy bien cualificados los alumnos que han ido promocionando estos años y que me consta que las empresas están contentos con ellos, que son profesionales de primera línea".

B1 "Aceptablemente cualificados porque si bien dentro del territorio español (…) pero en los entornos comunitarios pienso que todavía queda mucho camino por recorrer y posiblemente no se ha tenido en cuenta (…) toda la profundidad que pueda suponer el crear un espacio europeo y no se ve reflejado en la estructura curricular propuesta".

B2 "creo que van a estar bastante cualificados por lo que es sustancial a su formación permanente (…) pienso que la reducción de la FCT va a contribuir a una reducción de la cualificación profesional de forma clarísima".

C1 "cuando consigan el título pues necesitarán su año de experiencia para formarse definitivamente".

E1 "veo mucha teoría y poca práctica y que tienen pocos recursos para trabajar con los críos".

F2 "pienso que más o menos estarán igual de cualificados que estábamos antes porque gran parte del temario como he dicho está incluido en las asignaturas que dábamos antes".

A continuación se expondrán las principales aportaciones de los entrevistados a las preguntas abiertas planteadas:

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?.

En general los entrevistados valoraron como adecuada la reforma de título de FP en este Ciclo Formativo, sobre todo refiriéndose a la Región de Murcia, ya que no tenían conocimiento de cómo se había implantado en el resto de CCAA. En su mayoría consideraron, desde un punto de vista general, como adecuado el proceso de reforma de este Ciclo Formativo en cuanto que se intentaba adaptar a las necesidades del mercado laboral actual;

A1 "La reforma (…) se hacía necesaria, nos encontramos en una sociedad que va evolucionando muy rápidamente (…) tenemos que conseguir en el futuro que entre una reforma de una cualificación y la puesta en marcha del título correspondiente y del currículo en la comunidad pase el menor tiempo posible (…) para que ante una demanda del mercado laboral podamos poner en la calle a los alumnos preparados en dos o tres años".

B2 "pienso que la idea de la reforma de la formación profesional realmente era necesaria (…) en algunas de las reformas desde mi punto de vista ha perjudicado muchísimo la cualificación de los alumnos que es la FCT, yo estoy totalmente en desacuerdo con la reducción de la carga lectiva".

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?.

La mayoría de los entrevistados planteaaron, respecto a las mayores dificultades en el proceso formativo con este nuevo currículo en centros educativos, que estarían ligadas a la adecuada dotación de espacios y recursos, además de a una necesaria formación contínua del profesorado en nuevos ámbitos profesionales ligados a la nueva formación a impartir;

A2 "podría ser que en los centros surgiera alguna necesidad material (…) limitaciones de espacios (…) pero cuestiones muy materiales (…) desde la administración se pondrán todos los recursos necesarios para solventarlo".

B1 "la escasez de recursos (…) creo que no se realiza un estudio correcto de donde implantar cada Ciclo ya que muchas veces la dotación de espacios y recursos materiales por tanto merma mas que notablemente la calidad de la enseñanza. (…) creo que debería haber una mayor (…) estimulación de la formación ya no solo inicial sino también contínua del profesor en nuevos campos profesionales en actualizaciones constantes dentro de lo que tiene que ver con capacidades y dominio profesional de los técnicos".

C1 "la mayoría de los módulos son muy teóricos y poca práctica (…) en el mío que estamos a distancia (…) se podrían hacer más prácticas en el aula".

D1 "la parte práctica en el aula es muy difícil (…) si la dotación de medios en los centros de formación no está preparado para que esta práctica se lleve a cabo lo más parecido a lo que sería una práctica en un centro de trabajo".

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

El mayor problema en cuanto limitador de la eficacia del módulo de FCT se consideraba su reducción horaria en la propuesta curricular vigente, además se propusieron medidas específicas como la de facilitar la apertura de nuevas áreas formativas en centros de trabajo y una mejor implicación de las organizaciones empresariales.

B1 "creo que se deberían abrir nuevos campos de formación en centros de trabajo, realizar convenios más amplios".

B2 "se le pide lo mismo al alumno en la mitad de tiempo entonces eso es imposible".

F1 "menos experiencia laboral menos trabajos consigues y a parte (…) menos experiencia tienes como persona, como educadora".

F2 "yo pienso que los 6 meses que están ahora (…) es ideal (…) porque pasas por diferentes aulas de pequeños, de bebés , de mayores y entonces pues está muy limitado lo de las horas de las prácticas ha sido un fallo".

G1 "la falta de implicación de las organizaciones empresariales al respecto de la FCT".

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este Ciclo Formativo?

En cuanto a las aportaciones de los entrevistados referentes a líneas de actuación a seguir para optimizar la cualificación del alumnado cabe destacar que fue muy frecuente el planteamiento de una adecuada coordinación entre empresas y centros educativos. Otro necesario ajuste según los entrevistados sería que parte de las prácticas se desarrollaran, como se ha señalado anteriormente, en el primer curso y que se realizaran no solo en escuelas infantiles sino también en otros recursos educativos infantiles. También se incidió en la importancia de una formación permanente del profesorado así como en una información completa sobre la estructura curricular del Ciclo Formativo disponible para el alumnado interesado en cursarlo.

A2 "la relación entre la empresa y el centro educativo tiene que ser una relación muy estrecha (…) de reciprocidad y de comunicación (…) creo que ahora las relaciones con las empresas son buenas pero mejorables (…) el empresario necesita que los alumnos que salgan sepan lo que ellos necesitan que sepan y nuestro profesorado necesita a su vez saber qué es lo que quiere el empresario".

B1 "esto claramente es una tarea de coordinación (…) entre empresas, centros e institutos donde se imparten los Ciclos Formativos".

B2 "que realmente la propuesta de actividades, talleres que puedan hacer los alumnos con los niños pues que esté adaptado a la edad de los 0-3 años y quizás muchas veces los centramos a lo que es el marco laboral de la escuela infantil cuando ellos también pueden desempeñar funciones (…) en otros tipos de recursos. (…) luego respecto a la FCT (…) que en primero hubiera una toma de contacto inicial con las prácticas (…) podrían hacer una mayor parte en escuelas infantiles y luego un tiempo reducido en otro tipo de recurso de carácter educativo. (…) finalmente me parece muy interesante (…) el posibilitar que los alumnos puedan hacer prácticas a través de Erasmus o a través de intercambios".

C2 "lo más importante de todo es informar claramente y con currículo en mano a las personas interesadas. Este currículo debería estar ajustado antes del comienzo escolar, para evitar desajustes".

D1 "reciclaje y la formación del profesorado, las visitas y estancias de profesores en empresas, la relación más fluida en el contacto con las empresas, las jornadas de puertas abiertas que los alumnos tengan entradas en las empresas y las empresas en los centros, que haya una relación más permanente".

E1 "si el ciclo son dos años, que sean tres y uno para prácticas".

E2 "creo que la reforma no ha tenido en cuenta la importancia que tiene en un alumno y un niño la primera vez que llega al centro, el período de adaptación".

F1 "deberían dar oportunidades de trabajo a quien tiene mejores cualificaciones y méritos conseguidos en ese Ciclo Formativo".

G1 "deberíamos hacer una prueba a nivel de formación profesional de todos los Ciclos, una prueba de evaluación de certificación (…) que esta prueba objetiva fuera con una dimensión autonómica, yo creo que provocaría una homologación de las enseñanzas y un ajuste a las demandas empresariales".

6.2.3. VALORACIONES FINALES.

A continuación se plantean, desde una perspectiva sintética, las diferentes aportaciones implicadas en esta aproximación al estudio en profundidad de un proceso como es el de la reforma del modelo de F.P. en general y en el Ciclo Formativo de Educación Infantil en particular, en el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En primer lugar se considera el enfoque teórico que subyace en esta reforma, así como diversas consideraciones a tener en cuenta desde otras perspectivas teóricas.

A continuación se especifican las principales implicaciones sociolaborales y aportaciones que para la formación profesional supone el modelo de Formación Basada en Competencias (FBC).

Seguidamente se plantean, tomando como referencia las aportaciones del proyecto DeSeCo, una serie de propuestas de actuación general para mantener un adecuado enfoque y realizar una correcta utilización respecto a las competencias del CFGS de EI.

En cuarto lugar se realiza un análisis DAFO tomando como referencia los contenidos de las entrevistas a informantes clave, determinando las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de esta reforma.

6.2.3.1. APORTACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA REFORMA E IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MARCO CURRICULAR.

Considerando los aspectos contemplados en el proceso del presente estudio se puede llegar a las siguientes conclusiones, partiendo del marco teórico de esta investigación;

-El propio planteamiento de la reforma educativa y curricular que, siguiendo las directrices europeas (sobre todo a partir de la Cumbre de Lisboa del 2000), se continúa desarrollando en España, en el marco de la formación para el empleo, lleva a que se defienda un modelo de Formación Profesional que ante todo sea socialmente rentable.

Esto quiere decir que sirva de base para la garantía de una mano de obra cualificada que adecúe sus competencias a las nuevas necesidades de un mercado laboral cambiante en los últimos decenios, caracterizado por un alto desarrollo tecnológico sin precedentes.

Con todo ello se pretende ante todo garantizar un crecimiento económico sostenido y eficiente que posicione a la Unión Europea en un primer plano de competitividad en la economía global.

Como se ha señalado anteriormente, en España el punto de partida para la adopción de decisiones en torno a la Formación Profesional es el diagnóstico de las necesidades del mundo productivo. Este diagnóstico se deriva en el Catálogo Nacional de Cualificaciones y el Catálogo Modular de Formación Profesional y es con éstos catálogos con los que el Ministerio de Educación -la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa- define las nuevas titulaciones de formación profesional.

La defensa de este planteamiento descansa sobre la necesaria adaptación de la Formación Profesional a las nuevas realidades laborales, tomando como referencia la revisión de las cualificaciones que servirán de base para la reforma curricular de los Ciclos Formativos y de sus competencias profesionales asociadas.

Con este razonamiento, que es la base de la reforma de la Formación Profesional en España, se puede argumentar que se suscribe y postula la Teoría del Capital Humano (TCH) que es la que se esgrime desde las instancias políticas para justificar las características de un nuevo modelo formativo basado en las competencias y en la revisión contínua de las cualificaciones. Por tanto se parte de la consideración de que esta reforma curricular, con todas sus particularidades, lo que pretende es responder a las demandas del actual mercado laboral.

Cabe destacar que en el marco de la TCH, se ha considerado en esta reforma una perspectiva funcionalista-positivista y economicista ya que se trata la competencia como un atributo propio de la persona, el "ser competente" (actuar con competencia). Otro aspecto es el de "tener competencia" (poseer recursos para actuar con competencia), que tiene desde esta perspectiva un carácter imprescindible pero no suficiente.

El planteamiento de esta teoría establece que las competencias individuales se pueden obtener por medio de la educación (que es el caso que ocupa la presente investigación), la formación y la experiencia en el trabajo.

-Respecto al diseño del vigente marco curricular del CFGS de EI cabe especificar que se trata de un modelo de corte deliberativo y práctico ya que se ha admitido la participación del profesorado pero ha existido todavía una excesiva dependencia de grupos de expertos en la materia.

Ante ello cabe plantear la necesidad de facilitar que los futuros procesos de diseño curricular se planteen desde un modelo más crítico y postmoderno, facilitando la participación del alumnado desde el inicio (aspecto que no se ha considerado en la última reforma).

-Como ya se ha especificado, el modelo teórico de competencia que subyace a esta reforma es de marcado carácter positivista y economicista. Ante esta realidad cabe plantear propuestas constructivas desde otros planteamientos teóricos.

En el mismo marco del positivismo, se desarrollan los principios de la escuela psicológica del "aprendizaje situado" que considera necesario en todo momento realizar la evaluación y acreditación de competencias en ambientes naturales para garantizar su fiabilidad y validez. Desde este enfoque queda patente la importancia del módulo de FCT en el CFGS de EI, ya que es solo en ese marco de entornos reales de producción donde se pueden verificar las competencias del alumnado. En este aspecto cabe considerar que la nueva normativa reguladora especifica para cada módulo profesional un conjunto de competencias que solamente serán verificables en el período de prácticas en centros de trabajo.

En este proceso de evaluación de competencias es preciso también considerar las aportaciones de la etnometodología. Especialmente cabe especificar la referente a la labor del observador en esta evaluación (sobre todo en lo que respecta al papel del tutor de prácticas en centros de trabajo), ya que afirma que las tareas a evaluar que el mismo tutor domina, puede hacer que aparezcan como relativamente no cualificadas. De esta forma se debería contrastar su evaluación en un equipo con varios observadores.

Para la escuela neoweberiana la competencia es un fenómeno relacional ya que depende de varios factores que se deben tener en cuenta en su evaluación. De esta forma parten de que depende de la relación entre: un tipo de tarea y otro, la oferta y la demanda y los titulares del

puesto de trabajo y los que en ese entorno están "excluidos" (como puede ser en ocasiones el caso de los técnicos en prácticas). Este contexto relacional también debería de considerase en la evaluación de las competencias del alumnado en el módulo de FCT.

Cabe considerar otra interesante aportación desde la perspectiva neoweberiana, con el objetivo de conseguir un estatus y competencia consolidado y reconocido socialmente. En este sentido destaca la denominada "clausura social", es decir, no permitir que las ocupaciones con prestigio social inferior, desarrollen las competencias específicas de este técnico.

De esta forma ninguna otra ocupación podrá desempeñar estas competencias específicas. Pero en la realidad laboral muchos de los puestos de trabajo que, según esta normativa vigente, corresponderían a estos técnicos, son desarrollados por personal con otras titulaciones o sin formación específica. Esta realidad debe ser considerada en el contexto de la reforma curricular ya que va en contra de la finalidad de las disposiciones legales que pretenden consolidar el perfil profesional de este técnico actualizando sus competencias.

En el marco de la escuela marxista cabe mencionar un elemento diferencial de esta teoría, el concepto de control y autonomía. La afirmación de que el nivel de competencia es directamente proporcional al nivel de autonomía en el puesto de trabajo (en lo que concierne al control en la programación, recursos…etc), es arriesgada, en cuanto que teóricamente débil, aunque en muchas ocasiones ambos aspectos se manifiesten de forma conjunta. Aún así añade una consideración a tener en cuenta en el presente proyecto de investigación. La propia normativa especifica que este técnico desarrollará sus funciones siempre bajo la supervisión directa de educadores (en el ámbito formal) y de otros profesionales de superior nivel (en el ámbito no formal), aunque también hace referencia a la necesidad de que el técnico muestre autonomía en el diseño y realización de actividades y que debe respetar en todo momento las normas de actuación de la institución o servicio en el que trabaje.

De esta forma se hace necesario considerar también, en el proceso de evaluación de las competencias de este técnico, si el nivel real de autonomía de cada alumno en el entorno productivo, mientras realiza la FCT, le permite desarrollar adecuadamente sus funciones específicas. Es decir si, por ejemplo las funciones de planificación, que son propias a su perfil, se desarrollan autónomamente en su puesto de trabajo, o bien sus tareas quedan relegadas a la simple aplicación y seguimiento de lo planificado por otros trabajadores de ese servicio.

6.2.3.2. IMPLICACIONES SOCIOLABORALES Y APORTACIONES DEL MODELO DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC).

Respecto a lo que suponen las implicaciones sociolaborales de la gestión por competencias, hay que destacar que desde la reforma de la Formación Profesional promovida por la LOGSE hasta el proceso de actualización de las cualificaciones de los Ciclos Formativos, se ha planteado un modelo de FBC que también se ha considerado en el CFGS de EI en cuanto a las Unidades de Competencia vinculadas a su Cualificación, que han servido de referente para definir la profesionalidad de estos técnicos.

En el nuevo enfoque legítimo de las competencias, *"lo económico prima sobre lo social y las tareas o necesidades del puesto de trabajo sobre los roles socialmente regulados"* (Guerrero, 2005: 63).

La necesidad de que la educación responda adecuadamente a los nuevos retos de la economía, la tecnología y la flexibilidad productiva se convierten en tema prioritario, no sólo en las estrategias de gestión empresarial, sino de la agenda de organizaciones internacionales (OCDE; OIT) y, sobre todo, de la Unión Europea. Desde todos estos ámbitos, se empieza a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de competencias. Se difunden ampliamente nuevos discursos pedagógicos sobre el necesario cambio educativo y los dispositivos más adecuados para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar. Ya en la década de 1990, el enfoque de las competencias alcanza pleno protagonismo en los sistemas educativos y de formación profesional de la UE y, en consecuencia, se convierte en el enfoque que regula las reformas curriculares y los nuevos módulos de la *Formación Profesional Específica* en España.

En síntesis, toda la normativa comunitaria y nacional que se ha analizado en el presente estudio, establece la necesidad de adecuar la educación y las cualificaciones profesionales a las competencias laborales que demanda el mercado en cada momento. Se pretende disponer de un sistema de formación profesional que responda con eficacia y calidad a los requerimientos del entorno productivo y a las nuevas exigencias del marco de las relaciones profesionales establecidas[75]. Igualmente, hacen hincapié en la integración de la formación profesional en las directrices de las Políticas Activas de Empleo de laU.E., fomentando una reestructuración del sistema de formación profesional entendida como el resorte básico para la mejora de la competitividad económica de la U.E.

Los análisis críticos del enfoque de la gestión por competencias plantean que, bajo todo este discurso 'técnico' oficial se legitiman y naturalizan las condiciones de adaptación al nuevo modelo de mercado como una necesidad modernizadora del proceso de flexibilización y competitividad de la economía.

Desde la normativa oficial, se presenta el nuevo modelo de las competencias profesionales como la propuesta universal y legítima a la hora de ajustar la formación de las personas con las necesidades de cualificación y capacitación requeridas por las empresas. Un modelo que, según estas perspectivas críticas, oculta, las consecuencias reales del proceso de 'individualización' sobre los derechos adquiridos por los trabajadores en las empresas, al eliminar cualquier otra visión que introduzca un análisis de las relaciones laborales como un proceso asociado a unas relaciones de poder y a una negociación colectiva.

[75] La Ley 5/2002 hace una definición técnica de cualificación profesional y de competencias que evidencia esta subordinación de la formación al mercado. Define cualificación como el '*conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación*'. Mientras que, por competencias entiende '*el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*'. La ley señala también que en '*función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere, se desarrollaran las ofertas públicas de formación profesional*'.

Se trataría, según este enfoque, de un discurso psicologista y voluntarista que idealiza el desarrollo de compromisos interindividuales entre actores que realmente ocupan posiciones desiguales en la estructura socioeconómica.

Considerando estas valoraciones críticas hacia la formación basada en competencias y hacia la gestión por competencias imperante en el mercado laboral hoy día, se establecen nuevos planteamientos alternativos que parten de la consideración de que "*no es el sistema educativo sino el funcionamiento del sistema productivo el responsable fundamental de las dificultades de nuestros jóvenes en el mercado de trabajo*" (Sanchís, 1991: 9).

De esta forma las cualificaciones que genera el sistema educativo están infrautilizadas por la organización social del trabajo. En este marco, "el reto se podría formular de la siguiente manera: ¿Si ha cambiado la oferta en calidad y cantidad, tendría que cambiar la demanda?. Obviamente ello implicaría una profunda reorganización del sistema productivo para poder absorber esta nueva y cualificada oferta". (Köhler y Martín Artiles, 2007: 360).

En este marco cabe ubicar específicamente las aportaciones de la Teoría de la Correspondencia además del modelo teórico de currículo y dominación elaborado por Apple, que confirmaría que la nueva estructura y contenidos curriculares instrumentalizarían las necesidades de dominación y los valores de la cultura dominante en la actualidad en el marco europeo y nacional. De esta forma valores como flexibilidad y movilidad, asociados a los puestos de trabajo, son considerados en las propias reformas curriculares, como es el caso estudiado en este proyecto de investigación, introduciendo módulos profesionales que instruyen al alumnado en esta línea.

6.2.3.3. APORTACIONES DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC).

A pesar de las críticas recibidas y de las cuestiones aún abiertas que se siguen planteando, resulta indiscutible atribuir al enfoque de la FBC su contribución al estrechamiento y aproximación de las relaciones entre la *formación* y el *empleo.* Este aspecto es esencialmente importante cuando planteamos el marco formativo de la Formación Profesional.

Aunque no sin alguna contradicción, la FBC reivindica como saber preferente y objetivo principal de la formación el *saber hacer,* esto es, el *saber* más estrechamente relacionado con la acción y con los procedimientos. El *saber hacer*, no consiste sólo, ni básicamente, en un conjunto de expresiones conductuales observables, sino que también incluye complejas acciones o procedimientos cognitivos, que implican elaboraciones y desarrollos de naturaleza eminentemente *teórica.* Esta realidad queda patente en el marco del nuevo diseño curricular del Ciclo que nos ocupa, en el área de los contenidos que desglosa para cada uno de los módulos formativos.

Junto a esta aportación conceptual al campo de la formación propiamente dicha, el enfoque de la FBC promueve también la convergencia e integración de los sistemas de formación profesional, que se configuran como instrumentos que procuran facilitar la inserción profesional y el empleo.

Las ventajas derivadas de esta necesaria integración de los sistemas de formación profesional resultan evidentes: por un lado, eliminará la frecuente contradicción consistente en ofertar itinerarios formativos significativamente diferentes (diseñados por los distintos sistemas de formación) para la obtención de una misma Cualificación, como puede ser la Cualificación de Educación Infantil; y, sobre todo, procurará la optimización de los recursos existentes.

6.2.3.4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN GENERALES A CONSIDERAR EN EL PROCESO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR DEL CFGS DE EI.

Tomando como referencia el ya citado Proyecto DeSeCo, en el marco teórico de esta investigación, por sus aportaciones al marco conceptual de la competencia, es necesario ahora determinar cuales son las tres categorías que se deben considerar en el marco de las competencias para la vida. En primer lugar, es necesaria la capacidad de usar herramientas y recursos interactivamente. También es preciso ser capaz de interaccionar con otros en grupos heterogéneos y por último llevar a cabo actuaciones autónomas.

Teniendo en cuenta las limitaciones de este enfoque que por ejemplo no considera debidamente la dimensión política, si que nos ofrece una serie de elementos a considerar, partiendo del planteamiento de Esteban, M. y Sáez, J. (2008), a la hora de utilizar las competencias que pueden servirnos de líneas de acción para facilitar la consecución de los citados dominios. A continuación se considerarán estas líneas de acción en el marco de la reforma actual del nuevo diseño y puesta en práctica del marco curricular del CFGS de EI con el fin de facilitar al alumnado la consecución de su cualificación.

1ª. Partir de una definición previa, adoptando un concepto de competencia en el que se plantee como una habilidad para satisfacer demandas o desarrollar una tarea con éxito.

En el diseño de una competencia es importante combinar dos elementos clave, siguiendo a Esteban y Sáez (2008), por una parte las habilidades cognitivas y el conocimiento base, pero complementadas con habilidades de carácter práctico, incluyendo aspectos como *la motivación y el valor.*

En el marco de investigación del presente estudio se ha centrado en gran parte en el diseño del nuevo marco curricular del CFGS de EI. En el Real Decreto 1394/2007, regulador de su título y enseñanzas mínimas, se especifica que "*el perfil profesional del título de Técnico Superior en Educación Infantil queda determinado por su competencia general, sus competencias profesionales, personales y sociales, por la relación de cualificaciones y unidades de competencia"* (art. 3).

Seguidamente incluye una definición explícita de su Competencia General, considerando que el alumno que lo curse, al término del mismo será capaz de : *"Diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización de educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa*

en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias" (art. 4).

Como se puede comprobar, esta definición de la Competencia General del Técnico Superior en Educación Infantil plantea ya de forma general cuáles son las funciones de este perfil profesional.

Partiendo de este concepto de Competencia, se desglosan una serie de Unidades de Competencia, en el marco de referencia de la cualificación profesional de "Educación Infantil" (esta cualificación posee un código: SSC322_3 y se reguló en el Real Decreto 1368/2007 de 19 de Octubre). [76]

Cabe destacar que si bien cada Unidad de Competencia se plantea en términos de procedimientos y habilidades prácticas que el mercado laboral demanda, los módulos profesionales que se les asocian, para garantizar su consecución, incluyen contenidos formativos de tipo conceptual (habilidades cognitivas), procedimental (habilidades prácticas) y actitudinal (valores con especial incidencia en este perfil profesional), configurando el marco para la elaboración de las programaciones didácticas por parte del profesorado.

En el marco de esta normativa reguladora se definen un total de siete Unidades de Competencia, una de éstas es la de : "*Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas"* (RD 1394/2007: art. 6).

Esta Unidad de Competencia (U.C.) se halla vinculada al módulo profesional de "Didáctica de la Educación Infantil" y una vez superado, dicha U.C. es acreditable (Ibídem, Anexo Vb).

Para superar este módulo, se hace necesario que el alumno domine una serie de contenidos básicos que, a diferencia de la anterior normativa reguladora, que solamente incluía contenidos de tipo conceptual, incluye los tres tipos de contenido y por tanto sintetiza todos los tipos de habilidades a demostrar por el alumnado:

"*Modelos didácticos específicos de educación infantil, Programación y elaboración de Unidades Didácticas, Valoración de la participación en el trabajo en equipo"* (ibídem, pg 48146 del BOE 24/11/07).

De este modo, en el actual diseño curricular, se delimita un marco específico y muy operativo de competencia planteada de forma vinculada a habilidades de los tres tipos, con el fin de poder desarrollar las tareas propias de su perfil profesional con éxito, satisfaciendo las demandas de su público objetivo.

2ª. Reconocer que las competencias son solamente observables en acciones actuales tomadas por los individuos en situaciones particulares.

Es necesario por tanto partir de la consideración de que solamente se pueden observar y acreditar las competencias en contextos particulares.

[76] Tanto la cualificación profesional, como las Unidades de Competencia que comprende, proceden del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Por ello la evaluación de las competencias propias del perfil profesional del Técnico Superior en Educación Infantil (TSEI), debe ser realizada en el marco del contexto productivo (en los propios servicios de atención a la infancia). De esta forma se puede afirmar que aunque el alumno supere los módulos profesionales teórico-prácticos impartidos en centro educativo, acreditando cada uno de ellos una Unidad de Competencia determinada, no es hasta la realización de la Formación en Centros de Trabajo (FCT), cuando se ponen realmente en práctica en contextos profesionales reales las habilidades adquiridas y por ello, para la obtención del título que acredita todas estas competencias es imprescindible superar esta fase de prácticas.

Tal como determina el propio RD de título y enseñanzas mínimas, refiriéndose al módulo de FCT, "*este módulo profesional contribuye a completar las competencias, propias de este título, que se han alcanzado en el centro educativo o a desarrollar competencias características difíciles de conseguir en el mismo"* (BOE 24/11/2007, pg 48173).

Por ello el módulo de FCT posee una doble finalidad, la de completar y la de desarrollar competencias ya que, en muchos casos, es difícil evaluarlas en el centro educativo.

Merece por tanto considerar lo que dictamina el Real Decreto 1368/2007 regulador de la cualificación profesional de "Educación Infantil" (en su Anexo CCCXXII), ya que especifica para cada uno de los módulos profesionales a impartir en el centro educativo, una serie de *"capacidades cuya adquisición debe ser completada en un entorno real de trabajo"*, para ejemplificarlo, en el módulo de Didáctica de la Educación Infantil concreta una de estas capacidades, concretamente la de *"Determinar los procesos de evaluación estableciendo la colaboración con el equipo educativo" que integra procedimientos como: "definir indicadores de evaluación (…), elaborar estrategias y técnicas de evaluación (…) y realizar un informe de evaluación"* (BOE 25/10/2007, pg. 43501). Seguidamente, además de estas capacidades básicas, también especifica otras capacidades a completar en un entorno real de trabajo: *"Demostrar un buen hacer profesional, demostrar cierta autonomía en la resolución de pequeñas contingencias relacionadas con su actividad, finalizar el trabajo en los plazos previstos*…".

Este planteamiento holístico que subyace en este marco formativo profesional hace posible la integración de tres elementos esenciales; por un lado las demandas externas (planteadas por los demás profesionales del equipo educativo, niños y familias), por otro los atributos individuales del profesional (que incluyen éticas y valores) y también las condiciones impuestas por el propio contexto laboral, que en el caso que nos ocupa podrían ser servicios educativos en el marco de la educación formal (atendiendo a niños de 0-3 años) o no formal (de 0 a 6 años).

3ª. Reconocer que las competencias se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida, debiendo mantenerse un ambiente social e institucional favorables para el desarrollo de las competencias.

Partiendo de esta consideración, queda claro que las competencias integradas en el perfil profesional del TSEI se adquieren a lo largo de la vida en contextos educativos formales, no formales e informales.

En lo que respecta al presente estudio cabe destacar que la propia normativa reguladora del CFGS de EI integra toda una serie de consideraciones para que los centros educativos que lo imparten garanticen un ambiente favorable para el desarrollo de todas estas competencias.

En primer lugar, el Real Decreto 1368/2007, regulador, entre otras, de la competencia profesional de Educación Infantil, concreta una serie de "*parámetros de contexto de la formación: espacios e instalaciones y perfil profesional del formador"* específicos y necesarios para la impartición de cada uno de los módulos formativos.

También destacar la aportación del Real Decreto 1394/2007, regulador del título y enseñanzas mínimas, ya que también para cada módulo determina una serie de *"orientaciones pedagógicas"* que incluyen las funciones específicas que se pueden desarrollar en base a la formación de cada módulo y, para llegar a éstas por el alumnado, determina una serie de "*líneas de actuación"* a considerar por el docente para alcanzar los objetivos del módulo. Para finalizar también se explicitan una serie de estrategias a considerar durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje:

"Todas estas líneas de organización tendrán en cuenta las siguientes estrategias para un mejor desarrollo de los aprendizajes: el trabajo en grupo, la creatividad y la autoevaluación del trabajo realizado". (BOE 24/11/2007, pg 48147).

De esta forma en los centros educativos que imparten este Ciclo Formativo se garantizaría un ambiente material y humano favorable y facilitador del proceso de adquisición progresiva de competencias profesionales por el alumnado.

4ª. Debe tenerse en cuenta el concepto de "competencia clave".

Con este término de competencia clave se clasifican aquellas competencias que *"capacitan a los individuos para participar efectivamente en contextos múltiples o campos sociales, y que contribuyen a una vida exitosa en general para los individuos y a un buen funcionamiento social".* (Esteban y Sáez, 2008).

El perfil profesional del TSEI integra, como ya se ha especificado, todo un conjunto de Unidades de Competencia muy concretas y referentes a sus funciones dirigidas a la infancia en entornos profesionales específicos.

Pero también es necesario considerar que este alumnado debe ser capaz de desarrollar en la práctica competencias transferibles a los diferentes ámbitos de su vida que están más vinculadas en el caso que nos ocupa a habilidades sociales básicas. Por ello, y tomando en consideración las estrategias explicitadas en la normativa y anteriormente enunciadas, se ha formulado en el presente proyecto una propuesta de "competencias clave", de tipo genérico como son:

-Actuar de manera autónoma y creativa, considerando un necesario y contínuo proceso de autoevaluación crítica.

-Utilizar de forma interactiva los recursos educativos, el lenguaje y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

-Trabajar adecuadamente en entornos grupales, comunicándose y cooperando eficazmente y demostrando autonomía para dirigir y resolver conflictos.

De esta forma se concretan las tres categorías de competencias clave establecidas por el proyecto DeSeCo, que servirán de base para una descripción más pormenorizada de las competencias clave a considerar en este perfil profesional por su especial relevancia.

5ª. Reconocer que la definición y selección de competencias clave depende de lo que las sociedades valoran.

Como ya se ha planteado a lo largo de esta investigación, las transformaciones socioeconómicas acaecidas en estos tres últimos decenios han llevado a que el mercado de trabajo precise introducir una serie de ajustes respecto al perfil de los puestos de trabajo demandados. Con la principal finalidad de ir ajustando la oferta de mano de obra, ha sido necesario introducir ajustes en el ámbito educativo. Para ello, en el marco europeo y desde el año 2000 con la Estrategia diseñada en Lisboa y su desarrollo posterior se han ido actualizando los modelos formativos, como es el caso de la Formación Profesional, introduciendo nuevos criterios que actualmente son los que rigen a nivel socioeconómico. Por tanto lo que se demanda es "*un conjunto de competencias que permita una mayor polivalencia, flexibilidad y adaptabilidad al trabajo como requisito de empleabilidad"* (Guerrero, 2005: 60).

Por tanto, estos tres principios son los que subyacen en el marco de la reforma curricular analizada y los que han servido para la selección de competencias clave anteriormente referidas, todo ello entendido en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y que puede ser por vías formales, no formales o informales.

6ª. Confirmar la idea de que los principios básicos de derechos humanos, valores democráticos y objetivos asociados con desarrollos sostenibles, constituyen una base común para seleccionar competencias clave.

Las competencias clave descritas delimitan una contribución sustancial a un buen funcionamiento social en el marco de las demandas del mercado hoy en día y también contribuyen a resultados sociales como la materialización de derechos humanos. Esta última aportación de las competencias clave debe ser considerada en el contexto de los derechos fundamentales de la infancia.

Considerando la Declaración de los Derechos del Niño, se especifican cinco áreas a garantizar para el adecuado desarrollo de los menores: salud, educación, afecto y seguridad, juego y protección/socorro.

Estas áreas son las que se han considerado en el diseño curricular que especifica las competencias clave para garantizar una formación adecuada al alumnado que aporte en su labor profesional a la defensa de los derechos de los niños.

7ª. Reconocer que afrontar las demandas y desafíos de la vida moderna, exige el desarrollo de pensamiento crítico y un acercamiento reflexivo y holístico a la vida.

Ya se han planteado las profundas transformaciones socioeconómicas acaecidas en los últimos decenios que configuran un contexto sociolaboral mucho más complejo frente al cual los futuros profesionales también tienen que desarrollar un pensamiento crítico y una actuación consecuente y autónoma, siendo protagonista activo en todo momento de su propia vida.

El ámbito laboral es con frecuencia escenario de múltiples tensiones entre estos dos aspectos complementarios de pensamiento y actuación.

Aunque en todo momento hay que apostar por una formación de futuros trabajadores que facilite un pensamiento crítico y constructivo, ello no garantiza que en determinadas situaciones laborales estos profesionales puedan desarrollar actuaciones autónomas en esa línea.

En el CFGS de EI este aspecto se hace especialmente patente ya que, según dictamina la propia normativa, respecto a las ocupaciones y puestos de trabajo a cubrir por estos técnicos "*siempre estarán bajo la supervisión de un maestro/a* (en la educación formal) y *siguiendo las directrices de otros profesionales* (en el ámbito no formal)". (art. 7.2. Real Decreto 1394/2007). Este planteamiento puede suponer que el técnico no ponga en ocasiones en práctica todas sus competencias, limitándose a aplicar un seguimiento de las actuaciones programadas por sus supervisores.

8ª. Utilizar las tres categorías de competencias clave ya mencionadas como una base conceptual para describir las competencias profesionales.

Las tres categorías ya descritas de competencias clave de carácter genérico, sirven de marco para la propuesta de "*competencias profesionales, personales y sociales"* que especifica la normativa marco estudiada (Ibídem, art. 5) y que serán clasificadas en base a las competencias clave genéricas y analizadas a continuación.

-Las competencias establecidas por la normativa que especifican la primera categoría de "*actuar de manera autónoma y creativa, considerando un necesario y contínuo proceso de autoevaluación crítica*", hacen referencia a aspectos esenciales a considerar para el cumplimiento de la misma, tales como autonomía para desarrollar la programación y evaluación educativa, basándose en conocimientos científicos y técnicos vigentes y adecuándose a las necesidades del contexto;

"a) Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia a partir de las directrices del programa de la institución y de las características individuales, del grupo y del contexto.

g) Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso y trasmitiendo la información con el fin de mejorar la calidad del servicio.

h) Mantener actualizados los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida".

-También en el contexto de esta primera categoría es necesario vincular competencias referentes a la intervención del profesional que deberá en todo momento ser autónoma pero ajustada también a criterios pedagógicos, organizativos y de seguridad, teniendo en cuenta siempre sus obligaciones según la normativa vigente aplicable;

"i) Actuar con autonomía e iniciativa en el diseño y realización de actividades, respetando las líneas pedagógicas y de actuación de la institución en la que desarrolla su actividad.

k) Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.

l) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente".

-Por último, dentro de esta categoría referente a la autonomía del profesional, se enmarcan las competencias de gestión, por una parte respecto a su propia carrera y por otra en relación a la puesta en práctica de iniciativas privadas para prestar sus servicios;

"m) Gestionar su carrera profesional, analizando oportunidades de empleo, autoempleo y aprendizaje.

n) Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización".

-Las competencias establecidas por la normativa marco, que especifican el constructo de "utilizar de forma interactiva los recursos educativos, el lenguaje y las nuevas tecnologías de la información y comunicación" hacen referencia a la organización y utilización de los diferentes recursos educativos (incluyendo también las nuevas tecnologías) de forma adecuada a las características del contexto específico de intervención;

"b) Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad respondiendo a las necesidades y características de los niños y niñas.

c) Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiados y creando un clima de confianza".

-Las competencias definidas en la normativa marco reguladora, que especifican la categoría de *"trabajar adecuadamente en entornos grupales, comunicándose y cooperando eficazmente y demostrando autonomía para dirigir y resolver conflictos"*, hacen referencia en primer lugar al mantenimiento de unas adecuadas relaciones con los grupos de niños y niñas y con las familias, considerando en todo momento sus necesidades para garantizar una intervención profesional eficaz;

"d) Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias, en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución, para mejorar el proceso de intervención.

e) Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados".

En los marcos grupales de participación también se hace necesario partir de una implicación activa y de autonomía suficiente para intervenir poniendo en práctica en todo momento sus habilidades sociales e interviniendo constructivamente ante posibles desajustes y conflictos;

"ñ) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.

j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.

f) Actuar ante contingencias relativas a las personas, recursos o al medio, transmitiendo seguridad y confianza y aplicando, en su caso, los protocolos de actuación establecidos".

En este apartado se han resumido cuáles deben ser las líneas generales de actuación en el marco específico del CFGS de EI para una adecuada utilización de las competencias, de forma que sirva de guía para una implementación ajustada al nuevo marco curricular. Prácticamente todos los aspectos estudiados han partido del contenido de la normativa reguladora que es muy explícita, incluyendo todo tipo de consideraciones a tener en cuenta.

Partiendo de este marco se hace necesario dar un paso más, llegando a la especificación de las funciones singulares de este perfil profesional, así como de las funciones compartidas con otros profesionales.

Con este fin sería de gran utilidad contar con la perspectiva de alguna asociación profesional a nivel nacional de estos técnicos (hoy día inexistente) y por ello se impone solamente lo que dictamina la propia normativa.

De esta forma, se hace necesario realizar una primera aproximación a la valoración de los diferentes agentes, directa o indirectamente implicados, sobre el proceso de diseño e implementación del nuevo marco normativo regulador, con el fin de establecer otro conjunto de líneas de actuación más específicas para una adecuada implementación de esta reforma del ciclo, que facilite lo máximo posible la adquisición por parte del alumnado de todas las competencias reguladas en este título.

6.2.3.5. SÍNTESIS DAFO APLICADA A LOS CONTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS.

Teniendo en cuenta las estrategias de intervención definidas por la UE para la reforma del sistema de Formación Profesional basada en competencias que actualmente se desarrollan también en España y en la Región de Murcia y considerando las limitaciones así como aportaciones de este enfoque, se plantean a continuación las conclusiones del análisis DAFO aplicado a los contenidos de las entrevistas realizadas.

En primer lugar se ha realizado un análisis externo, referido al sector educativo (centros educativos que imparten el CFGS de EI en la CARM) en cuanto a la puesta en práctica de la reforma de este Ciclo Formativo en su marco. De este modo se especificarán dos componentes:

-Amenazas: Hechos potenciales que pueden impedir el logro del objetivo del nuevo marco curricular: Poner adecuadamente en práctica sus contenidos con el fin de iniciar un proceso de una más adecuada cualificación del alumnado.

-Oportunidades: Hechos potenciales que pueden facilitar el logro de este objetivo.

En segundo lugar se ha planteado una síntesis de los dos componentes del análisis interno, referido a las características del nuevo marco regulador diseñado para el CFGS de EI:

-Debilidades: Elementos del nuevo marco curricular que le hacen potencialmente vulnerable a variaciones de su entorno.

-Fortalezas: Elementos del nuevo marco curricular que posibilitarían unos mejores resultados

A continuación se especifican, en base a los datos recopilados en el presente estudio, sobre todo partiendo de los resultados de las entrevistas a informantes clave, un listado/resumen de cada componente.

ANÁLISIS EXTERNO:

6.2.3.5.a. AMENAZAS.

1.-Falta de espacios y recursos específicos.

A partir de la comparación de lo que regula la nueva normativa referido a espacios y equipamientos (Anexo II del RD 1394/2007), con la realidad de los centros educativos a inicio del curso académico 2008-09, en el que se inicia la reforma en primer curso del Ciclo Formativo, se determinan como elementos que dificultan la práctica educativa tanto el reparto de espacios, que se considera insuficiente si atendemos a las dimensiones que debe tener el aula polivalente (60 m2 para 30 alumnos) y el taller (120 m2 para 30 alumnos). También se consideran insuficientes los equipamientos y recursos ya que no se ajustan totalmente a lo planteado en la propia normativa tanto para el aula como para el taller.

2.-Problemas en dotación de especialistas para el nuevo módulo de primeros auxilios.

Según dictamina el propio Real Decreto 1394/2007, en sus Anexos IIIA y IIIC, la especialidad del profesorado para la impartición de este módulo en centros públicos, deberá ser la de Procedimientos sanitarios y asistenciales o bien un profesor especialista. Sin embargo para centros de titularidad privada será necesario contratar a un licenciado en medicina o bien a un diplomado en enfermería.

En algunos centros educativos se plantearon problemas en cuanto a la incorporación tardía de estos especialistas, provocando necesarios reajustes en el horario lectivo del resto de módulos.

3.-Algunos problemas por cambio de matrícula de alumnado de otras CCAA.

El currículo de este Ciclo Formativo se ha regulado de forma diferente entre las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa (desde la Ley Orgánica 9/1992 todas las Comunidades Autónomas, a excepción de las ciudades de Ceuta y Melilla, la poseen), en lo que respecta a aspectos tales como la secuenciación de módulos entre los dos cursos del Ciclo o la diferente carga de contenidos entre módulos con parecida denominación, o la existencia de módulos específicos que se imparten en unas Comunidades y en otras no. De esta manera surgen problemas de ajuste cuando el alumnado decide cursar el Ciclo Formativo en diferentes CCAA, limitando así su movilidad.

4.-Algunos problemas con alumnado con módulos pendientes del plan antiguo.

En el Anexo IV del RD 1394/2007 se regulan las convalidaciones entre módulos profesionales regulados al amparo de la Ley Orgánica 1/1990 y los hoy día vigentes. El problema surgió cuando existía alumnado con módulos pendientes del plan de estudios anterior, ya que se hacía necesario considerar el ajuste a los nuevos contenidos.

5.-Ajustes ante la actual nueva secuenciación de módulos entre cursos del Ciclo.

En el curso escolar 2008-09, se inició la implementación del nuevo currículo en primer curso, mientras en segundo se continuó con plan antiguo. El módulo de *El juego infantil y su metodología*, no se ha impartió ya que se impartirá en segundo curso lo que obligó a habilitar una serie de horas en el horario del profesorado para impartir clases de repaso y llevar a cabo la evaluación y calificación para el alumnado que tuviera este módulo pendiente.

Por otra parte el módulo de FOL se impartió, solamente durante el citado curso escolar, en ambos cursos del ciclo ya que se impartía en segundo en el plan antiguo y con el plan nuevo pasó a impartirse en primero.

6.-Algunos problemas con alumnado de Francés sin formación básica en Inglés.

El nuevo módulo profesional de Inglés, que no figura en el RD 1394/2007, fue incluido en el primer curso del Ciclo por la propia CARM. Esto provocó un necesario ajuste por parte del alumnado, que en su mayoría desconocía la presencia de este módulo en el plan de estudios del Ciclo. El alumnado que procedía de la opción de Francés y no había cursado Inglés, desconociendo sus aspectos de gramática y vocabulario básicos, tuvo especial dificultad para asimilar durante pocas horas a la semana el nivel que se les exigía.

7.- Insuficiente información y formación del profesorado.

En general no se determinaron problemas significativos para que el profesorado llevara a la práctica adecuadamente el nuevo currículo durante el presente curso, pero se valoraron aspectos puntuales que se deberían haber tenido en cuenta para facilitar este proceso, tales como: información con antelación suficiente sobre todos los aspectos de la reforma del Ciclo y orientaciones específicas a la hora de poner en práctica los nuevos módulos profesionales así como ante casos específicos (amenazas ya definidas).

8.- Material didáctico no actualizado en la modalidad de distancia, según los contenidos de la actual reforma.

En la modalidad de distancia de este Ciclo no se contó con el nuevo material didáctico de los módulos de primer curso con lo que se debió realizar, por parte del profesorado, un ajuste a los nuevos contenidos, partiendo de material didáctico desfasado. Este ajuste supuso dificultades para el alumnado debido al "*carácter autodidáctico que, en gran medida, conserva este entorno* (y por ello) *parece requerir, más que ningún otro, de un buen conocimiento de los propios recursos cognitivos*" (Esteban, 2003: 4).

6.2.3.5.b. OPORTUNIDADES.

1.-No supone problemas significativos la puesta en práctica de la reforma para el profesorado.

Aunque la valoración general entre los entrevistados es que el profesorado no tendría especiales dificultades para afrontar este proceso de implementación curricular, sí se consideraba que se plantearían algunos problemas (amenazas ya señaladas) que harían el proceso un poco más complejo.

2.-No supone problemas significativos la puesta en práctica de la reforma para el alumnado.

La mayoría consideró que suponía pocos problemas (los señalados como amenazas). En general creían que se adaptarían adecuadamente a la reforma y que con esta reforma no se entorpecería en lo sustancial un adecuado proceso de aprendizaje.

3.-No supone problemas significativos la puesta en práctica de la reforma para los tutores de prácticas en centros de trabajo.

Según las previsiones de la mayoría de los entrevistados, de cara al curso 2009-2010, en el que se modificaba el módulo de FCT, solamente se darían algunos problemas de ajuste para concretar las actividades a realizar por el alumnado con la nueva temporalización asignada a este módulo (que se reduce prácticamente a la mitad de horas respecto al anterior currículo). También habría que ajustar el procedimiento de evaluación y seguimiento del alumnado. Estos ajustes, según las entrevistas, no deberían suponer muchos problemas para los tutores de prácticas en centros de trabajo, incluso algunos entrevistados opinaron que existirán incluso menos problemas que con el currículo actual al reducir su duración.

4.-Facilita un proceso de cualificación bastante ajustado al mercado laboral actual.

En general se valora que la introducción de nuevos módulos formativos y la nueva estructura curricular ayudarían bastante a una mejor cualificación del alumnado para satisfacer las demandas del mercado laboral actual.

ANÁLISIS INTERNO:

6.2.3.5.c. DEBILIDADES.

1.-Déficit de participación de profesorado y agentes sociales de la CARM en el diseño del nuevo RD de Título y enseñanzas mínimas.

Respecto al nuevo marco normativo regulador del título y enseñanzas mínimas del Ciclo, se valoró por la mayoría que no había existido un período previo de información sobre su reforma, y que no se había participado desde el ámbito docente ni desde el ámbito laboral de la CARM en el proceso de contraste externo de la cualificación profesional de "Educación Infantil" , incluida en el nuevo título. Por tanto se consideró que su proceso de difusión no había sido adecuado en nuestra Comunidad Autónoma y que solamente habíamos sido partícipes pasivos en cuanto simples receptores de su publicación final en el BOE.

2.-Diseño del currículo del CFGS de EI en la CARM en un período temporal demasiado ajustado.

En general se valoró que el período (alrededor de unos 4 meses) durante el cual se desarrolló el diseño del nuevo currículo del Ciclo Formativo, adaptándolo a la realidad socioeconómica de la CARM, fue demasiado ajustado ya que en otras CCAA se dispuso prácticamente de un trimestre más.

3.-No publicación del Decreto de currículo del CFGS de EI en BORM.

Desde inicio de curso 2008-09 se aplicó en centros educativos que impartían este Ciclo Formativo en la Región de Murcia, el borrador del nuevo currículo, ya que se debía empezar a aplicar la reforma curricular en el primer curso del Ciclo.

De esta forma, la práctica totalidad de los entrevistados consideraron poco o nada adecuado el proceso que seguido por la CARM para la difusión y publicación oficial en el BORM de este nuevo currículo que ya se estaba aplicando. Desde la propia Consejería de Educación se confirmó que el documento estaba siguiendo ya el proceso de publicación pero que era un trámite de especial lentitud ya que se trataba de un Decreto, aunque finalmente se publicó como Orden 27 Octubre 2010 en el BOE 03/11/2010.

4.-Inadecuación de los contenidos del módulo de segunda lengua (Inglés).

Aunque en general se valoró que la introducción de este módulo había sido muy acertada por la competencia que supone para el alumnado, facilitando así la movilidad laboral, en algunos casos se consideró que los contenidos impartidos en varios centros educativos fueron un simple complemento a la asignatura de Inglés del Bachillerato y no estaban enfocados específicamente a la educación infantil.

En las reuniones mantenidas entre Consejería de Educación de la CARM y profesorado de Inglés, responsable de impartir este módulo, celebradas a comienzos del curso 2008-09 se consideró necesario y suficiente impartir un nivel de inglés pre-intermediate (equivalente a 1º Curso de Bachillerato) sin considerar la necesidad de incluir contenidos referentes al perfil profesional de este Ciclo Formativo.

5.-Insuficiencia de carga lectiva de la reformulada FCT.

Con la reforma curricular se realizó una reducción sustancial de la duración del período de FCT, que pasó de 720 horas a 400 h.

La gran mayoría consideró poco o nada adecuado el cambio que suponía reducir a la mitad de horas la carga lectiva del módulo de formación en centros de trabajo. El motivo principal de esta valoración es el de que el alumnado dispondría de poco tiempo para adaptarse al puesto de trabajo en prácticas y que sería más difícil llegar al nivel de cualificación que facilitaba el anterior modelo de FCT. También se consideró que la evaluación de las competencias del alumnado se vería limitada.

6.2.3.5.d. FORTALEZAS.

1.-Adecuada participación de diferentes agentes en el proceso de diseño del currículo en la CARM.

La valoración de este proceso afirmó que se había ajustado bastante a un modelo democrático y participativo en cuanto que desde la propia Consejería de Educación se habían facilitado los cauces participativos para implicar en el proceso de diseño a prácticamente todos los sectores de los ámbitos educativo y laboral. La creación de un grupo de trabajo para la realización de este diseño, con profesorado con competencia docente en este Ciclo y procedente de diferentes centros educativos de la Región de Murcia, fue considerada como positiva.

2.-Contenidos curriculares adecuados a las características socioeconómicas de la Región de Murcia.

La totalidad de entrevistados consideraron como bastante ajustados los contenidos del nuevo marco curricular diseñado para este Ciclo en la CARM, en cuanto que valoraron sus especificidades en el ámbito cultural (juegos populares, canciones típicas, tradiciones culturales) y socioeconómico.

3.-Introducción de nuevos módulos teórico-prácticos ajustados a la demanda del mercado laboral, considerando las nuevas áreas profesionales y nuevos yacimientos de empleo.

Se consideró que esta introducción de nuevos módulos repercutiría en una cualificación del alumnado bastante ajustada a las necesidades actuales del mercado laboral.

Según el artículo 7.2 del RD 1394/2007, las *"ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes"* de este técnico en el marco del mercado actual son:

-Educador/a infantil en primer ciclo de educación infantil (ámbito formal).

-Educador/a en instituciones y/o programas específicos de trabajo con menores de 0 a 6 años en riesgo social (ámbito no formal).

-Educador/a en programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil con niños de 0 a 6 años (ámbito no formal).

Para acceder a estas ocupaciones con una cualificación adecuada, el artículo 8 de esta misma normativa especifica una prospectiva del título en el sector productivo que justifica la introducción de nuevos módulos en este Ciclo que son:

-"Intervención con familias y menores en riesgo social" y "Proyecto de atención a la infancia".

En primer lugar especifica una demanda en aumento respecto a funciones relacionadas con la coordinación y mediación con las familias para cubrir la demanda creciente de servicios específicos para niños y niñas (fuera del marco formal), facilitando así la conciliación de la vida familiar y laboral.

En segundo lugar especifica también las necesarias destrezas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicables a la infancia. Este dominio de las TICs se debe trabajar en la impartición de contenidos de todos los módulos del Ciclo.

-"Primeros Auxilios".

También se concreta en esta normativa que el técnico debe realizar y evaluar protocolos en el ámbito socioeducativo, como es en el caso de este módulo profesional.

-Segundo idioma: "Inglés".

Las exigencias de movilidad del nuevo marco laboral también son patentes en esta reforma.

-"Empresa e iniciativa emprendedora".

La respuesta a la demanda del mercado de iniciativa y autonomía a la hora de crear servicios por los propios técnicos también se hace explícita en el nuevo currículo del Ciclo Formativo.

6.3. EVALUACIÓN DE LA REFORMA POR EL PROFESORADO DEL CICLO FORMATIVO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA: COMPARATIVA ANTES Y TRAS LA REFORMA CURRICULAR DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN IINFANTIL (CFGS EI).

Por la trascendencia que posee una reforma del referente curricular se considera que el análisis del proceso de su diseño y las valoraciones del mismo debe ser completado con estudios referidos a las valoraciones de los agentes tras su implementación real, una vez se hayan formado con ese nuevo marco las primeras promociones de alumnado.

6.3.1. VALORACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CFGS DE EI.

A continuación se especifican los datos de un estudio piloto en el que se realizó una comparativa de la valoración de los docentes sobre la reforma curricular del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Región de Murcia (CFGS de EI), en el cual impartían docencia, antes y tras su desarrollo completo.

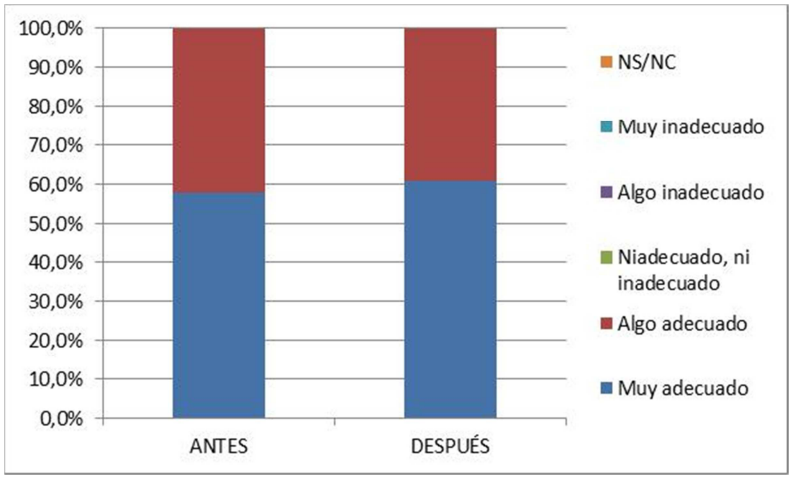
Para ello se explotaron diferentes estudios previos sobre esta temática[77] así como el contenido de un cuestionario (Ver Anexo III) que fue cumplimentado por la totalidad de docentes del referido Ciclo Formativo en centros educativos de la Región de Murcia tanto los de titularidad pública como los privados-concertados (38 profesores/as) antes de dicha reforma curricular (en curso académico 2008-2009, hasta el 10/06/09) y tras las primeras promociones de titulados de la misma (en curso académico 2013-2014, hasta el 15/06/14).

Respecto al perfil de este profesorado destacar que el 61 % de encuestadas/os fueron mujeres, la edad más frecuente estaba situada en el intervalo de 35-55 años. También destacar que un 71% del total de encuestados era licenciado y, respecto a la situación administrativa actual, un 34% eran funcionarios de carrera y otro 34% personal laboral (socios cooperativistas en centros concertados), el resto era plantilla de interinos.

La reforma del CFGS de EI supuso una redistribución de la carga horaria semanal entre los módulos que se impartían, en la Figura nº21 se puede constatar que tanto antes como tras esta reforma la totalidad del profesorado encuestado valora dicha distribución del horario como muy adecuada o algo adecuada.

[77]Los contenidos de este aparto corresponden a un extracto de la comunicación presentada en la *XVII Conferencia de Sociología de la Educación*, celebrada en Bilbao, 7-9 Julio de 2014, con el título: *La reforma curricular en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Región de Murcia: valoraciones del profesorado*. Este trabajo complementó y actualizó la comunicación presentada en Lleida (17-18 Septiembre 2009), en la XIV Conferencia de Sociología de la Educación: *La reforma de la Formación Profesional en el CFGS de Educación Infantil en la Región de Murcia.*

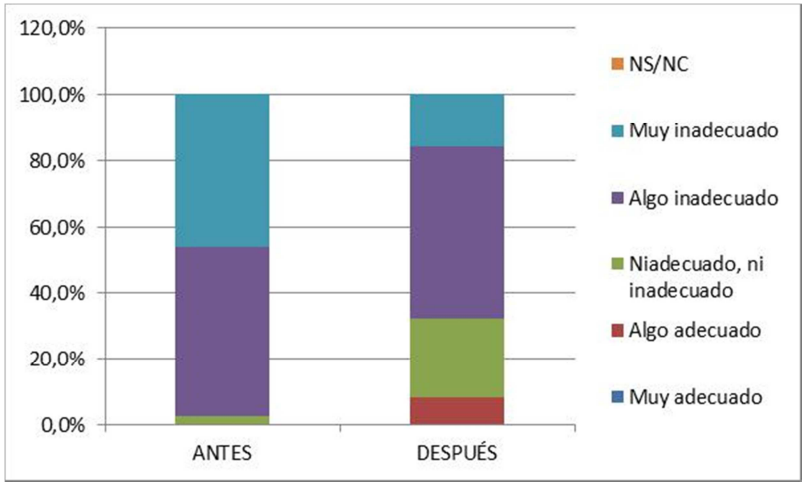
Figura 21. Valoración de horas semanales de docencia antes y tras reforma.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Otro aspecto fundamental de esta reforma curricular fue la información ofrecida al profesorado desde la propia Administración sobre los trámites de la misma, a este respecto la gran mayoría de la plantilla de docentes encuestados consideró, tanto antes como tras dicha reforma, (Figura nº22) que dicha información había sido muy inadecuada ó algo inadecuada (Antes: 97,5%, Después: 68%) . Cabe destacar que el profesorado tiene una valoración más negativa sobre todo en el período previo a la reforma.

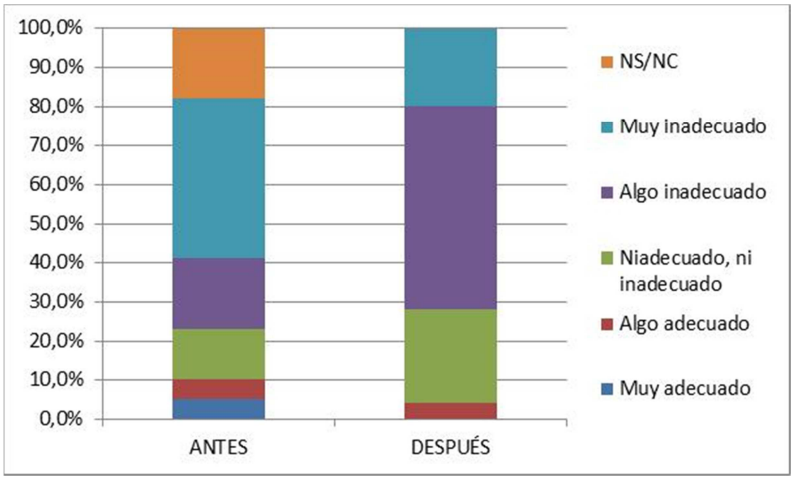
Figura 22. Valoración del proceso de información del profesorado previo a la reforma.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Respecto al proceso de formación ofrecido al profesorado previo a esta reforma, la mayoría de docentes consideró (Figura nº23) que esta formación había sido muy inadecuada (sobre todo los docentes encuestados antes de la reforma: 41%) ó algo inadecuada.

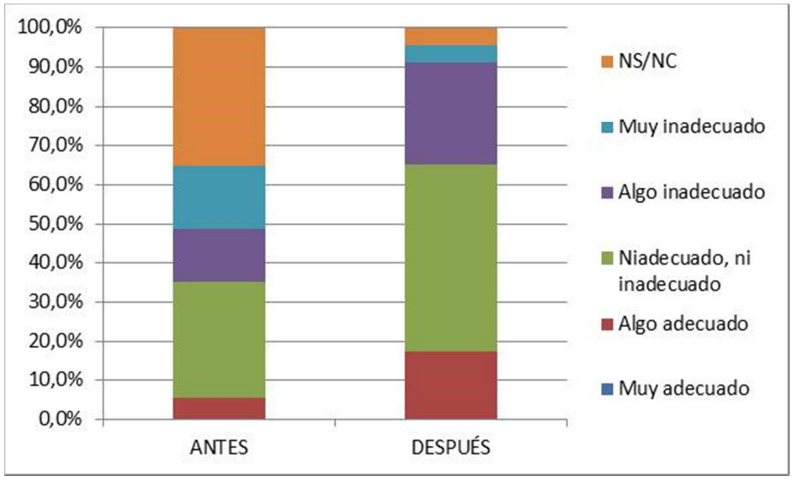
Figura 23. Valoración del proceso de formación del profesorado previo a la misma.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

El proceso de diseño curricular (desde la actualización de la cualificación profesional hasta la publicación de sus contenidos en el BOE) se consideró en general ni adecuado ni inadecuado por los docentes de este Ciclo Formativo (Figura nº 24), aunque antes de la reforma existía un 29,7% que lo consideraba inadecuado.

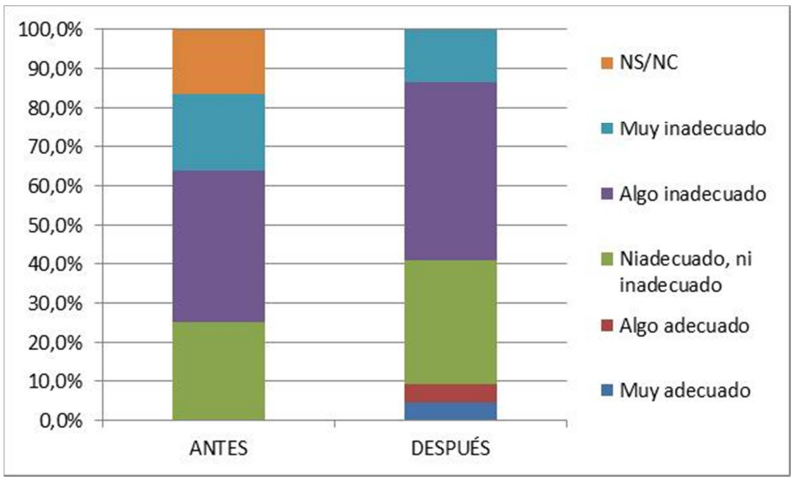
Figura 24. Valoración del proceso de diseño de este título profesional.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Un aspecto fundamental para la aplicación de la reforma curricular era su previa regulación específica por la administración pública competente, en este caso por parte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia publicándolo en el BORM previo a su puesta en práctica en los centros educativos. En general este proceso se valoró como inadecuado por el profesorado tanto en curso 2008-09 (58,3%), como en el 2013-14 (59,1%), ver gráfico Figura nº25.

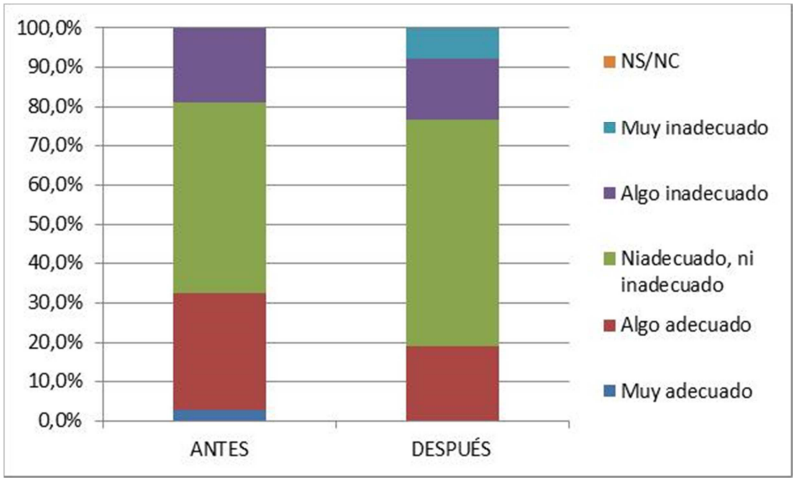
Figura 25. Valoración de la regulación del currículo de este Ciclo Formativo en la Región de Murcia.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Una vez publicado este nuevo currículo se determina la instauración de una estructura modular diferente ya que aparecen nuevos módulos profesionales (que ocupan el tiempo restado al período de prácticas) y se plantea una nueva secuencia entre primer y segundo curso así como una nueva carga horaria de los mismos. La mayoría de los docentes a este respecto no asignó una valoración en términos de adecuado ni inadecuado, optando por una respuesta intermedia (Antes: 48,6% y Después: 57,7%) (Figura nº26).

Figura 26. Valoración de la nueva estructura modular del Ciclo Formativo

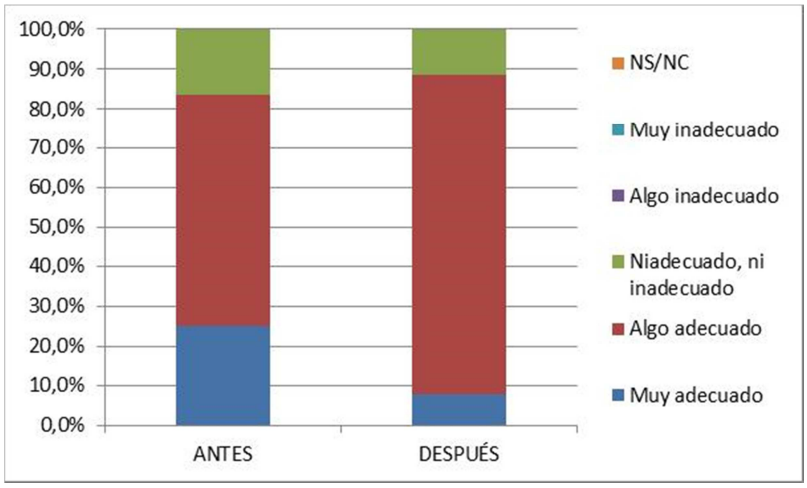


Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Respecto a la introducción de nuevas materias con la reforma curricular, la valoración entre el profesorado fue en general positiva, considerándola como adecuada un 62,1% antes de la reforma y un 85,7% tras la misma.

Cabe destacar la apreciación bastante generalizada (Figura nº27) sobre lo adecuado de esta reforma (tanto antes: 83,3% como tras la misma: 88,5%) para actualizar las competencias del alumnado a los nuevos requerimientos del contexto sociolaboral.

Figura 27. Valoración de la adecuación de la cualificación del alumnado a las demandas del mercado laboral actual tras la reforma.

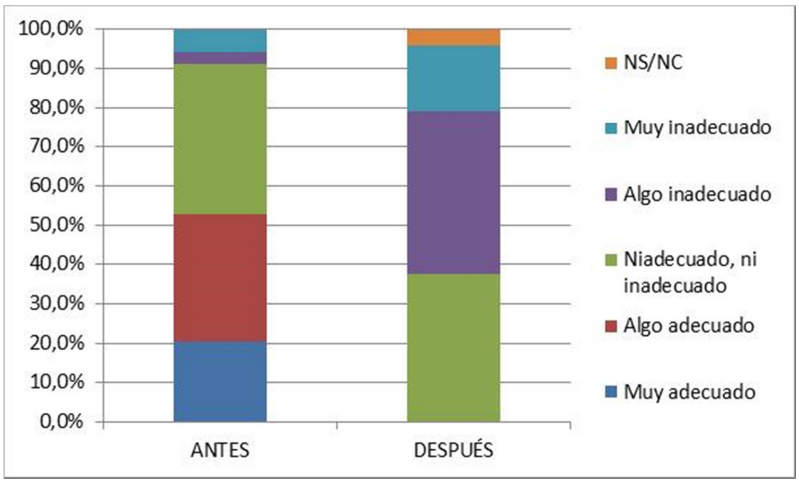


Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Uno de los aspectos fundamentales en la formación profesional es el período de prácticas en centros de trabajo ya que supone la aplicación al entorno profesional de las competencias teórico-prácticas adquiridas por el alumnado a lo largo de su formación en el Ciclo Formativo.

La duración de este módulo profesional es uno de los aspectos fundamentales de la reforma y, previo a la misma, contaba con 720 horas de carga lectiva que fueron valoradas de forma bastante adecuada por la mayoría del profesorado encuestado (53%) antes de la reforma (ver Figura nº 28). Sin embargo, tras la reforma del Ciclo Formativo, la opinión mayoritaria (58,4%) considera dicha duración como inadecuada (excesiva), optando por la necesidad de reducir la misma.

Figura 28. Valoración de la duración del período de prácticas en centros de trabajo antes de la reforma del Ciclo Formativo (720h).

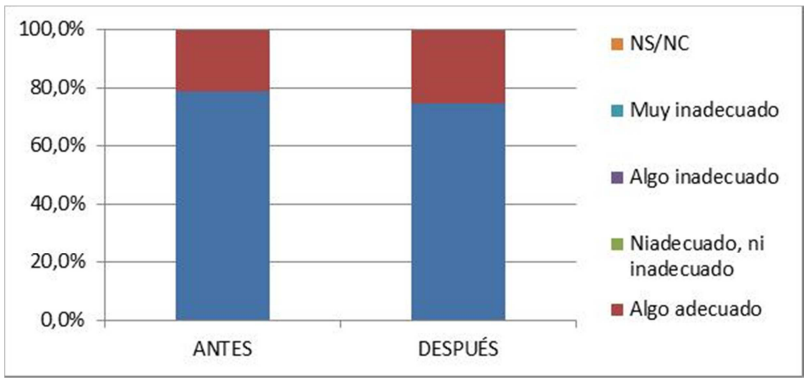


Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

Una vez implementada esta reforma la duración del período de prácticas en centros de trabajo es de 400 horas y a este respecto cabe destacar que un 44,4% del profesorado encuestado consideró que faltarían horas (proponiendo aumentarlas, aunque por debajo de la duración anterior de 720h) mientras que un 48,1% valoró que la duración es adecuada.

Respecto a los posibles problemas que puede acarrear la implementación de este nuevo currículo a los diferentes agentes (profesorado, alumnado y tutores en centros de trabajo) la valoración de la totalidad de los docentes (Figura nº 29) es que prácticamente no supondría (antes de reforma) y no supuso (tras la reforma) problemas significativos.

Figura 29. Valoración respecto a si esta reforma del Ciclo Formativo puede conllevar problemas de ajuste a los agentes intervinientes en su proceso de enseñanza/aprendizaje.



Fuente: Encuesta al profesorado del CFGS de Educación Infantil en centros educativos de la Región de Murcia. Curso académico 2008-2009 y 2013-2014. Elaboración propia.

6.3.2. VALORACIONES FINALES.

La formación profesional, por su especial vinculación al ámbito laboral, precisa de una actualización constante de su currículo académico y de sus prácticas formativas.

Con este fin se hace necesaria una labor de revisión contínua de las cualificaciones profesionales y un posterior proceso de diseño curricular de las titulaciones. En este contexto debe destacar la intervención de los docentes como conocedores de las materias a impartir asegurando así un mejor ajuste a las necesidades específicas que puede plantear cada perfil profesional.

La necesidad de verificar las competencias profesionales del alumnado en contextos sociolaborales reales y acordes a su perfil profesional determina en los docentes una alta valoración del período de prácticas en centros de trabajo, aunque se mostró disparidad de opinión referente a la duración actual del mismo.

Las actualizaciones curriculares que toman como base los nuevos requerimientos del mercado laboral determinan más claramente la "clausura social" de la cualificación profesional de *Educación Infantil* en el ámbito de la Formación Profesional Española.

Se confirma la utilización de un modelo deliberativo y práctico en el proceso de diseño curricular del CFGS de EI. Cabe especificar sin embargo que se mantiene una gran influencia del juicio de expertos y técnicos y por ello se confirman diferentes limitaciones que menoscaban su pretendido carácter democrático:

-En el contraste externo de la Cualificación profesional de "Educación Infantil", previo a su publicación y entrada en vigor, no se consultó con ninguna institución, centro docente o empresa en la Región de Murcia.

-Para el proceso de adaptación de contenidos del RD regulador del título y enseñanzas mínimas de este perfil profesional a la realidad sociolaboral de la Región de Murcia se realizaron desde esta Administración consultas con empresariado y se han recogido aportaciones del profesorado, aunque cabe de nuevo destacar que no ha existido cauce alguno para recoger las valoraciones del alumnado a este respecto.

Las valoraciones del profesorado encuestado coincidieron en general respecto a la consideración como inadecuada de: la información recibida desde las autoridades públicas previa a la reforma curricular, la formación recibida a este respecto para una adecuada implementación de las reformas curriculares, el proceso de diseño del título de este perfil profesional, la regulación y publicación del currículo en la Región de Murcia.

Por otra parte, la mayor parte del profesorado consideró adecuada: la introducción de nuevas materias (módulos profesionales) y la actualización de competencias del alumnado para facilitar su inserción ocupacional.

Como consecuencia queda verificada parcialmente la hipótesis inicialmente planteada en esta investigación ya que el profesorado valoró positivamente los efectos de esta reforma en la formación por competencias del alumnado pero el proceso seguido en el diseño y publicación de ésta se consideró en general inadecuado y mejorable.

A continuación se concretan una serie de propuestas específicas de acción planteadas en las propias entrevistas realizadas (en el contenido de sus preguntas abiertas), para facilitar una adecuada implementación de esta reforma curricular así como para una mejora contínua de la cualificación del alumnado en la actualidad.

-Garantizar la dotación mínima necesaria de espacios, equipamientos y recursos didácticos en centros educativos que impartan el CFGS de EI (regulada en RD de título y enseñanzas mínimas del Ciclo).

-Mejorar la coordinación entre empresas y centros educativos durante todo el curso.

-Ampliar la carga lectiva del reformado módulo de FCT, y desarrollar este período de prácticas en el primer curso del Ciclo Formativo. Ello implicaría un cambio en la normativa reguladora actualmente vigente sobre el acceso a este módulo ya que su realización se encuentra limitada al alumnado que no tenga más de un 30% de la carga lectiva total pendiente, considerando la carga horaria de los módulos no superados. Una de las posibles respuestas en cuanto a su reorganización podría ser la de la implementación del modelo de la FP dual, que actualmente se encuentra en fase de estudio para su posible aplicación a Ciclos Formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en la Región de Murcia.

7. VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL: EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (PREAR).

Una vez analizado el Enfoque de las Competencias Profesionales (ECP) en el marco de la educación formal y más concretamente en lo relativo al proceso de diseño del currículo educativo basado en competencias profesionales, se hace necesario considerar el funcionamiento de este enfoque en el contexto de los aprendizajes no formal e informal. Para ello, a continuación, se plantea la revisión del marco histórico y normativo relacionado con la validación de competencias basadas en dicho aprendizaje. Seguidamente, se trata sobre la descripción de la regulación específica y de la organización del PREAR para España en su conjunto y para la Región de Murcia. En el apartado siguiente se realiza una descripción general de la implementación inicial del Procedimiento a nivel nacional

También se lleva a cabo una aproximación a las características de los sectores ocupacionales y de los perfiles profesionales que se consideraron prioritarios en las primeras convocatorias del PREAR para, a continuación, realizar una estimación de los candidatos potenciales del Procedimiento en su primera convocatoria para el caso específico de la CARM. Seguidamente, se especifican los resultados cuantitativos de éste que son completados a continuación con datos cualitativos basados en valoraciones realizadas por los diferentes agentes sobre el PREAR en cada una de sus fases.

7.1. MARCO HISTÓRICO: COMO SE LLEGÓ A VALIDAR EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO POR EXPERIENCIA Y FORMACIÓN NO FORMAL.

Se hace preciso realizar una aproximación a la implantación progresiva de los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales que se pueden definir como "procesos de evaluación en virtud de los cuales se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias independientemente de cómo, dónde y cuándo se han adquirido" (Medina Fernández y Sanz Fernández**,** 2009: 256).

En el contexto internacional la implementación de estos sistemas se ha planteado con unas características diferenciales, pudiéndose diferenciar entre dos grandes áreas territoriales:

7.1.1. ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ.

En los Estados Unidos de América se han planteado dos grandes ámbitos durante su historia referida a la validación de este tipo de aprendizaje.

Por un lado destaca el contexto militar en el que se planteó *"reivindicar una equivalencia entre la formación que habían recibido en el ejército y la que se recibía en las instituciones de formación colegial. Esta reivindicación no tuvo respuesta, sin embargo, hasta que los soldados de la Segunda Guerra Mundial, apoyados por amplios colectivos de adultos, forzaron al Estado, a las instituciones de enseñanza, a los servicios comunitarios y a las empresas a pactar una solución sobre los aprendizajes adquiridos en la experiencia"*. (Medina Fernández, O. y Sanz Fernández, F., 2009: 259).

Otro de los hitos sobre la acreditación fue el protagonizado en el marco de los movimientos feministas, que comenzaron a desarrollar argumentaciones críticas contra un sistema de reconocimiento de aprendizajes que asignaba un mayor protagonismo a los oficios típicamente masculinizados, *"en perfiles ocupacionales de la vida pública y en puestos de trabajo remunerados, aspectos que no siempre se cumplían en las experiencias adquiridas por las mujeres"* (Loc. cit.).

Estas reivindicaciones comienzan a tener un reconocimiento social a partir de los años setenta del s. XX en Estados Unidos, de esta forma *"ya no se va a tratar de reconocer sólo los aprendizajes adquiridos en actividades que ocupan los hombres, ni sólo en perfiles laborales asalariados y públicos: se incluirán también los aprendizajes adquiridos en el hogar, en el compromiso de voluntariado y en la propia experiencia de vida. Las mujeres consideraban que en todos estos lugares se adquirían conocimientos y competencias transferibles a la vida pública y a la vida productiva asalariada"* (Loc. cit.) y debían de ser acreditados. De esta forma se produce un primer intento de reconocimiento y acreditación que considerara las competencias y habilidades tácitas que frecuentemente eran adquiridas por socialización primaria en ámbitos de la economía reproductiva.

Por otra parte, en el ámbito territorial correspondiente a Canadá (también en Francia se comenzaron a operar los sistemas de reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia, con un planteamiento similar y paralelo temporalmente) se comienza a plantear el reconocimiento de competencias y su necesidad de implementación, en el marco del informe emitido en el año 1982 por la Comisión de Estudios sobre la Formación de Adultos (CEFA), que se basaba en un análisis de la realidad de la educación de adultos y de la educación permanente, asignándole al proceso de acreditación de competencias un doble objetivo: facilitar la inserción laboral y también los itinerarios formativos.

7.1.2. PAÍSES EUROPEOS.

El reconocimiento de aprendizajes no formales e informales tiene menos de un siglo de historia en el contexto europeo, aunque con resultados muy desiguales según los países. Se podrían diferenciar cinco grandes zonas por criterios de homogeneidad en cuanto a cuándo y cómo se plantea este modelo de validación. Se debe considerar también que *"dentro de cada uno de los grupos los países pueden diferir entre sí hasta cierto punto en cuanto a sus opciones metodológicas e institucionales, la proximidad geográfica y las similitudes institucionales parecen motivo de aprendizaje mutuo entre los países"* (Bjørnåvold, 2002:11).

7.1.2.1. ALEMANIA Y AUSTRIA.

Respecto a la temática de la evaluación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Alemania, en el contexto del Tratado de Versalles de 1919, *"cuando los psicólogos alemanes intentaron evaluar las aptitudes de los ciudadanos para conducir vehículos motorizados en tiempos de guerra, con el objetivo de reclutar personal capacitado para ayudar al ejército alemán. Después de la guerra extendieron la aplicación de estas pruebas psicotécnicas a otros ámbitos profesionales"* (Medina Fernández, y Sanz Fernández, 2009: 259).

Cabe considerar que este contexto histórico marca el inicio de un modelo estructurado de evaluación de competencias denominado *Assesstment Center (AC)* que se ha consolidado internacionalmente, sobre todo a nivel de la gran empresa, (basado en un sistema de gestión por competencias) y que se puede definir como una *"metodología estructurada de procesos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. A través de la construcción de un conjunto de pruebas y situaciones ad hoc, examina la adecuación de la persona al trabajo y anticipa su probable desarrollo profesional. De acuerdo con este aspecto, el AC nos permite examinar las calificaciones de los candidatos desde una perspectiva de competencia"* (Olaz Capitán, 2011 :197).

Esta situación es compartida por Austria ya que se plantea una escasez de estas iniciativas desarrolladas en ambos países, debido también a la organización y funcionamiento de su sistema de FP dual que afecta al trabajo y a la consecuente escasa demanda de las mismas.

En comparativa internacional se puede confirmar que en estos países los procedimientos de validación de los aprendizajes no formales no han contado con una aplicación general, siendo mucho más reducida su implementación. Una de las principales razones que podrían explicar esta situación sería la de que *" (…) El sistema formal de la FP es en estos países muy vasto y por él han pasado durante mucho tiempo altos porcentajes de cada grupo de edades. Puede hablarse por tanto de una participación formativa muy fuerte, que reduce el número de las personas que pudieran solicitar el reconocimiento de competencias no formalizadas"* Bjørnåvold (2002: 12).

7.1.2.2. GRECIA, ESPAÑA E ITALIA.

Debido a la falta de una mayor consolidación en sus sistemas y tradiciones de FP, en estos países los aprendizajes no formales, en contraste con el modelo germánico, han desempeñado un papel fundamental basado en la necesidad de promover el aprendizaje de competencias profesionales fuera del sistema reglado.

En el contexto español existe una serie de hitos normativos reguladores de esta temática desde el año 1970 con la incorporación a la Universidad de los mayores de 25 años, iniciándose las primeras pasarelas. Este acceso diferenciado puede vincularse desde una perspectiva general al funcionamiento de los sistemas de validación. Aunque no sería hasta el año 2002 con la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional cuando se podría realmente hablar de un primer requerimiento para la organización a nivel nacional del sistema de acreditación de competencias vinculadas a cualificaciones profesionales.

Posteriormente, unificándolas en un mismo Procedimiento, para el desarrollo de las estrategias de validación, se aplica lo regulado en el RD 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (aprendizaje informal y por vías no formales de formación).

7.1.2.3. FINLANDIA, NORUEGA, SUECIA Y DINAMARCA.

Se puede considerar que estos países del área escandinava poseen una tradición consolidada en estos procedimientos de acreditación y validación, de esta forma *"En Noruega, a partir de 1994 se introducen los aprendizajes adquiridos en la experiencia como parte obligatoria e integrada de todos los cursos. En el mismo año 1994, en Finlandia, una nueva ley sobre Formación Profesional convierte en elemento clave del sistema el que puedan demostrarse las competencias y los conocimientos y reconocerse éstas independientemente de la forma en que se hayan obtenido. En Dinamarca, la Ley de formación para el mercado de trabajo, de 1995, establece con mucha claridad el papel de la formación por experiencia laboral".*(Medina Fernández y Sanz Fernández, 2009: 262).

7.1.2.4. REINO UNIDO, IRLANDA Y PAÍSES BAJOS.

Fue en la década de los 70 del siglo XX cuando se comenzó a aplicar de forma general en el sector empresarial, sobre todo de los países anglosajones, la metodología propia del *Assessment Center* vinculada a la evaluación de competencias profesionales.

Más adelante, ya a finales de los años ochenta, se implementa en Reino Unido el *National Vocational Cualifications* (NVQs), cuyo objetivo era *"aumentar el nivel de cualificación de los trabajadores británicos. Inglaterra ha estado y sigue estando muy interesada en acelerar el reconocimiento y acreditación de este tipo de competencias y la puesta en marcha de dispositivos de reconocimiento con el afán de poder elevar el grado de cualificación de su población trabajadora"* (Medina Fernández y Sanz Fernández, 2009: 260).

Cabe destacar la influencia que ha ejercido este modelo. Como sistema muy avanzado y que resalta la modularización y los resultados educativos, este modelo se ha convertido -a pesar de las críticas interiores- en un importante punto de referencia a escala internacional. También en Irlanda y los Países Bajos pusieron en práctica este sistema, específicamente en el ámbito de la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales.

7.1.2.5. FRANCIA Y BÉLGICA.

En estos países cabe considerar que no se ha dado un planteamiento homogéneo respecto a la acreditación de aprendizajes de adquisición informal.

Los precedentes en esta temática se establecieron a partir de los años setenta del s. XX sentando la base de la validación de *"los aprendizajes adquiridos en la vida social, es cuando la comisión permanente del Consejo Nacional de Formación Profesional adapta para Francia la definición del portfolio canadiense en el año 1985. El portfolio es definido como un conjunto de pruebas que describen las competencias adquiridas por un individuo no solamente en el marco de la formación que ha seguido o de los empleos que ha ocupado, sino también en el marco de la vida social o personal"* (Ibídem: 260-261).

Durante el decenio 1990-2000 la temática de la validación de los aprendizajes no formales tuvo un lugar privilegiado en el sistema francés de enseñanza y formación. De esta forma, se puede considerar que *"durante los últimos veinticinco años el tema de los aprendizajes no formales ha ocupado un puesto privilegiado en el debate francés sobre enseñanza y formación"* (Loc. cit.).

Bélgica plantea algunas diferencias respecto a la situación francesa. Aún cuando se aprecia alguna influencia procedente de Francia, puede afirmarse que este país se encuentra en una fase muy inicial del mismo proceso.

7.2. NORMATIVA REGULADORA.

7.2.1. DIRECTRICES INTERNACIONALES Y EUROPEAS.

Un primer referente a nivel de la Unión Europea para impulsar el desarrollo de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales lo constituyó el Libro Blanco sobre "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*" (1995) en el que la Comisión Europea propuso una serie de medidas a aplicar desde 1996 en el ámbito de la Unión Europea y que sentaron un primer referente. Entre las mismas se encontraba la necesidad de poner en práctica mecanismos de reconocimiento de competencias (apartado 4.2.1):*

"En todos los países europeos se está intentando establecer cuáles son las competencias clave y dar con los mejores medios de adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas. Se propone crear un proceso europeo que haga posible cotejar y difundir estas definiciones, estos métodos y estas prácticas. ¿De qué se trata?

La idea básica, mediante la cooperación de todos los agentes europeos implicados, es:

· En primer lugar, establecer cierta cantidad de conocimientos bien definidos, generales o más especializados (matemáticas, informática, idiomas, contabilidad, finanzas, gestión, etc.);

· En segundo lugar, idear sistemas de validación para cada uno de esos conocimientos;

· En tercer lugar, proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias".

Un sistema de este tipo se ajustaría más a las necesidades individuales del sujeto operativizando diferentes vías para construir una Cualificación, todo ello podría quedar plasmado en una tarjeta de competencias con reconocimiento entre diferentes países, para facilitar la movilidad de la mano de obra.

Aunque en cada país comenzaron a ponerse en práctica los procesos de validación de competencias adquiridas por vías no formales e informales desde los años 80 y 90 del s.XX, la normativa homogeneizadora de éstos a nivel europeo se comenzó a introducir más tarde, considerando el origen de la misma el Consejo Europeo de Lisboa (2000), en el que se reconoció la importancia de desarrollar una Educación y Formación Profesionales (EFP) de alta calidad para promover la inclusión social, la cohesión, la movilidad, la empleabilidad y la competitividad, con la finalidad de implementar la *sociedad del conocimiento*.

Más adelante, en el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 se planteó la necesidad de crear un proceso específico de la EFP, que contribuiría a que los sistemas europeos de educación y formación profesionales se convirtieran en una referencia de calidad mundial para 2010.

El Proceso de Copenhague (Declaración del mismo nombre) establece como una de sus prioridades principales el *"reconocimiento de competencias y calificaciones y en este marco propone "Investigar en qué forma se pueden promover la transparencia, la comparabilidad, la transferibilidad y el reconocimiento de competencias y/o calificaciones, entre distintos países, a niveles diferentes, desarrollando niveles de referencia, principios comunes para la certificación y medidas comunes, inclusive un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional"* (Comisión Europea, 2002: 3).

En esta misma línea se desarrolló en 2004 el Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (9175/04 EDUC 101 SOC 220) que incluyó como uno de sus principios fundamentales el reconocimiento de los derechos individuales, de forma que *"la determinación y convalidación de la educación no formal e informal debería ser en principio de carácter voluntario para cada persona. Debería garantizarse para todos un acceso igualitario y un trato equitativo para todos. Deben respetarse, asimismo, los derechos y la intimidad de las personas*" (pg 5).

También destacar en este marco la Resolución de la OIT 195 (2004) sobre desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente y para ello establece algunas disposiciones generales para el reconocimiento y la certificación de aptitudes profesionales con el fin de mejorar la empleabilidad.

En el Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004 sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP) se comienza considerando un éxito los resultados a nivel comunitario del Proceso de Copenhague y establece prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la EFP.

Se hizo necesario homogeneizar las diferentes estrategias de acreditación presentes en el marco europeo y, en este caso, la Directiva sobre Reconocimiento de Cualificaciones 2005/36 trató de garantizar la uniformidad a los principios establecidos en anteriores directivas, tanto de carácter general como sectorial, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas en un Estado por parte de otro de los Estados miembros

En el Comunicado de Helsinki de 5 de diciembre de 2006 sobre la cooperación europea reforzada en materia de Formación Profesional se trató de afianzar los logros del Proceso de Copenhague revisando sus prioridades y estrategias; entre las prioridades revisadas se volvió a incidir en la necesidad de *"promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal para favorecer el desarrollo profesional y el aprendizaje permanente"* (pg 8).

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, que regula la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, se orientaba a los Estados miembros a que plantearan estrategias de convergencia de sus sistemas nacionales de cualificaciones respecto al Marco Europeo de Cualificaciones, y a que promoviesen la validación del aprendizaje no formal e informal, de conformidad con los principios europeos comunes acordados en las conclusiones del Consejo de mayo de 2004.

En el Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008 sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales también se revisaron las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague con vistas a un futuro programa de educación y formación posterior a 2010. Se confirmó que dicho Proceso ha demostrado ser efectivo en la promoción de la imagen de la EFP, a la vez que ha mantenido la diversidad de los sistemas nacionales de la EFP. Sin embargo, se estableció la necesidad de introducir mejoras, sobre todo, referidas a una necesaria cooperación más estrecha entre los países miembros y la mejora de la coordinación entre la EFP y el mercado laboral.

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (ECVET) se estableció que dicho Marco debería tener como referencia unos principios europeos comunes para la determinación y validación del aprendizaje no formal e informal, mejorando así la interconexión entre la educación, la formación y el empleo.

El Comunicado de Brujas (7 de diciembre de 2010) sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020 estableció los objetivos estratégicos a largo plazo para reforzar una cooperación europea en materia de EFP para el período 2011-2020. Estos objetivos se basaron en los principios del proceso de Copenhague, tratando también de contextualizarlos y promoviendo una mejor vinculación de la EFP a otras políticas que abordaran los desafíos socioeconómicos e hicieran de la movilidad y el aprendizaje permanente una realidad. De esta forma, se introducen de nuevo los criterios de promoción de la flexibilidad en el aprendizaje y movilidad laboral como respuesta a los nuevos requerimientos del mercado laboral:

"Para 2020 los sistemas europeos de educación y formación profesionales (…) deben contribuir a la excelencia y a la equidad de la formación permanente proporcionando:

(…) Unos sistemas de educación y formación profesionales flexibles, basados en un enfoque orientado a los resultados del aprendizaje, que apoyen itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan la permeabilidad entre los distintos subsistemas de educación y formación (educación escolar, EFP, enseñanza superior, enseñanza de adultos) y que ofrezcan la validación del aprendizaje informal y no formal, incluidas las competencias adquiridas en la experiencia laboral;

- Un ámbito europeo de educación y formación, con unos sistemas de cualificación transparentes que permitan la transmisión y la acumulación de los resultados del aprendizaje, así como el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias, y que amplíen la movilidad transnacional.(…)" (Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020[78] ,pg 7).

El proceso de Copenhague forma parte del marco estratégico *Educación y Formación 2020*[79] (ET2020) y contribuyendo a alcanzar las metas relativas a la educación en la denominada *estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* que propugnó que se impulsaran los conocimientos, capacidades y competencias para lograr el crecimiento económico y el empleo (Comisión Europea, (2010) . En este marco se destacó también la necesidad de contar con itinerarios de aprendizaje más flexibles que permitieran mejorar el acceso al mercado laboral y la progresión en el mismo, facilitar la transición entre las fases de trabajo y aprendizaje y promover la validación del aprendizaje no formal e informal.

También cabe destacar la Resolución del Consejo de 28 de noviembre de 2011, sobre un Plan europeo renovado de aprendizaje de adultos, que señaló como uno de sus objetivos prioritarios para el período 2012-2014 la creación de sistemas plenamente funcionales para convalidar el aprendizaje no formal e informal y promover el acceso de los adultos de todas las edades y a todos los niveles de cualificación, y también de las empresas y otras organizaciones.

Una de las líneas prioritarias para los miembros de la UE es la de reducir el número de adultos poco cualificados, para ello se proponen medidas como *"(…) el aumento de los incentivos para la formación de adultos por las empresas, y la validación de competencias adquiridas fuera de la educación formal (…)"* (Comisión Europea, 2012: 14), de esta forma se intenta fomentar la formación contínua así como el establecimiento de procedimientos de evaluación y acreditación de aprendizajes obtenidos a través de la experiencia y vías no formales de formación.

[78] Comunicado de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales, los interlocutores sociales europeo y la Comisión Europea, en su reunión celebrada en Brujas el 7 de diciembre de 2010 para revisar las prioridades y el planteamiento estratégico del proceso de Copenhague para 2011-2020.

[79] "Educación y Formación 2020" (ET 2020) es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo "Educación y Formación 2010" (ET 2010). Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

Las principales directrices sobre las disposiciones a tomar en los diferentes estados miembros de la Unión Europea relativas a la validación del aprendizaje no formal e informal se especificaron en la *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* , partiendo de la consideración de que: *"la validación del resultado del aprendizaje, en particular conocimientos, capacidades y competencias, adquirido a través del aprendizaje no formal e informal puede desempeñar un importante papel para mejorar la capacidad de empleo y la movilidad, así como para aumentar la motivación para aprender toda la vida, en particular en el caso de las personas más desfavorecidas desde el punto de vista social y económico o con menores cualificaciones*" (Consejo de la Unión Europea, 2012: 1). Esta última disposición europea contiene información precisa sobre la implementación de procedimientos de validación con el fin de coordinar de forma convergente las estrategias planteadas en los diferentes países.

Respecto a los elementos, se debería: *"Incluir los siguientes elementos (referidos en términos de resultados de aprendizaje adquirido por vías no formales e informales), según proceda, en las disposiciones de validación del aprendizaje no formal e informal que establezcan, al tiempo que permiten que cada ciudadano se sirva de ellas, bien por separado, bien de forma combinada, de forma acorde con sus necesidades*: *Determinación, Documentación, Evaluación y Certificación"* (Ibídem: 3).

De igual forma, se insta a los Estados para un adecuado funcionamiento de estos procedimientos de validación a que promuevan la participación *"de todas las partes interesadas, como por ejemplo empresarios, sindicatos, cámaras de industria, comercio y artesanía, entidades nacionales que participen en el proceso de reconocimiento de cualificaciones profesionales, servicios de empleo, organizaciones juveniles, trabajadores en el ámbito de la juventud, proveedores de educación y formación, y las organizaciones de la sociedad civil"* (Ibídem: 4).

7.2.2. MARCO NORMATIVO NACIONAL.

Respecto a la regulación a nivel nacional del proceso de validación de aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales de formación, a continuación se incluye una síntesis de la normativa básica relacionada con el ámbito de la Formación Profesional por la relación con el objeto de estudio de la presente investigación.

A la hora de articular la oferta de Formación Profesional a nivel nacional, se hizo preciso crear el Consejo General de Formación Profesional siendo este aspecto regulado por la Ley 1/1986**,** de 7 de enero, (BOE del 10 de enero de 1986). , modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio, (BOE del 10 de junio de 1997). Este órgano se considera "*adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, como órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones Públicas y de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional*". (Ley 19/1997, art. Único.1)

La principal competencia de este Consejo es la de *"elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas"* (Ibídem, Art. Único.2a)

El RD 1684/1997**,** de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. (BOE del 18 de noviembre de 1997), establece, como garantía de la representación de todos los actores sociales relacionados con la Formación Profesional, que su Comisión Permanente esté constituida por: Administración General del Estado, Comunidades Autónomas y de las ciudades de Ceuta y Melilla, organizaciones sindicales más representativas, organizaciones empresariales más representativas. (art. 17).

Para la organización del referente en Formación Profesional (las Cualificaciones Profesionales) en un marco a nivel del Estado Español se hizo necesaria la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por RD 375/1999**,** de 5 de marzo, (BOE del 16 de marzo de 1999), modificado por el RD 1326/2002**,** de 13 de diciembre, (BOE del 14 de diciembre de 2002).

Cabe considerar que en un principio el INCUAL se creó "*adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales"* (RD 375/1999), art. 1)**,** pero con la normativa posterior pasó a considerarse **"***adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, como órgano técnico de apoyo de éste y responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional, así como de desarrollar el resto de las funciones que figuran en la presente disposición".*(RD 1326/2002, Artículo único.1)

También la nueva normativa concreta que "*depende orgánicamente de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa el Instituto Nacional de las Cualificaciones, regulado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, cuyo Director tiene categoría de Subdirector general"* (RD 1326/2002, Disposición final primera).

Entre sus funciones se pueden referir las siguientes por su especial relación con el presente estudio:

"a) Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

b) Establecer criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

c) Establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

d) Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.

e) Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.

f) Establecer criterios para regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes" (RD 375/1999, art. 2.1).

Tal como se ha referido anteriormente, es a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional cuando el sistema de validación de competencias adquiridas en ámbitos de aprendizaje no formal e informal se sistematiza a nivel nacional.

Los principios del aprendizaje permanente y de la formación a lo largo de la vida, así como el enfoque funcionalista del NVQ anglosajón, se sistematizan en esta normativa, desde el planteamiento de sus objetivos hasta la organización del nuevo modelo. En este marco, la finalidad es la de configurar la *"ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas. (…) 2. La oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales. 3. A dicha finalidad se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores"* (art. 1).

En este marco se debe definir el conjunto de componentes de este nuevo Sistema Nacional que se constituye como verdadero referente para la Formación Profesional en general. De esta forma se determina que el " *(…) conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales (…)"* (Ibídem: art.2.1).

La finalidad del SNCFP será la de *"promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales"* (Ibídem: art.2.2). Para el desarrollo de esta funcionalidad, uno de sus objetivos es el de *"evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición"* (Ibídem: art. 3.5). Para ello uno de los instrumentos básicos del SNCFP es el "procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales" (Ibídem: art 4.1.b).

Por lo tanto, los instrumentos en los que se basa este Sistema Nacional son los cuatro siguientes (ver Figura nº30) entre los que se encuentra el PREAR.

Figura 30. Instrumentos del SNCFP.



Fuente: Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia[80].

Los tres agentes que intervienen para asegurar el funcionamiento del SNCFP son: la Administración General del Estado, a la que corresponde *"la regulación y la coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas"* (Ibídem: art. 5.1); el Consejo General de Formación Profesional como *"órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y los agentes sociales, y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional"* (art. 5.2) y el Instituto Nacional de las Cualificaciones como *"órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional"* (art. 5.3).

También se requiere la participación de los sectores productivos e interlocutores sociales en el proceso de identificación y actualización de las necesidades de cualificación (Ibídem, art. 6.3).

Uno de los instrumentos del SNCFP es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales cuyo objetivo principal es el de *"(…) facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral (…)"* (Ibídem, art. 7.1).

Para la organización de este Catálogo, según lo regulado en este marco legal, se deben considerar los criterios de la Unión Europea a efectos de la ordenación de las Cualificaciones Profesionales por niveles, con el fin de facilitar el reconocimiento de éstas en el espacio europeo, respondiendo así a las necesidades de movilidad que demanda el sector laboral.

[80]Consultado en : http://www.icuam.es/web/guest/sistema-nacional-de-cualificaciones (30/05/2015).

Tomando como referente las Cualificaciones Profesionales del Catálogo, a partir de esta normativa se reconocen formalmente a nivel nacional dos vías para la validación de los aprendizajes, que dependen de la naturaleza de éstos: para aprendizajes formales la validación queda acreditada en *"(…) los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad (que) tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las Administraciones competentes y tendrán los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea relativa al sistema general de reconocimiento de la formación profesional en los Estados miembros de la Unión Europea (…) y surten los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable"* (Ibídem: art. 8.1); mientras que para aprendizajes no formales e informales, considerando el principio de la educación permanente y continua, se establece una segunda vía de validación: el procedimiento de acreditación de este tipo de competencias cuyo referente será también el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Se contempla además para esta vía la posibilidad de la *"acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado"* (Ibídem: art. 8.2).

En referencia a lo que hoy día se conoce como PREAR, esta normativa fue la que estableció la necesidad de su implementación para garantizar la validación y acreditación a nivel nacional de aprendizajes no formales e informales. De esta forma se determinó que el *"Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, fijará los requisitos y procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias, así como los efectos de las mismas"* (Ibídem, art. 8.4).

La regulación posterior a esta Ley Orgánica se centró en la articulación de los pilares del Sistema Nacional de Cualificaciones. De esta forma el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales quedó regulado por el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, (BOE del 17 de septiembre de 2003), y más tade fue modificado por el RD 1416/2005, de 25 de noviembre, (BOE del 3 de diciembre de 2005).

Este Catálogo queda definido como *"instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional"* (RD 1128/2003, art. 2).

Entre las finalidades y funciones de este Catálogo se pueden destacar: "*ajustar la oferta de Formación Profesional a las demandas del sistema laboral así como facilitar la formación a lo largo de la vida, contribuyendo a facilitar la movilidad de los trabajadores*". (Idem: art.3)

La identificación y organización de las Cualificaciones Profesionales, determinando la vinculación de cada Unidad de Competencia con una formación específica se establece como una función operativa partiendo de la utilización del Catálogo.

Otra de sus funciones, para el cumplimiento de los objetivos del Catálogo Nacional, es la de *"establecer el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación".*

Para el Procedimiento de validación de estas competencias se considerarán las competencias tipificadas por cualificación. (RD 1416/2005[81], art. único.1b).

El establecimiento de este Catálogo como referente tanto para la Formación Profesional Reglada como para el Subsistema de Formación Profesional para el empleo, queda explícito en esta normativa ya que *"(…) constituye la base para elaborar la oferta formativa conducente a la obtención de los títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad y la oferta formativa modular y acumulable asociada a una unidad de competencia, así como de otras ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas. Asimismo, contribuirá, con el resto de los instrumentos y acciones establecidos, al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en materia de información y orientación profesional y en la evaluación y mejora de la calidad del mismo"* (RD 1416/2005, art. único.2).

Respecto a las tareas específicas de diseño y renovación del Catálogo, la normativa determina que corresponde realizarlas a las Administraciones (laborales y educativas),

"(…)previa consulta al Consejo General de Formación Profesional. (…) Asimismo, se establecerán, los protocolos de colaboración y consulta con las diferentes Comunidades Autónomas y las demás Administraciones públicas competentes, así como con los interlocutores sociales y con los sectores productivos implicados en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que incluirán, entre otros aspectos, el procedimiento a seguir por otros agentes para proponer al Instituto Nacional de las Cualificaciones nuevas cualificaciones o la actualización de las ya existentes" (Ibídem: art. 9.3); una *"(*…) *revisión periódica que, en todo caso, deberá efectuarse en un plazo no superior a cinco años a partir de la fecha de inclusión de la cualificación en el catálogo*" (art. 9.4).

La regulación específica, a nivel territorial español, del Procedimiento unificado de valoración y acreditación de los aprendizajes adquiridos por vías de formación no formales e informales, queda desarrollada y es vigente desde la publicación del RD 1224/2009**,** de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (BOE del 25 de agosto de 2009). De esta forma se especifica que esta normativa *"determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, del que trata el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 5/2002"* (RD 1224/2009, Preámbulo).

Además de contemplar la regulación del Procedimiento y sus requisitos para una adecuada implementación, también se consideran sus consecuencias una vez acreditadas las Competencias Profesionales que tienen validez nacional.

El planteamiento de un concepto unívoco y homogéneo que identifique el significante de este procedimiento se ha mostrado muy limitado por la gran diversidad de enfoques y perspectivas en su estudio.

[81] El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, queda modificado por esta normativa.

En el caso específico de su funcionamiento en España el concepto marco es el de un *"conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación"* (Ibídem, art. 2).

La puesta en práctica del Procedimiento se plantea la consecución de una serie de fines: (Idem, art. 3): *"Evaluar las competencias profesionales que poseen las personas, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación", "Acreditar oficialmente las competencias profesionales*" contribuyendo así también al empoderamiento de individuos desfavorecidos y facilitando la inserción laboral y formativa. El aprendizaje a lo largo de toda la vida, incrementando la cualificación media de la población también sería uno de los objetivos estratégicos a lograr, a través de la posterior obtención de títulos de formación profesional o de certificados de profesionalidad, partiendo de una acreditación parcial acumulable.

Este procedimiento debe guiarse por una serie de principios que serían: *Respeto de los derechos individuales, Fiabilidad, Validez, Objetividad, Participación, Calidad y Coordinación* (Ibídem, art. 6). Con ello se pretende legitimar el proceso y ganar credibilidad social tomando como referencia "su garantía" de utilización de criterios imparciales y de alto rigor técnico.

Una vez regulado y establecido el Procedimiento en España, se hacía preciso habilitar a un agente para realizar el adecuado seguimiento a través de la información de las diferentes Convocatorias del PREAR en las Comunidades Autónomas. Con este fin se creó, por medio de la Orden PRE/910/2011 de 12 abril, la Comisión Interministerial para el seguimiento y la evaluación del PREAR (BOE del 15 de Abril de 2011). Se trata de un órgano colegiado interministerial que cumpliría la función de realizar una evaluación continua del Procedimiento a nivel nacional, cumpliendo así lo establecido en la normativa anterior.

Los fines de este órgano (Ibídem: art. 2) se encuentran enmarcados en su proceso de supervisión continua del Procedimiento. Así, además de realizar un proceso de difusión para dar a conocer el Procedimiento y su finalidad (además de las ventajas que su desarrollo puede suponer para trabajadores, empresarios y sociedad general), debe "garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones" del PREAR , también ejercer una labor coordinadora entre las diferentes estrategias y convocatorias del procedimiento desarrolladas por cada Comunidad Autónoma. Todo ello en el marco de un seguimiento y evaluación contínua del Procedimiento[82].

Para finalizar, hay que señalar que también se desarrolla la acreditación de estos aprendizajes en el ámbito universitario, destacando en este contexto la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades donde se ponen las primeras bases (art.36) para validar a efectos académicos la experiencia laboral o profesional.

[82] Este seguimiento y evaluación contínua de la Comisión Interministerial respecto al PREAR dieron como resultado el que hasta hoy es el único informe (publicado en 2013) de alcance nacional sobre las primeras convocatorias del Procedimiento y sus resultados por Comunidades Autónomas.

Se puede considerar que *"estas iniciativas responden al Real Decreto 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias y los procedimientos de admisión, donde se contempla el acceso a los estudios de Grado de personas que carecen de una titulación habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, y a las demandas empresariales que necesitan que sea acreditada por organismos oficiales la formación especializada de Postgrado que los trabajadores reciben en la empresa".* (Cabrera Pérez y Córdoba Mendoza, 2011: 52).

El referente de competencias para el nivel universitario de enseñanza corresponde al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, establecido por el RD 1027/2011, de 15 de julio (BOE 185, de 3 Agosto de 2011).

7.2.3. NORMATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Con el fin de organizar de forma eficiente el sistema de Formación Profesional y su oferta en la Región de Murcia, respondiendo a los nuevos requerimientos del sistema laboral se creó el Consejo Asesor Regional de Formación Profesional, cuya composición y funciones quedaron también reguladas, a partir de la entrada en vigor del Decreto n.º 16/2003, de 7 de marzo, (BORM de 15 de marzo de 2003).

Se parte de la consideración de este Consejo *"adscrito a la Consejería de Educación y Cultura, como órgano de participación, asesoramiento y consulta de la Administración Regional en materia de Formación Profesional"* (Ibídem: art.1).

Las funciones de este órgano son muy amplias respecto al sistema de FP, integrando acciones tales como: detección de necesidades de FP a nivel regional estableciendo una colaboración directa con agentes empresariales y sindicales para asegurar una oferta de FP de calidad, y, con este fin, elaborar, proponer a la Administración Regional para su aprobación, y evaluar el Plan de Formación Profesional de la Región de Murcia. Respecto al contenido de la oferta formativa, destacar las funciones de informar a nivel regional de la *"adecuación de los diseños curriculares y de los proyectos de revisión de los perfiles profesionales de las enseñanzas de Formación Profesional a las características socioeconómicas de la Región de Murcia"* proponiendo *"nuevas titulaciones de Formación Profesional en coordinación con el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones"* (Ibídem: art. 2). Estas últimas funciones poseen especial relevancia en el estudio sobre el proceso de diseño del currículo educativo que se realiza en la presente tesis, ya que el visto bueno del Consejo respecto a los referentes curriculares era requisito previo a su aprobación por la Administración regional y a su posterior publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM).

La institución equivalente al INCUAL para España es en el caso de la Región de Murcia el ICUAM (Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia[83]) creado por Decreto 311/2007, de 5 octubre (BORM de 18 de octubre de 2007).

Este Instituto, desde sus inicios, se encuentra adscrito al *"órgano competente en materia de Formación Profesional de la Consejería con competencias en materia de Educación"* (Decreto 311/2007: art. 1.1). Sus principales funciones son: la implantación del Sistema Nacional de Cualificaciones en su realidad territorial; identificar, a través del seguimiento de su evolución, las Cualificaciones Profesionales y su formación vinculada en la Región de Murcia y, además, "*Configurar un sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia que desarrolle la normativa básica vigente*" (Ibídem: art. 1.2d). Por tanto, se trata del organismo responsable del diseño y funcionalidad del PREAR en este ámbito regional.

Para un desempeño adecuado de estas funciones, en la propia normativa de su creación se estructuran tres grandes áreas funcionales para el ICUAM (Ibídem: art. 3.1): *Área de Cualificaciones Profesionales* (se lleva a cabo el diseño y revisión del catálogo de cualificaciones de la Región de Murcia, en esta área opera el Observatorio Profesional); *Área de Evaluación y Acreditación de la Competencia* (gestión del PREAR) y *Área de Secretaría* (la función de secretaría se desempeña respecto al Consejo de FP de la Región de Murcia).

Aunque este Instituto cuenta con autonomía en la implementación de sus funciones, éstas se deben desarrollar *"siguiendo las directrices y acuerdos del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional"* (Ibídem: art.5).

La planificación de intervenciones del ICUAM se integran en el Plan anual de actuación y tanto en su elaboración como en su aprobación final participa el Consejo Asesor Regional de Formación Profesional "al que corresponde el control y seguimiento del mismo" (Ibídem: art. 5.2).

En el marco del ICUAM destaca la funcionalidad asignada al Observatorio Profesional que ejerce una labor coordinada con otros Observatorios nacionales y regionales, con la finalidad principal de *"proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de profesiones, ocupaciones y sus perfiles en el mercado de trabajo, y la detección de nuevas competencias profesionales"* (Ibídem: 4b). De esta forma, la puesta en práctica de las funciones de identificación de Cualificaciones Profesionales y sus formaciones asociadas cuentan con dicha información generada en forma de diagnóstico sobre el marco del mercado laboral regional.

Aunque actualmente se encuentra en vigor la Estrategia de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente 2015-2020, se trata de una continuación de los Planes Regionales de Formación Profesional que estuvieron vigentes anteriormente. El instrumento de planificación estructural a nivel regional en el momento de la realización de la presente investigación, durante el PREAR, fue el Plan del Sistema Integrado de Formación Profesional de la Región de Murcia 2010-2013 que significó una pieza clave para implantar y desarrollar el Procedimiento.

[83] Como parte activa del Consejo de FP de la Región de Murcia, se ha contado en su Comisión permanente, ostentando la secretaría, con la directora del ICUAM durante la realización de esta investigación.

El objetivo general de este Plan era el de: *"Consolidar un Sistema Integral de Formación Profesional, de calidad e innovador, fruto del diálogo social, que contribuya a la cualificación inicial y permanente del capital humano a través de las distintas modalidades de formación, y a la puesta en valor de esa cualificación mediante la acreditación de las competencias profesionales, con el fin de promover, favorecer y facilitar el desarrollo profesional y social de las personas, su empleabilidad, y la competitividad y productividad de las empresas, utilizando para ello los adecuados instrumentos de información y orientación laboral. A estos efectos, se entiende por "Sistema Integral de Formación Profesional" un sistema global, holístico, que incluye y comprende los dos subsistemas, la Formación Profesional del Sistema Educativo y la Formación Profesional para el Empleo (…)"* (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010: 55).

Con esta finalidad de configuró un Sistema Integral de Formación Profesional formado por ambos Subsistemas de FP, que se articulaba en tres ejes *"líneas de actuación"* (que a su vez se operativizaban en *Programas* y éstos finalmente en *"Acciones Estratégicas"*). Estas líneas eran:

Línea 1: El Sistema de Cualificaciones Profesionales.

Línea 2: Calidad e Innovación en el Sistema Integrado de Formación Profesional.

Línea 3: Información y orientación en el Sistema Integrado de Formación Profesional.

Por la relación directa con lo que supone el objeto de estudio de la presente investigación, por centrarse tanto en el Sistema de Cualificaciones Profesonales como en el propio PREAR, estableciendo directrices para una adecuada implantación en la Región de Murcia, a continuación se desarrolla la primera de estas tres líneas.

Línea 1: El Sistema de Cualificaciones Profesionales (Ibídem: 57 y ss).

Un primer objetivo se centra en conseguir inicial el desarrollo en la Región de Murcia de dos de los instrumentos básicos del SNCP: El Catálogo Nacional y el PREAR, con el fin de *"generar y facilitar sinergias entre los dos subsistemas, con el fin de satisfacer las necesidades de las personas de formación profesional permanente y las de los sistemas productivos y del empleo".*

La consecución de este objetivo se estructuró en torno a 3 programas. A continuación se describen dos de ellos por su especial relación con el objeto de estudio de esta investigación:

Programa 1. Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional en la Región de Murcia.

El OBJETIVO del Programa 1: Contribuir al desarrollo de los instrumentos del Catálogo Nacional de Cualificaciones en la Región de Murcia, a través de la participación en la elaboración de cualificaciones profesionales, Títulos y Certificados, y de la identificación de nuevas cualificaciones, en colaboración con los agentes sociales más representativos.

Algunas de las Acciones Estratégicas dentro de este Programa:

"(…) desarrollar una Base de Datos de Cualificaciones Profesionales que vincule las cualificaciones del Catálogo Nacional, partiendo de las unidades de competencia (UC) que las componen, con los Títulos, Certificados de Profesionalidad o Procedimientos de Acreditación de competencias profesionales que las reconocen, y con la oferta formativa de la Región de Murcia. Esta base de datos constituye un instrumento fundamental para la integración de ambos subsistemas y su concreción en la oferta formativa de la Región de Murcia. A su vez es una herramienta esencial (…) en relación al procedimiento de acreditación de competencias (PREAR) en particular. Esta Base de datos requerirá, una vez elaborada, revisión y actualización permanente".

También se incluyen como Acciones necesarias:

"la identificación de nuevas cualificaciones en el mercado laboral, para garantizar su adecuación permanente a las necesidades de perfiles profesionales de los sistemas productivos. A estos efectos, se establecerá un Protocolo de identificación que permita crear los cauces con los sectores productivos para detectar esas necesidades y transmitirlas al Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), para su tramitación.

La fase de contraste externo, en la que se participa en la elaboración de cualificaciones tramitadas por el INCUAL. Se pretende también establecer y aplicar un protocolo de participación en esa fase en el ámbito regional que dé cabida a todos los actores interesados (Administración regional, agentes sociales, entidades colaboradoras, empresarios, etc.), para recoger sus aportaciones y remitirlas al INCUAL".

PROGRAMA 2.: Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de la competencia profesional (PREAR) (Ibídem: 58 y ss).

OBJETIVO: Implantar y desarrollar en la Región de Murcia el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de la competencia profesional (PREAR), en colaboración con los agentes sociales más representativos.

Como Acciones Estratégicas para conseguir este objetivo se incluyeron:

-La puesta en marcha y consolidación del PREAR en la Región de Murcia

La implantación y el desarrollo del PREAR en la Región de Murcia conlleva una serie de acciones y la puesta en marcha de una infraestructura compleja que va desde la elaboración y aprobación de la normativa (mediante Decreto Regional) que desarrolle el PREAR; el diseño y ejecución de una aplicación informática vinculada a la Base de Datos de Cualificaciones profesionales para la gestión del procedimiento; la conformación y mantenimiento de la red abierta y permanente de Información y Orientación específica para el PREAR; la formación y habilitación de asesores y evaluadores que requiere previamente la identificación de cauces de participación de los sectores formativo y productivo en estas labores y, posteriormente, la creación y mantenimiento de una base de datos/registro de asesores y evaluadores habilitados por especialidades o sectores, hasta la coordinación con los Centros colaboradores y sedes del

Procedimiento y la propia gestión administrativa de las distintas convocatorias concretas del mismo.

-El seguimiento y evaluación del PREAR e Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad.

Se establece la necesidad de elaborar *"un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento"* en colaboración con la Administración General del Estado. Los resultados de las valoraciones periódicas (anuales) del mismo se sistematizan en un informe que en su caso también incluye propuestas de mejora con el fin de garantizar el ajuste permanente del PREAR a las transformaciones en el marco de las Cualificaciones Profesionales.

7.3. ORGANIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN FORMAL DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL.

A continuación nos centramos en una de las formas específicas de validación formal, vinculada al reconocimiento y acreditación del aprendizaje no formal e informal. Este Procedimiento, que se ha denominado finalmente en España como PREAR, se basa igualmente en los principios y estrategias propios del ECP.

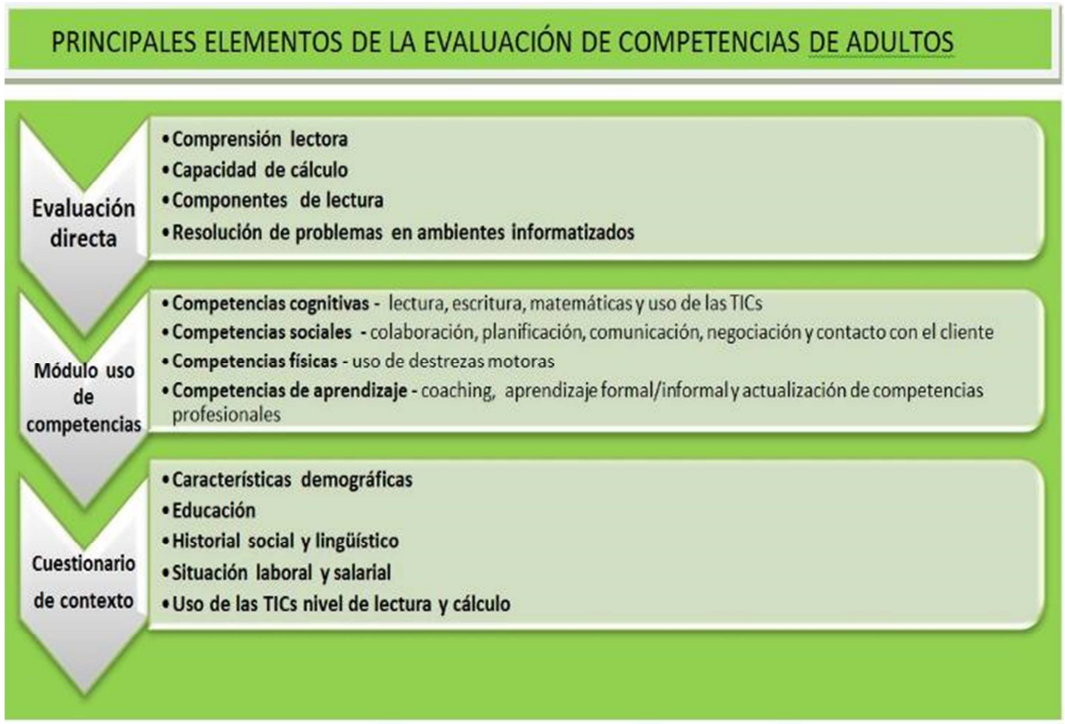
7.3.1. PROCEDIMIENTO A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO.

Uno de los organismos que insta a los estados miembros a aplicar procedimientos de validación es la OCDE; siendo una de las formas de validación del aprendizaje la desarrollada en su Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC).

Se trata de una evaluación internacional que evalúa competencias cognitivas, que guardan relación también con el ámbito laboral y se consideran necesarias para garantizar un mayor desarrollo económico.

La finalidad con los resultados de este proceso es la de servir como soporte para desarrollar políticas económicas, educativas y sociales para mejorar las competencias de los adultos.

Figura 31. Aspectos a considerar en la evaluación de competencias en población adulta.



Fuente: OCDE: Evaluaciones de Competencias[84].

También cabe destacar otra actuación de especial interés de la OCDE, se trata de una investigación internacional comparativa sobre "*Recognition of non-formal and informal learning*", desarrollada en el periodo 2006-2008, justo los años previos y preparatorios al funcionamiento normalizado del Procedimiento en España. Para esta investigación de la OCDE se redactó el Informe sobre el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales en España, en este marco *"El desarrollo de la actividad fue asumida por el denominado entonces Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Secretaría General de Educación, que encargó al Instituto de Evaluación la dirección del proyecto, contando con la colaboración de la Subdirección General de Formación Profesional y el Instituto Nacional de las Cualificaciones".* (Ministerio de Educación y Ciencia. 2008 : Introducción).

En este informe se concluye que *"la situación española se caracteriza por la existencia de diversas experiencias en el ámbito del reconocimiento, y por una voluntad política de ampliar y extender dicho ámbito, lo que se ha traducido en la aprobación de diferentes leyes, cuya aplicación gradual en los próximos años permitirá una consolidación y ampliación significativa de las prácticas existentes presentadas en el presente Informe"* (Ibídem).

De esta forma se establece finalmente un sistema integrado basado en la consideración del aprendizaje permanente y a lo largo de la viva en el que *"no existe una diferencia en la acreditación de los aprendizajes formales y los no formales e informales; es el mismo título o certificado de profesionalidad en cada caso el que se obtiene, bien a través de formación reglada, o a través de la validación de aprendizajes adquiridos por otras vías*" (Ibídem: 49).

[84] Datos disponibles en: http://www.oecd.org/piaac-es/elementosprincipalesdelaevaluacionpiaac.htm#evaluacion (fecha de consulta: 20 Mayo 2015).

A nivel europeo, el propio CEDEFOP ha elaborado y difundido multitud de informes sobre la cuestión de la validación de competencias con el fin de ayudar en su desarrollo entre los diferentes países. Dos de los instrumentos destacables en este marco son dos publicaciones periódicas; por un lado, el *Inventario europeo sobre validación del aprendizaje no formal e informal*, publicado desde 2005, que tiene especial relevancia, ya que se sintetizan las principales cuestiones metodológicas que suscita este tema, y así como las políticas que efectúan los Estados miembros, también se señalan las áreas de convergencia. En las actualizaciones de este instrumento también se incluye información referida a cada país sobre el número anual de candidatos a la validación y los resultados obtenidos; por otra parte, las *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal.* El objetivo, por tanto, es facilitar la instauración y generalización de procedimientos de validación en el marco de sistemas nacionales estructurados y homogéneos.

En su Nota informativa de Noviembre de 2014, el CEDEFOP realizó un análisiscomparativa para valorar el nivel de alcance de la implementación de los procedimientos de validación del aprendizaje no formal e informal.

De esta forma se confirma que en la "*Recomendación del Consejo de 2012, en la que se fija el plazo de 2018 para el establecimiento de sistemas nacionales de validación, los Estados miembros han acordado establecer sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal que permita a los ciudadanos validar sus conocimientos, capacidades y competencias adquiridas fuera del sistema formal, así como obtener una cualificación o partes de ella basadas en el aprendizaje no formal e informal validado"* (CEDEFOP, 2014 : 1).

España entraría en los países que han implementado una *estrategia integral* en este campo ya que *"el compromiso político de crear estrategias nacionales integrales de validación está aumentando: el número de países que están en este proceso se ha incrementado de cinco a trece desde 2010. De estos, solo Finlandia, Francia y España han puesto en marcha una estrategia integral que incluye a todos los subsistemas educativos (educación profesional, general y superior). (…) Con los datos disponibles, es posible presumir que, en la mayor parte de los países, la demanda de validación es cada vez mayor"* (CEDEFOP, 2014 : 2) . También se concluye que los procedimientos de validación siguen centrados en la Formación Profesional[85].

Por otro lado, se reconoce que existen desajustes debidos a que "*El ECVET, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos para FP, todavía no está en funcionamiento*" (Loc. cit.).

Finalmente se recopilan algunos de los desafíos para orientar una mejora continua de estos procesos de validación en los diferentes países (CEDEFOP, 2014 :3-4):

[85] En el contexto de la validación vinculada a la FP se han desarrollado en España sobre todo convocatorias de Cualificaciones de los niveles 1,2,3 del CNCP (siendo, sobre todo, las de nivel 2 las más convocadas y demandadas a través del PREAR). (Fuente: Observatorio de la Validación de competencias profesionales: http://www.observal.es/convocatorias)

-*"Coordinación entre subsistemas y sectores"*, España es una de los países que ha conseguido lograr un sistema nacional integrado para la validación de aprendizajes no formales e informales.

-*"Aceptación social y del mercado laboral"*, para ello debe darse una equiparación entre las acreditaciones de cualificaciones expedidas por *"autoridades educativas y formativas"*

-*"Cuestiones económicas",* el proceso de validación puede llevar a que las instituciones educativas vean reducida su financiación ya que está relacionada con el número de estudiantes.

-*"Recogida de datos",* se ha constatado una escasez de datos sobre destinatarios potenciales y participantes reales en procesos de validación y, por ello, se insta también a las autoridades a que demuestren a los diferentes agentes sociales que la "validación es realmente una forma rentable de obtener cualificaciones". Esta última idea subraya el objetivo explícito de la Comisión Europea en esta temática, planteándola como una inversión formativa eficiente.

-*"Calidad"*, se considera que ningún país miembro ha creado el *marco de garantía de calidad* vinculado a la validación.

-*"Conciencia social y grupos destinatarios"*, según el informe no existe una adecuada difusión e información sobre el procedimiento de validación en los diferente países y por ello deberían tomar medidas en su mejora; sobre todo dirigidas a grupos en situación de desventaja que son los que potencialmente más beneficio pueden obtener del mismo.

-*"Personal"*, los profesionales que intervengan en este procedimiento deben estar suficientemente acreditados con cualificaciones específicas y una demostración de experiencia y formación en el ámbito competencial a validar. Debería considerarse el hecho de que *"evaluar la educación formal es diferente en muchos sentidos de evaluar el conocimiento y las capacidades adquiridas fuera del sistema educativo"*. Este aspecto es de especial consideración para una mejora continua del Procedimiento ya que el proceso de habilitación del personal como asesor y evaluador es fundamental para la obtención de unos buenos resultados.

Parece conveniente realizar una comparativa internacional de los procesos de validación de competencias basadas en aprendizajes no formales e informales entre los países del entorno europeo y, para ello, se han considerado las aportaciones del *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia* realizado por Comisiones Obreras (2011).

En la figura siguiente (nº 32), respecto a los posibles *niveles de desarrollo* (basados en el grado de organización de los sistemas de acreditación de competencias) se puede confirmar que *"con un alto nivel de desarrollo se encuentran aquellos que cuentan con un marco legislativo o una política nacional consolidada relativa a la acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral u otras vías de aprendizaje no formales, y que además han generado ya un modus operandi estable en el tiempo, permanente y reconocido socialmente. En este sentido, los países con un mayor nivel de consolidación son Francia y Gran Bretaña"*. (Comisiones Obreras, 2011: 108).

En este marco se puede considerar también que *"modelo de acreditación británico ha sido la base del sistema propuesto por la Comisión Europea"* (idem), como generalizable para su implantación en los diferentes países.

También hay que considerar como categorizados con un nivel alto de desarrollo a aquellos modelos que poseen un *"conjunto de políticas o normas relativas a la acreditación de competencias en diferentes sectores que, en conjunto, conforman un marco general. Estos serían los casos de Noruega (…) o el modelo de acreditación de Portugal, que forma parte de la estrategia global para reducir el déficit de cualificación de la población adulta"*. (Ibídem: 109).

El caso de países con un desarrollo del procedimiento de acreditación situado en una fase relativamente temprana y aún no totalmente generalizada en todos sus aspectos, aún contando con un procedimiento de validación de competencias así como con un sistema nacional estructurado de cualificaciones, se incluiría en la categoría de "*nivel de desarrollo medio-alto (…) como es el caso de España o aquellos países donde hay un sistema muy bien establecido de acreditación en un determinado sector con un alto nivel de asimilación, pero no existe un marco nacional definido, como es el caso de Alemania"* (Loc. cit.).

Respecto al criterio de *grado de centralización de la gestión del procedimiento* que ha servido de soporte en los diferentes países a la hora de incluir estrategias diferenciadas en los procedimientos de acreditación de las competencias se podría diferenciar entre *"(…) países con un enfoque centralizado existe una normativa y estrategia concreta basada en un marco nacional específico de los procedimientos de acreditación para facilitar el acceso a la educación formal o a la formación para el empleo. Respecto al enfoque no centralizado, nos referimos a modelos de acreditación que surgen principalmente para dar respuesta a una necesidad identificada concreta, bien de apoyo a grupos poblacionales específicos o bien en base a la demanda del empresariado o de un sector productivo determinado."* (Ibídem: 109-110).

España, con el desarrollo de la legislación a partir de la L.O. 5/2002 y su desarrollo posterior con la entrada en vigor del Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, con el que se han realizado las primeras convocatorias del PREAR, "*es un ejemplo de modelo centralizado, aunque las competencias son asumidas por las comunidades autónomas*" (Loc. cit.).

Figura 32. Niveles de desarrollo y enfoques aplicados en los modelos de acreditación de competencias en países del entorno europeo.

Nivel de desarrollo	País	Marco normativo/política reguladora	Organismos y/o instituciones competentes	Enfoque aplicado
ALTO (I)	**Francia**	VAE (*Validation des acquis de l'expérience*). Catálogo Nacional de Cualificaciones (RNCP)	Estatal, regional y local (según fase del proceso)	Modelo "Estatalista-burocrático" Centralizado
	Gran Bretaña	Marco cualificación estatal (NVQs) y regionales	Estatal (Ministerio de Educación), Regional y organismos privados	Modelo "mercantil" Descentralizado
ALTO (II)	**Noruega**	Realkompetanseprosjektet: Reconocimiento del aprendizaje formal, no-formal e informal es similar a los de la educación formal. En proceso de elaboración de un marco especifico	Instituto Nacional para la Educación de Adultos (Vox). Ministerio de Educación e Investigación	Modelo "integrado" Centralizado
	Portugal	Sistema Nacional de Competencias (SNCP)	Ministerio de Trabajo, Educación y el de Ciencia, Tecnología y Educación Superior. Agencia Nacional de Cualificaciones	Modelo "funcional" Centralizado
MEDIO-ALTO	**España**	Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales	Estatal (Ministerio de Trabajo y Educación) y comunidades autónomas	Modelo "integral" Centralizado
	Alemania	No existe regulación de acreditación de competencias aunque existe un marco de cualificaciones (EFQ)	Sistema de formación profesional regulado estatalmente pero condicionado por las Cámaras de Comercio, sindicatos y comités empresariales	Modelo "dual corporativo" Descentralizado
MEDIO-BAJO	**Rumanía**	Marco de cualificaciones (EFQ)	Estatal. Ministerio de Educación, Investigación e Innovación y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	Modelo "inicial" Centralizado

Fuente: Estudio comparativo de los modelos europeos de acreditación de competencias, elaborado por Comisiones Obreras (2011: 112).

Respecto a la organización del procedimiento de acreditación de competencias en el contexto europeo (Ver Figura nº 33), cabe destacar las fases de implementación seguidas en el mismo por cada uno de los países.

Figura 33. Fases en los procesos de acreditación de competencias en países del entorno europeo.

País y Modelo	**Fases**
Francia	(pp. 57-58): 1. Información y Orientación. 2. Decisión sobre la validez de la solicitud. 3.Preparación de la documentación de las personas candidatas. 4. Entrevista. 5. Deliberación y decisión final.
Gran Bretaña	(pp. 66-67): 1. Contacto con el centro NVQ u Organismo Certificador apropiado. 2. El Organismo Certificador asigna a profesionales de la orientación y evaluación (normalmente se acuerda un contrato de aprendizaje y evaluación). 3. Se prepara en conjunto un plan de evaluación. 4. Rrecopilación de evidencias de competencia, 5. La persona candidata presenta la evidencia al equipo evaluativo. 6. El evaluador o evaluadora juzga la evidencia. 7. Candidatura a validar (si la evidencia se considera suficiente) 8. Un profesional interno revisa y verifica los juicios de la evaluación 9. Un profesional externo examina las evaluaciones y los registros de evaluación, controlando la calidad, 10. Plan de aprendizaje si la persona candidata aún no reúne las competencias.
Noruega	(pp. 74-75):

	-Información y orientación -Dossier documental: documentación escrita, fotografías, etc. que se recoge en el Documento de la Competencia Personal (DCP). -Identificación y sistematización de las competencias. -"Prueba" profesional: basada en una entrevista, donde se habla en profundidad sobre la formación, la experiencia de trabajo, las habilidades del lenguaje y los objetivos profesionales concretos.
Portugal	(p. 80): 1. Diagnóstico de las necesidades de formación. 2. Planificación de las intervenciones formativas. 3. Diseño de las intervenciones, programas, instrumentos y apoyos formativos. 4.Organización y promoción de las intervenciones formativas. 5. Evaluación de las intervenciones formativas. 6.Otras acciones socio-culturales o pedagógicas preparatorias o complementarias de la acción formativa.
Alemania	(p. 84): Respecto a los métodos para la evaluación de las competencias en la formación profesional, en la educación superior y en las propias empresas, es posible identificar tres enfoques: 1.Basado en los métodos de comprobación. 2. Orientado a la biografía de las personas. 3. Métodos orientados a la acción, en relación con diversas. pruebas de evaluación del desempeño efectivo.
España	(p. 95): El procedimiento consta de las siguientes fases: 1. Tramitación: inscripción en la convocatoria 2. Asesoramiento 3. Evaluación de la competencia profesional 4. Acreditación y registro de la competencia profesional

Fuente: Elaboración propia partiendo del Estudio comparativo de los modelos europeos de acreditación de competencias, elaborado por Comisiones Obreras (2011: 54-95).

7.3.2. NIVEL NACIONAL Y REGIONAL.

Partiendo del marco de los principios y directrices sobre los sistemas de acreditación de competencias adquiridas por vías no formales e informales marcados desde la Unión Europea, en España se regula este Procedimiento a partir de la entrada en vigor de la Ley 5/2002 y de la posterior articulación del SNCPFP y articulación del propio PREAR a través del RD 1224/2009, que cuenta, como referente de evaluación y unidad mínima de acreditación, con las Unidades de Competencia integradas en el CNCP.

EL CNCP organiza, por tanto, las Cualificaciones Profesionales (identificadas en el marco laboral como apropiadas por su ajuste al desempeño profesional real) por niveles y familias profesionales. Estas Cualificaciones serán, de esta forma, el referente para las acreditaciones parciales acumulables de competencias y para completar la formación con el fin de obtener alguna de las siguientes formas de acreditación formal:

-Certificado de profesionalidad (expedido por la administración laboral competente), acredita para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo.

-Título de Formación Profesional (expedido por la administración educativa) que se obtiene al superar las enseñanzas de un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior de la Formación Profesional del Sistema Educativo. Poseen validez académica, por lo que permiten continuar hacia otros niveles del sistema educativo (Bachillerato, o estudios universitarios).

Una vez establecidas las directrices normativas y organizativas revisadas a nivel europeo y nacional, vamos a profundizar en el análisis de la organización específica del procedimiento de acreditación de competencias a nivel nacional. Para ello se parte de lo contemplado en el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral,* que determina las acciones y fases a desarrollar para una adecuada implementación del mismo. Ésta es considerada la normativa de referencia a la que ajustar las diferentes convocatorias por CCAA. También se deben tener en cuenta los diferentes instrumentos de apoyo puestos a disposición por la Administración Pública (INCUAL) para una mejor operatividad del Procedimiento (Guía de Evidencias y Cuestionario de Autoevaluación para cada una de las Cualificaciones Profesionales, Guía de la persona candidata, Guía del/de la asesor/a y Guía del/de la evaluador/a, además de un Manual del Procedimiento que sintetiza los aspectos fundamentales del mismo[86]).

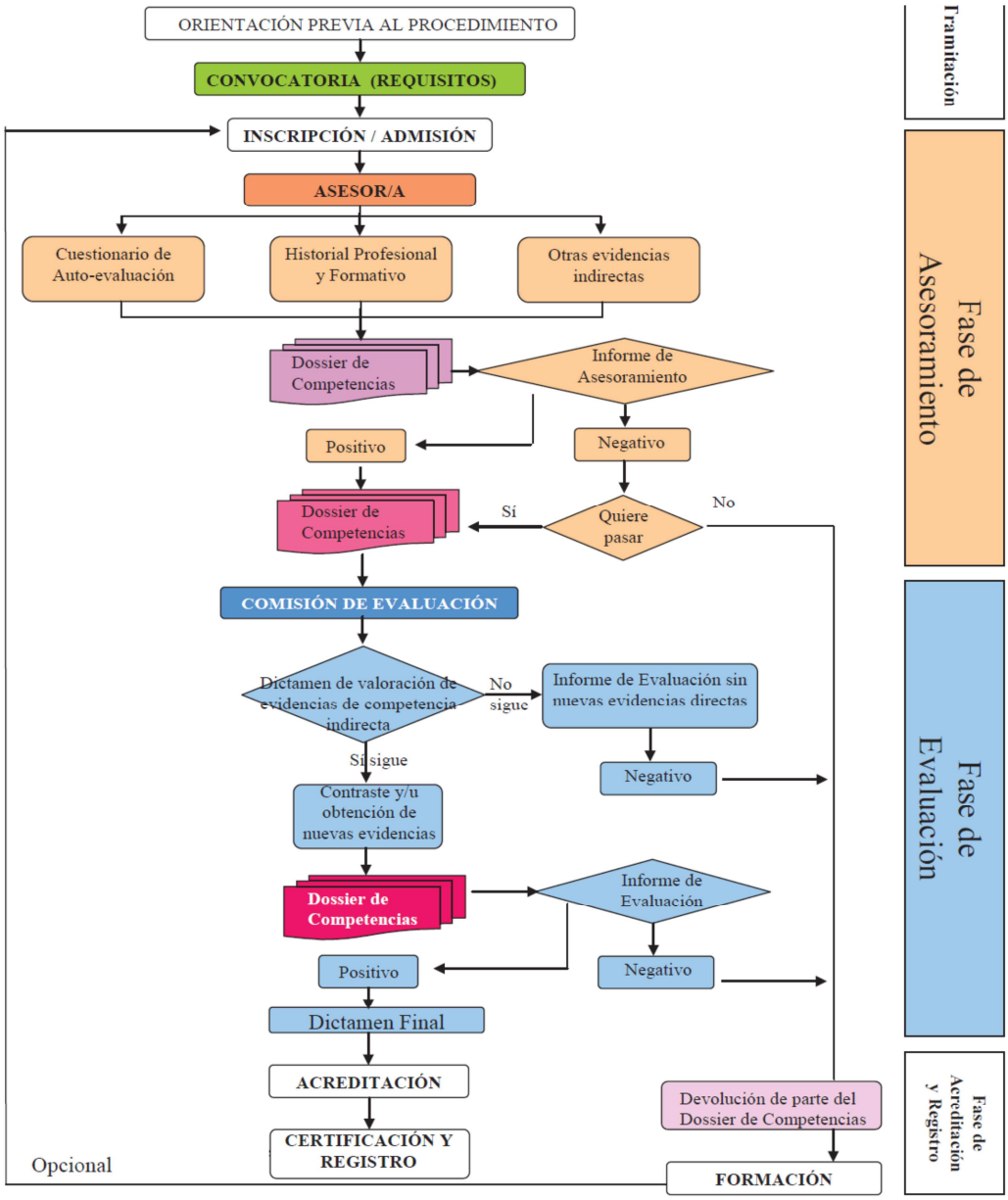
En esta normativa marco se comienzan regulando *actuaciones previas* a considerar para que el Procedimiento posteriormente optimice sus resultados: *"Información y orientación e instrumentos de apoyo al procedimiento"* (RD 1224/2009, Capítulo III), y *"Convocatoria e inscripción en el procedimiento"* (Ibídem: Capítulo IV). A estas actuaciones se añade en la presente investigación la correspondiente a la fase de *Habilitación* del personal como asesor y/o evaluador, ya que se considera fundamental como preparatoria para el adecuado desarrollo del PREAR.

[86] De cada uno de estos documentos soporte del Procedimiento se incluye el enlace web para su consulta on line en la Bibliografía del presente trabajo, dentro del apartado: *Documentación específica sobre el PREAR.*

Tras estas actuaciones tendría lugar la propia *"instrucción del procedimiento (que) constará de las siguientes fases: a) Asesoramiento, b) Evaluación de la competencia profesional, y c) Acreditación y registro de la competencia profesional"* (Ibídem: Art. 14).

Por ello se considerarán a continuación los contenidos y orientaciones para cada una de estas fases y actuaciones[87]: Habilitación, Información y Orientación, Convocatoria e inscripción, Asesoramiento, Evaluación, Acreditación y Registro, así como la relación procesual entre las mismas (Ver figura nº 34[88]).

Figura 34. Diagrama de flujo del Procedimiento.



[87] En este apartado se consideran las fases propias del PREAR que regula el RD 1224/2009, y se incluyen además aquellas actuaciones de especial relevancia para el propio Procedimiento, tratando de ofrecer una visión holística del mismo.

[88] Fuente: Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral (2010). Ministerio de Educación.

7.3.2.1. LA HABILITACIÓN DE ASESORES Y EVALUADORES.

El personal responsable de la implementación directa de las fases de asesoramiento y evaluación (asesores y evaluadores) deben de, además de cumplir una serie de requisitos establecidos en la convocatoria, superar un proceso formativo específico de habilitación con el fin de acreditarse en estos perfiles y prestar sus servicios en el Procedimiento a los candidatos participantes.

Los requisitos específicos requeridos por la normativa para poseer esta habilitación se establecen para tres perfiles profesionales (Docentes, Formadores y Profesionales, todos ellos especializados en las UUCC convocadas) y se concretan en el artículo 25 del RD 1224/2009:

> *"a)Tener una experiencia de al menos cuatro años en alguno de los siguientes colectivos:*
>
> *Profesorado perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos, Profesores de enseñanza secundaria o Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional correspondiente.*
>
> *Formadores y formadoras especializados en las unidades de competencia que se especifiquen.*
>
> *Profesionales expertos en las unidades de competencia que se especifiquen.*
>
> *b) Superar un curso de formación específica organizado o supervisado por las administraciones competentes".*

A continuación se refieren los contenidos básicos de los cursos de habilitación según se establece en los Anexos (IV y V) de este Real Decreto:

BLOQUES DE CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DEL ASESOR DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

Bloque 1: Contexto del Asesoramiento.

Bloque 2: El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias

Bloque 3: Fundamentos técnicos en el Asesoramiento.

Bloque 4: Métodos e instrumentos.

Bloque 5: Ética y calidad en el Asesoramiento.

BLOQUES DE CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DE EVALUADORES DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

Bloque 1: Contexto de la evaluación

Bloque 2: El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias

Bloque 3: Fundamentos técnicos de la evaluación

Bloque 4: La Guía de Evidencia de la Competencia

Bloque 5: Métodos e instrumentos de la evaluación de la competencia profesional

Bloque 6: Valoración de la competencia

Para la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia se habilitó[89] un primer cupo de asesores y/o evaluadores tras la impartición de un curso de formación específica recibido con tal fin organizado por el ICUAM.

7.3.2.2. LA INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN SOBRE EL PROCEDIMIENTO.

Este proceso queda regulado en el RD 1224/2009, considerado de gran importancia por su trascendencia para una adecuada operatividad del PREAR ya que consiste en el primer flujo de intercambio de información con destinatarios potenciales que la soliciten y que debe tratar sobre "*la naturaleza y las fases del procedimiento, el acceso al mismo, sus derechos y obligaciones, las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas"* (Ibídem, art. 8.1).

Respecto a los agentes responsables de procurar esta información y orientación, la propia normativa (art. 8.2) los determina (Administraciones educativas y laborales, Administración local, agentes sociales y Cámaras de Comercio) pero deja también abierta la posibilidad a la colaboración a este fin de otros organismos y agentes.

También se establece que las Administraciones competentes (responsables de la convocatoria del Procedimiento) deberán realizar dos acciones complementarias específicas respecto a estas funciones de información y orientación (art. 8.2 y 8.3):

-Procurar *cuestionarios de autoevaluación de las UUCC* a los organismos responsables de prestar este servicio.

-Garantizar la formación y actualización de orientadores y otros profesionales.

En el caso de la Región de Murcia, esta fase previa de carácter abierto y permanente, se ha centrado en la información sobre[90]:

[89] La relación de habilitados se incluye en los Anexos I y II de la *Resolución conjunta de 16 de febrero de 2011, del Director General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas y del Director General del Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF), por la que se habilita a profesores, formadores y profesionales como asesores y/o evaluadores para el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de competencias profesionales (PREAR).* (BORM 18/03/2011).

[90] Información extraída de la página web del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM). Enlace: www.icuam.es (Fecha de consulta: 15 Febrero 2014).

La naturaleza y las fases del procedimiento.

El acceso al mismo (requisitos, documentación), sus derechos y compromisos y,

Las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas, es decir, qué pueden hacer a partir de ese momento.

Los instrumentos utilizados con este fin son:

Guía de la persona candidata: Instrumento que incluye información básica necesaria para que la candidata o el candidato comprenda los aspectos generales del Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales adquiridas por Experiencia Laboral.

Hoja de Ruta para la persona candidata del PREAR.

Preguntas Frecuentes sobre el PREAR.

Tríptico informativo sobre el PREAR.

En el ámbito de la Región de Murcia, los lugares en los que se puede solicitar este servicio son:

Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia.

Oficinas de empleo del Servicio Regional de Empleo y Formación.

Servicio de Información de la Consejería de Educación y Cultura

Servicio de Atención Telefónica 012

Ventanillas únicas

7.3.2.3. CONVOCATORIA E INSCRIPCIÓN.

Para el inicio del PREAR es necesario previamente realizar una estimación de cuáles deben ser las Cualificaciones Profesionales a convocar, teniendo en cuenta el impacto potencial vinculado al número de candidatos que podrían participar por cualificación, así como el nivel de prioridad de la misma partiendo de diferentes criterios.

Una vez seleccionadas las Cualificaciones Profesionales a convocar se hace necesario abrir el proceso de convocatoria pública por la Administración pública responsable; convocatoria en la que conste como información esencial, según el art. 10 de la Ley 1224/2009, las unidades de competencia que se pueden acreditar, los requisitos que han de reunir las personas aspirantes, lugares o medios para formalizar las inscripciones, lugares en los que se desarrollará el procedimiento, período de inscripción y los plazos de sus distintas fases, procedimiento y los plazos para presentar reclamaciones al resultado, número límite de personas que podrán ser evaluadas (en caso de existir), criterios de admisión en los casos en que se convoque un número máximo de personas a evaluar.

También se deben contemplar por las Administraciones convocantes del Procedimiento los principios de *"igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal"* (Ibídem: art. 8).

Por otra parte, los requisitos para acceder como candidato/a al PREAR especificados por dos vías, experiencia y formación (regulados en art. 11 del RD 1224/2009) son:

Experiencia: poseer nacionalidad española, tener 18 años (cualificaciones de nivel 1) y 20 años (niveles 2 y 3), experiencia laboral relacionada con la cualificación (Para niveles de cualificación 2 y 3, un mínimo de 3 años y 2000 horas en los últimos 10 años previos a convocatoria; Para nivel de cualificación 1, un mínimo de 2 años y 1200 horas).

Formación: se deberán *"justificar, al menos 300 horas, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán al menos 200 horas"*.

También se admitió la posibilidad para mayores de 25 años de que, en caso de no ser posible justificar tales méritos a través de alguna "prueba admitida en derecho", en este caso cabe señalar que se han admitido pruebas tales como: declaraciones juradas, certificados de servicios…etc.

Los documentos soporte para la acreditación de estos méritos, recogidos en artículo 12 de esta normativa se especifican para trabajo y formación también:

-Para el caso del trabajo depende de su tipología: en caso de trabajo asalariado (Certificado de la Seguridad Social o contrato de trabajo de la empresa), para el trabajo autónomo (Certificado de la Seguridad Social y descripción de la actividad profesional), para voluntarios o becarios (certificado de la institución en la que haya prestado sus servicios).

-En el caso de la formación no formal son necesarios documentos acreditativos de la formación relacionada con el contenido de las UUCC que se solicite acreditar.

En el caso de la Región de Murcia, la I Convocatoria del Procedimiento se realizó a través de la Orden de 1 de julio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convocó el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las unidades de competencia incluidas en tres Cualificaciones Profesionales: ASSD, ASSI y EI, adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

En su artículo cuatro se regulaban los requisitos de los participantes, equivalentes a los contenidos en la normativa nacional anteriormente expuesta.

Respecto a los plazos aplicados para realizar la inscripción, la propia convocatoria determinó tres períodos temporales, uno por cualificación:

- ASSI: del 1 al 30 de septiembre de 2010, ambos incluidos.

- EI: del 1 al 31 de octubre de 2010, ambos incluidos.

- ASSD: del 1 al 30 de noviembre de 2010, ambos incluidos.

Los criterios de admisión, regulados en el artículo 7.1 de la Convocatoria fueron los siguientes:

a) Cumplir con los requisitos generales.

b) Encontrarse entre los 150 aspirantes seleccionados a participar en alguna de las Cualificaciones Profesionales convocadas.

En el caso de presentarse un número de aspirantes superiores al cupo máximo de 150, se determinó la aplicación de un baremo a los méritos con el fin de realizar un listado e ir admitiendo solicitudes por orden de mayor a menor puntuación. Se determinó que cada año de experiencia suponía 0,5 puntos y por cada 10h de formación 0,05ptos, contabilizando hasta 10 puntos máximo en cada apartado (total máximo 20 puntos)[91].

Una vez publicada la convocatoria se abre el plazo que en ésta se prevee para la inscripción de las solicitudes en las UUCC convocadas en el Procedimiento.

La documentación que se debe adjuntar a la solicitud es: curriculum vitae europeo y de la documentación justificativa de la experiencia laboral y la formación adquirida por el candidato; también se puede presentar el cuestionario de autoevaluación asociado a cada una de las unidades de competencia en las que se inscribe y que se indicará en la correspondiente convocatoria.

Finalizado el plazo de inscripción, el órgano convocante examina las solicitudes presentadas y verifica que cumplen los requisitos. Elabora y publica, en los lugares indicados en la convocatoria, una relación provisional de aspirantes admitidos y excluidos, con un plazo para subsanar deficiencias y transcurrido ese plazo y procesadas las subsanaciones se publica la relación definitiva de aspirantes admitidos y excluidos.

Los aspirantes finalmente admitidos y seleccionados (en caso de número límite de plazas, aplicando el baremo de méritos de experiencia y formación) pasan a la fase de asesoramiento.

En el artículo nueve de la Orden de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia se especifican las fases del mismo, siguiendo lo establecido en el RD 1224/2009:

a) Fase de Asesoramiento.

b) Fase de Evaluación de la competencia profesional.

c) Fase de Acreditación, expedición y registro de la competencia profesional.

Respecto al plazo previsto para la realización de cada una de las dos primeras fases, se estimó en, aproximadamente, 3 meses, y 1 mes para la tercera, pudiendo establecerse otros plazos en atención a las circunstancias de la propia convocatoria. Se programó que la fase de asesoramiento se iniciaría 2 meses después de la finalización del plazo de presentación de solicitudes.

[91] Esta experiencia y formación solamente sería baremable en el caso de tener relación con los contenidos de las UUCC a acreditar.

7.3.2.4. FASE DE ASESORAMIENTO.

Una vez superada la fase de selección por cualificación/es solicitada/s, los candidatos podrán acceder a la de asesoramiento.

Según la Orden de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, la primera sesión de asesoramiento sería colectiva y de obligatoria asistencia, entendiendo que con ésta los candidatos demuestran su interés en participar en el Procedimiento y posteriormente tendría carácter individual con el asesor/a.

También queda regulada la cuantía a percibir por los servicios prestados durante el Procedimiento por parte del personal asesor habilitado y se especificó que serían equivalentes a *"percibirán las compensaciones económicas establecidas para los Vocales de los Tribunales de Pruebas selectivas"* (art. 8).

En la Guía del Asesor/a se detallan los criterios, procedimientos e instrumentos a considerar para un adecuado desarrollo de esta fase:

En la fase de asesoramiento se recopila la documentación relativa a la información profesional y pruebas justificativas de la experiencia profesional y formación no formal de la persona candidata.

El objeto es del de realizar un registro de las evidencias de competencia que se aportan (evidencias indirectas).

Los criterios que deben guiar esta fase son los siguientes:

− "*Simplicidad: que se adapte a las posibilidades de las personas candidatas.*

− *Tiempo de respuesta adecuado: que los plazos de entrega de la información profesional y/o pruebas solicitadas sean razonables.*

− *Disponibilidad: que la información profesional y/o prueba solicitada sea factible*" (pg 18).

El instrumento soporte que recopila la información de esta etapa del Procedimiento es el *Dossier de Competencias,* que integra dos documentos de referencia:

- Historial Profesional y Formativo: organiza cronológicamente los datos sobre las actividades profesionales y formativas realizadas por la persona candidata que tengan relación con el referente de evaluación (Unidades de Competencia).

-Cuestionario de Autoevaluación: lo cumplimenta la persona candidata mostrando una estimación sobre su grado de autonomía en el desempeño profesional.

Para ello se valoran las actividades profesionales principales y secundarias que dan soporte a las realizaciones profesionales y criterios de realización de la unidad de competencia.

Este lenguaje del cuestionario en la redacción de las Actividades Profesionales Secundarias establecidas *"se ha ajustado para su mejor comprensión por las personas candidatas, atendiendo al nivel de la Unidad de Competencia objeto de evaluación y se ha utilizado la terminología propia del entorno laboral"* para facilitar su comprensión (Ministerio de Educación, Guía del Asesor: 19).

Las respuestas incluidas en el Cuestionario guardan relación con las Realizaciones Profesionales correspondientes a las UUCC incluidas en la Cualificación Profesional y se establecen en base al grado de autonomía estimado en el desempeño profesional, en una escala de 1 a 4:

1. "*No sé hacerlo.*

2. Lo puedo hacer con ayuda.

3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda.

4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda, e incluso podría formar a otra persona" (Loc. cit.).

Finalmente, el asesor/a resume estas respuestas en una Plantilla de Valoración y si el resultado supera el umbral mínimo de puntuación se pueden considerar adecuadas las probabilidades de superar la fase de evaluación.

Asimismo, el asesor/a debe aportar una explicación razonada sobre la información profesional y/o pruebas presentadas por la persona candidata. Finalmente, realizará una argumentación para el diagnóstico de asesoramiento, sobre la trayectoria profesional y formativa de la candidata o del candidato. El asesor/a debe hacer constar en el Informe para la Comisión de Evaluación aquellos casos en que la persona candidata, teniendo un informe negativo, desee acceder a la fase de evaluación.

Finalizado el proceso de asesoramiento, según la Orden de la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, "*el asesor, atendiendo a la documentación aportada, elaborará un informe orientativo sobre la conveniencia de que el candidato/a acceda a la fase de evaluación"* (art 35).

En caso de ser positivo el informe, el candidato podrá acceder a la fase de evaluación y en caso de ser negativo (al no ser vinculante) también, aunque se le debe informar e informar por el asesor de sus necesidades formativas y orientarle a los recursos oportunos.

7.3.2.5. FASE DE EVALUACIÓN.

El referente de evaluación en el marco del PREAR son las UUCC (sistematizadas en el CNCP) y sus Realizaciones Profesionales, así como sus criterios de realización y contexto profesional, que sirven de soporte a las Guías de Evidencia, siendo éstas el referente para operativizar la fase de evaluación del Procedimiento; por tanto, ésta se realizará para cada una de las UUCC con el fin de comprobar la competencia profesional del candidato.

Teniendo en cuenta estos criterios, el artículo 11.2 de la Orden de I Convocatoria en la Región de Murcia determina que los soportes a valorar en esta fase de evaluación son *"el informe del asesor o asesora y toda la documentación aportada por el/la aspirante, y en su caso, recabando nuevas evidencias necesarias para evaluar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia"*.

En esta fase destaca el papel desarrollado por el órgano responsable de la coordinación de la misma: las Comisiones de Evaluación, en las que participan los diferentes evaluadores/as que intervienen en esta fase del Procedimiento.

Respecto a las retribuciones de sus miembros se determina por normativa (Orden de Convocatoria, art. 12.5) *"los miembros de las Comisiones percibirán las compensaciones económicas establecidas para los Tribunales de Pruebas selectivas".*

Partiendo de los parámetros normativos establecidos se hace necesario operativizar esta fase del Procedimiento con especificaciones referidas a orientaciones e instrumentos a aplicar, esta información se sistematiza en la *Guía del Evaluador/a* (pp 13-14):

-En primer lugar la Comisión de Evaluación revisa la documentación de cada candidato/a y el Informe del Asesor/a. En base a estos datos organiza el proceso evaluativo a través de un *Plan Global de Evaluación* considerando también las instrucciones de la Administración que ha convocado el Procedimiento.

-En la parte inicial del proceso la Comisión de Evaluación puede delegar en sus evaluadores/as, para realizar el contraste de evidencias de competencia indirectas del/de la candidato/a, tomando como base el Referente de Evaluación.

-El siguiente paso consiste en que el/la evaluador/a propone una observación de la competencia de la persona candidata, a considerar por parte de la Comisión de Evaluación al elaborar el *Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas* (que sintetiza la información de todo el conjunto de candidatos/as). Éste puede finalizar de dos formas: con la elaboración de un Informe de Evaluación por el/la evaluador/a, o bien en la determinación de la necesidad de recabar nuevas evidencias; para ello se desarrolla el Plan Individualizado de Evaluación de cada candidato/a individualmente que debe ser aprobado por la Comisión de Evaluación, órgano que también selecciona los métodos de evaluación a utilizar.

-El/la evaluador/a concreta las actividades a realizar y después registra los resultados de la valoración de la competencia directa.

-Se eleva la propuesta de Informe de Evaluación por cada evaluador/a, que se presenta a la Comisión de Evaluación para su aprobación final.

-Seguidamente la Comisión de Evaluación comunica a cada persona candidata su resultado, incorpora el conjunto de los mismos en el expediente de la convocatoria y lo transmite al órgano convocante.

-Seguidamente La Comisión de Evaluación comunica a cada persona candidata su resultado, y tramita los expedientes al órgano convocante.

-Al concluir esta fase la Comisión realiza un Dictamen Final de todas las candidatas y los candidatos respecto al reconocimiento de su competencia en cada una de las Unidades de Competencia que se hayan valorado.

-Finalmente, la Administración responsable de la convocatoria remite a cada una de las personas candidatas un escrito en el que hace constar posibilidades de formación con las orientaciones pertinentes para acreditar en convocatorias posteriores las Unidades de Competencia (no demostradas) y, respecto a las demostradas, informa sobre su posible convalidación en títulos y certificados.

Respecto a los métodos[92]e instrumentos de evaluación, se tipifican en la *Guía de Evidencias*, entendida ésta como: *"documento que explicita la competencia profesional de una Unidad de Competencia y que contiene una serie de especificaciones técnicas y recomendaciones para facilitar el trabajo de los evaluadores/as y los asesores/as"* (Ministerio de Educación, Guía del Evaluador: 101), incluyendo los siguientes:

"2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) Métodos indirectos: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo de la persona candidata; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) Métodos directos: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)

- Observación de una situación de trabajo simulada (A)

- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).

- Pruebas de habilidades (C).

- Ejecución de un proyecto (C).

- Entrevista profesional estructurada (C).

- Preguntas orales (C).

- Pruebas objetivas (C)."

[92] En la *Guía de Evidencias de la Cualificación Profesional de Educación Infantil* (pg 20) se tipifican estos métodos (al igual que para el resto de Cualificaciones) atendiendo al criterio de simultaneidad temporal de recogida de datos respecto al objeto de estudio

Respecto a los aspectos a considerar para la elección entre métodos de evaluación, cabe señalar que hay que atender a: la naturaleza de la Unidad de Competencia; las características de la persona aspirante a participar en el procedimiento y los criterios de evaluación recogidos en las Guías de Evidencia. Otro aspecto a considerar a este respecto puede ser el del nivel de competencia (determinado en el CNCP por el nivel de la Cualificación Profesional a la que pertenezca); "*Por ejemplo, en el caso británico con sus cinco niveles de NVQ (niveles de cualificación profesional) que van desde actividades rutinarias de operación (nivel 1), hasta competencias que requieren la aplicación de un rango importante de principios fundamentales y técnicas complejas en contextos poco predecibles (nivel 5); las evidencias irían de manera paralela del énfasis en observaciones directas de desempeño en el lugar de trabajo (nivel 1), a evidencias inferidas de actividades realizadas y demostración de conocimientos subyacentes, comprensión y habilidades mediante simulaciones y pruebas."* (Mertens, 1996: 89). De esta forma, a medida que el nivel de cualificación es más elevado, se deben emplear con mayor frecuencia las evidencias de tipo B) y C):

> *"Diferentes tipos de evidencias apropiadas según el nivel del NVQ.*
>
> *A = Desempeño competente observado directamente en lugar de trabajo.*
>
> *B = Evidencias inferidas de actividades realizadas.*
>
> *C = Demostración de conocimientos subyacentes, comprensión y habilidad mediante simulación y prueba"* (Ibídem: 90).

Se hace patente una diferenciación en el planteamiento de los métodos de evaluación para este Procedimiento vigentes en España y en Reino Unido (Ver figura nº 35); ambos países aplicando el análisis funcional como base de la competencia laboral, que queda caracterizada del siguiente modo:

Figura 35. Comparativa de los métodos de evaluación en el procedimiento de validación de competencias no formales e informales en Reino Unido y España:

Reino Unido	España
Observación directa en el puesto de trabajo	Métodos directos: Observación directa en el puesto de trabajo. Entrevistas, simulaciones y pruebas
Entrevistas, simulaciones y pruebas	
Evidencias inferidas de actividades realizadas	*Métodos indirectos: valoración del historial profesional y formativo*

Fuente: Elaboración propia

La diferencia fundamental es considerar en el caso de España la observación directa como un método directo, junto con entrevistas, simulaciones y pruebas, que si bien se basan en la *simultaneidad temporal* entre la recogida de información y el momento de realizar la evaluación, no consideran el criterio de *diferenciación espacial* -evaluar dentro o fuera del entorno real de trabajo- (este último aspecto es el que hace, en el caso del Reino Unido, que la observación directa se considere aparte de simulaciones y pruebas, ya que éstas no se tipificarían realmente como *directas*). Este aspecto puede llevar en el caso de España a no considerar la observación directa (que sería necesaria sobre todo en cualificaciones de niveles inferiores como 1 y 2 del CNCP, considerando el modelo británico) y optar por aplicar otros métodos "directos" que en su mayoría poseen menor coste de implementación.

Sobre todo durante la evaluación aunque utilizándose también en la fase de asesoramiento, cabe destacar el papel referencial de la Guía de Evidencias, ya que entre otras funciones:

"(…) Establece las dimensiones de la competencia profesional: "saber y saber hacer" (competencias técnicas) y "saber estar" (competencias sociales); (…) Proporciona orientaciones para la identificación de los métodos más adecuados a utilizar en la evaluación (…); Concibe las situaciones profesionales de evaluación como punto de partida para realizar ésta en situaciones de trabajo simuladas o a través de pruebas profesionales. Además establece los criterios de evaluación constituidos por los criterios de mérito, indicadores y escalas de desempeño; Determina un contexto significativo de evaluación que permite la generalización de las evidencias obtenidas a todos los contextos establecidos en la Unidad de Competencia. Este contexto significativo se encuentra en las situaciones profesionales de evaluación" (Ministerio de Educación, Guía del Evaluador/a: 23-24)**.** Ante este último aspecto de la generalización de evidencias de competencia partiendo, en muchas ocasiones, de entornos de simulación, cabe destacar que desde el punto de vista de la *Teoría del Aprendizaje Situado* plantearía muchos desajustes y no sería tan sencillo realizarla por las múltiples variables a considerar.

Para ejemplificar esta situación se partirá de una de las tres Cualificaciones Profesionales convocadas (ASSI) que, como soporte para el desarrollo del Procedimiento, cuenta con la Guía de Evidencias en cuyo marco se establecen, para cada Unidad de Competencia (UC), una serie de Actividades Profesionales Principales (APP), especificándose cada una en Actividades Profesionales Secundarias (APS). Por ejemplo, para la UC 1018_2: *"Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional"*, la APP1: "*Colaborar en la preparación de los usuarios/as dependientes para el proceso de exploración física, administración de medicamentos y enemas de limpieza, así como traslados"* y también las siguientes APPs, están relacionadas con la intervención profesional en el ámbito residencial, obviando a los candidatos cuyo entorno profesional eran los Centros de Día ya que no habían tenido un aprendizaje específico relacionado con el contenido de dichas APPs y sin embargo fueron evaluados con el mismo referente que los trabajadores en centros residenciales en el marco del PREAR, a través de entrevistas y simulaciones, sin aplicar la observación directa en el propio puesto de trabajo .

También sucedió una situación similar en la Cualificación Profesional de Educación Infantil ya que al proceder muchos de los candidatos del ámbito profesional de ésta pero habiendo ejercido laboralmente en entornos de enseñanza no fornal o bien en entorno de enseñanza formales pero como Auxiliares de jardín de infancia, varias de las UUCC evaluadas (sobre todo las de carácter más teórico, relativas a la planificación y organización escolar o bien al desarrollo evolutivo infantil y sus teorías) trascendían al aprendizaje profesional de sus contextos ocupacionales de referencia, en este caso además porque se trata de una Cualificación Profesional de nivel 3 y los candidatos presentados se ubicaban en un nivel 2.

Finalmente, señalar que tanto en la Guía del asesor/a como en la del evaluador/a se establecen una serie de directrices, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, para garantizar una necesaria gestión de calidad de las fases de asesoramiento y de evaluación del Procedimiento.

El resultado de la evaluación de cada Unidad de Competencia se expresa en términos de *"demostrada o no demostrada"*[93], y la Comisión de Evaluación la comunicará a los candidatos a través de una Resolución provisional, pasado el plazo de reclamaciones se publica la Resolución definitiva, incluyendo los resultados finales y la propuesta de acreditación.

7.3.2.6. FASE DE ACREDITACIÓN Y REGISTRO.

El Procedimiento de validación y acreditación ofrece oportunidades para obtener una acreditación parcial acumulable y poder de esta forma completar la formación conducente a la obtención de:

-Certificado de profesionalidad. En el caso de que la persona candidata acredite todas las Unidades de Competencia recogidas en un certificado de profesionalidad, expedido por la administración laboral, que indicará los trámites necesarios para su obtención.

-Título de formación profesional (expedido por la administración educativa). En caso de que el/la candidata/a opte por un título de Formación Profesional y siempre que tenga acreditadas todas las unidades de competencia asociadas a módulos profesionales del Título, éstos serán convalidables. Para la obtención del Título, deberán cursar los siguientes módulos profesionales ya que no se encuentran asociados a unidades de competencia:

-Formación y Orientación Laboral (FOL).

-Empresa e Iniciativa Emprendedora.

-Lengua Extranjera.

[93] Tal como se ha comentado en el marco teórico, para la evaluación de la cualificación se aplicaban escalas por grados pero en el caso de la evaluación de la competencia vigente en el ECP actual y en el PREAR, la valoración final queda reducida a términos bipolares en cuanto a su demostración tomando como referente el contenido del trabajo (sistematizado en las UUCC) y de forma aislada del contexto social (Alaluf, 2003).

-Formación en Centros de Trabajo (FCT). Es convalidable, una vez superados todos los módulos profesionales del título, siempre que se disponga de la experiencia laboral establecida en la normativa (acreditar haber trabajado ejerciendo funciones propias del perfil profesional durante un período mínimo de un año a tiempo completo).

La Administración educativa debe indicar los trámites a seguir para la obtención del título, que requerirá también cumplir los requisitos de acceso previos a las enseñanzas correspondientes según la normativa vigente.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en su Disposición adicional 7.2, también establece la promoción formativa (obtención del título de Formación Profesional o Certificado de Profesionalidad-ver figura nº 36-) tras el Procedimiento como una tarea a abordar por la propia Administración, a través de acciones educativas y/o formativas en modalidad presencial o a distancia.

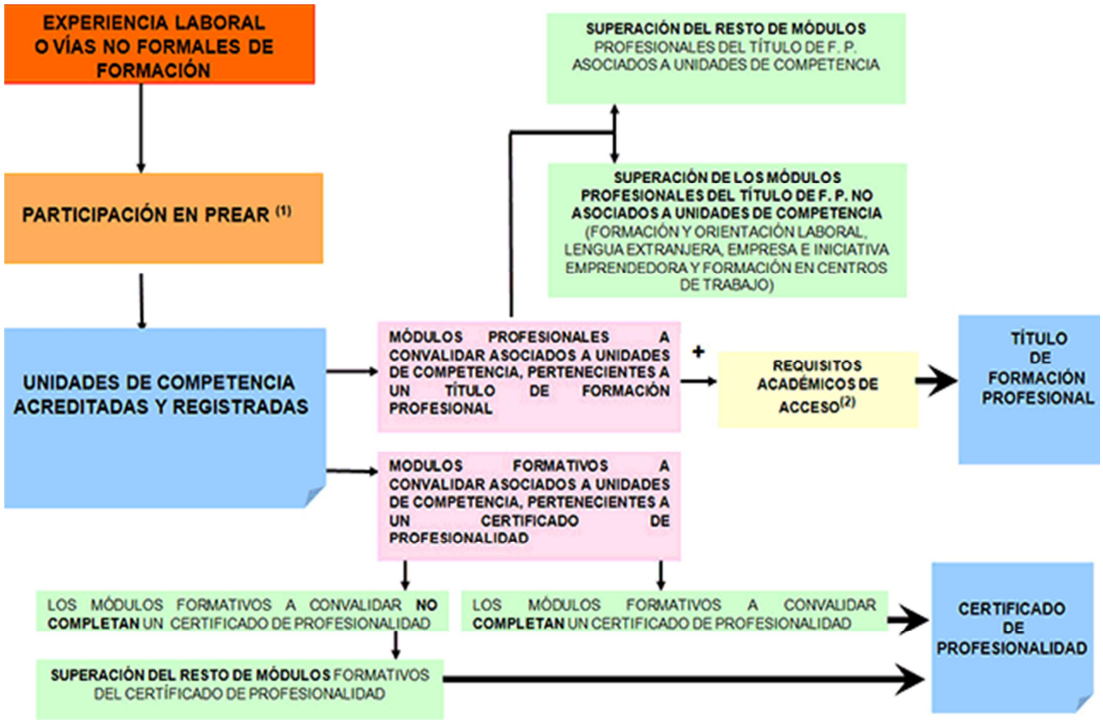
En esta última fase del Procedimiento aquellas UUCC consideradas como demostradas llevan a una acreditación individual de las mismas, expedida en el caso de la Región de Murcia por el ICUAM. También este organismo debe, según el artículo 13.2 de la Orden de la I Convocatoria del PREAR, indicar los trámites necesarios para facilitar a los candidatos la obtención del certificado de profesionalidad o del título de formación profesional.

Cabe destacar por su trascendencia, el Plan de formación que elabora el ICUAM de forma individualizada, considerando las necesidades a este respecto de cada candidato/a, una vez conocidos los resultados de evaluación final del Procedimiento. Los contenidos de este Plan son los siguientes, recogidos en el artículo 14 de la Orden de convocatoria:

"a) Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia no demostradas.

b) Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para completar la formación conducente a la obtención de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional relacionado con las mismas".

Figura 36. Formación tras las acreditaciones obtenidas a través del Procedimiento.



Fuente: Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. Disponible en: www.icuam.es (Fecha de consulta: 20 Octubre 2014).

(1) PREAR: Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de la competencia profesional.

(2) De acuerdo con el art.21 del R.D.1538/2006, de 15 de diciembre, establece que los requisitos de acceso a la formación profesional del sistema educativo son los siguientes:

1.El acceso directo a la formación profesional de grado medio, exigirá estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o estudios equivalentes, y para el acceso a los ciclos formativos de grado superior del título de Bachiller o estudios equivalentes, de acuerdo con lo previsto en el artículo 41.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2.También podrá accederse mediante prueba de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41.2 de la citada Ley Orgánica.

3.Quienes tengan superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años quedarán exentos de la realización de la prueba prevista en el apartado anterior.

7.3.2.7. FASE PILOTO : PRIMEROS PASOS DEL PREAR EN ESPAÑA.

A continuación se desarrolla una síntesis de las principales conclusiones de este *Proyecto Experimental para la Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las competencias profesionales* (cofinanciado por el Fondo Social Europeo y promovido por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte[94]) que supuso la evaluación primera del inicio de la puesta en práctica del proceso de acreditación de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia y vías no formales de formación en varias CCAA de España. Se trató por tanto de un proyecto pionero a nivel nacional ya que en su marco colaboraron en esta temática los Ministerios de Educación y Trabajo, las Comunidades Autónomas[95], el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y los Agentes Sociales.

Cabe destacar que los contenidos de la Memoria de este Proyecto referidos a la "Valoración del desarrollo del Proyecto", así como las "Conclusiones y Recomendaciones" del mismo se incluirán en el apartado específico de las conclusiones de las valoraciones de los agentes sobre el PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia, por tratarse del único referente cualitativo a nivel nacional sobre esta temática, con el fin de establecer comparativas y extraer las síntesis oportunas.

El Procedimiento, en el marco de esta iniciativa ERA, incluyó tres fases: sensibilización y posicionamiento, intervención y acreditación.

El nivel de implicación de los profesionales (*orientador y evaluador*) que intervinieron en la implementación de este Procedimiento fue diferente según la fase, aunque se siguió, en general, una metodología basada en el trabajo conjunto. De esta forma *"en la primera etapa el peso del orientador es mayor, mientras que la fase de intervención corre a cargo del evaluador"*. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004: 12).

A continuación se realiza una síntesis tomando como referencia las etapas del Procedimiento en el Proyecto ERA:

7.3.2.7.a. Etapa de Sensibilización y Posicionamiento.

Esta etapa se desarrolló en dos fases:

A. *Orientación, asesoramiento y valoración inicial del candidato,* estableciéndose dos sesiones para ello: una inicial conjunta con todos los candidatos, en la que se facilitó a los mismos la documentación necesaria (guía del candidato) y se ofreció información general del desarrollo

[94] El Proyecto ERA fue desarrollado en 2004 por la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación de España.
[95] En este proyecto participaron las CCAA de: Andalucía, Castilla-La- Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

del proyecto y otra sesión de carácter individual inicial del orientador con cada candidato, donde se recogieron los datos aportados por el aspirante sobre su trayectoria laboral y formativa y se formalizó la inscripción en el proceso.

Tomando como referencia la información de estas primeras sesiones se estableció una valoración inicial de cada candidato, y de acuerdo con ésta se decidió la conveniencia o no de su continuidad en el proyecto.

B. Elaboración del dossier de competencias.

El candidato junto con el orientador elaboraron el dossier de competencias, donde se sintetizaron sus experiencias profesionales y formativas.

7.3.2.7.b. Etapa de Intervención.

En esta etapa se aplicaron los métodos e instrumentos considerados adecuados con el fin de evidenciar la competencia de los aspirantes.

En este marco se desarrollaron dos fases:

A. *Fase de Planificación de la evaluación.*

En esta fase se produjo la intervención de forma conjunta entre evaluador, orientador y candidato, con el fin de establecer el plan de evaluación ; *"para esta planificación se tienen en cuenta las evidencias aportadas en el dossier de competencia del candidato y se utilizan como base los planteamientos existentes en la guía de evidencias de la competencia"* (Idem: 13). De esta forma se define el contenido de este plan partiendo del contraste entre competencias evidenciadas de forma indirecta y competencias estandarizadas en la guía .

B. *Fase de evaluación de las evidencias de competencia*

El plan de evaluación es desarrollado y el evaluador analizaba los resultados *"emitiendo el juicio de evidencia de competencia, presentando a continuación el informe de evaluación en el que se valida o no la competencia del candidato"* (Loc. cit.).

7.3.2.7.c. Etapa de Acreditación.

En esta última etapa cada Comunidad Autónoma informó de los resultados obtenidos por los candidatos participantes, procediendo finalmente a la acreditación oficial de las Unidades de Competencia consideradas demostradas en este Procedimiento.

Otro aspecto de especial consideración, planteándose desde una perspectiva transversal fue el de la garantía de calidad en el Procedimiento; de esta forma se establecieron toda una serie de mecanismos *"dirigidos a garantizar los criterios de fiabilidad, objetividad y rigor técnico"*, como por ejemplo *"uso de herramientas para dotar de transparencia al proceso de reconocimiento y evaluación de la competencia y utilización de métodos plurales y flexibles para el reconocimiento y evaluación de la competencia"* (Loc. cit.).

En este proyecto experimental también se estableció la importancia de un adecuado seguimiento del candidato fundamentado en *"(…) dos pilares básicos del proyecto ERA: individuo como figura central del proceso (…) y garantía de calidad (…)"* (Ibídem: 14). Por ello, todas las actuaciones del Procedimiento debían estar ajustadas a las necesidades individuales de los candidatos y la acreditación obtenida debía tener aceptación social y validez profesional.

Tomando en consideración estos pilares, las actividades de seguimiento desarrolladas en este proyecto fueron*: "acompañamiento del candidato (…), gestión de la trayectoria del candidato (…) y recopilación de la información necesaria (…)"* (Loc. cit.), de esta forma la documentación generada durante el Procedimiento se incluía en el expediente de cada candidato.

Las diferentes fases establecidas en el Proceso ERA (ver Figura nº 37), así como las consideraciones y resultados del mismo, sirvieron de precedente para el establecimiento final de las fases para el PREAR por la normativa posterior (RD 1224/2009) con le fin de implementarlo a nivel de todas las CCAA tras su entrada en vigor.

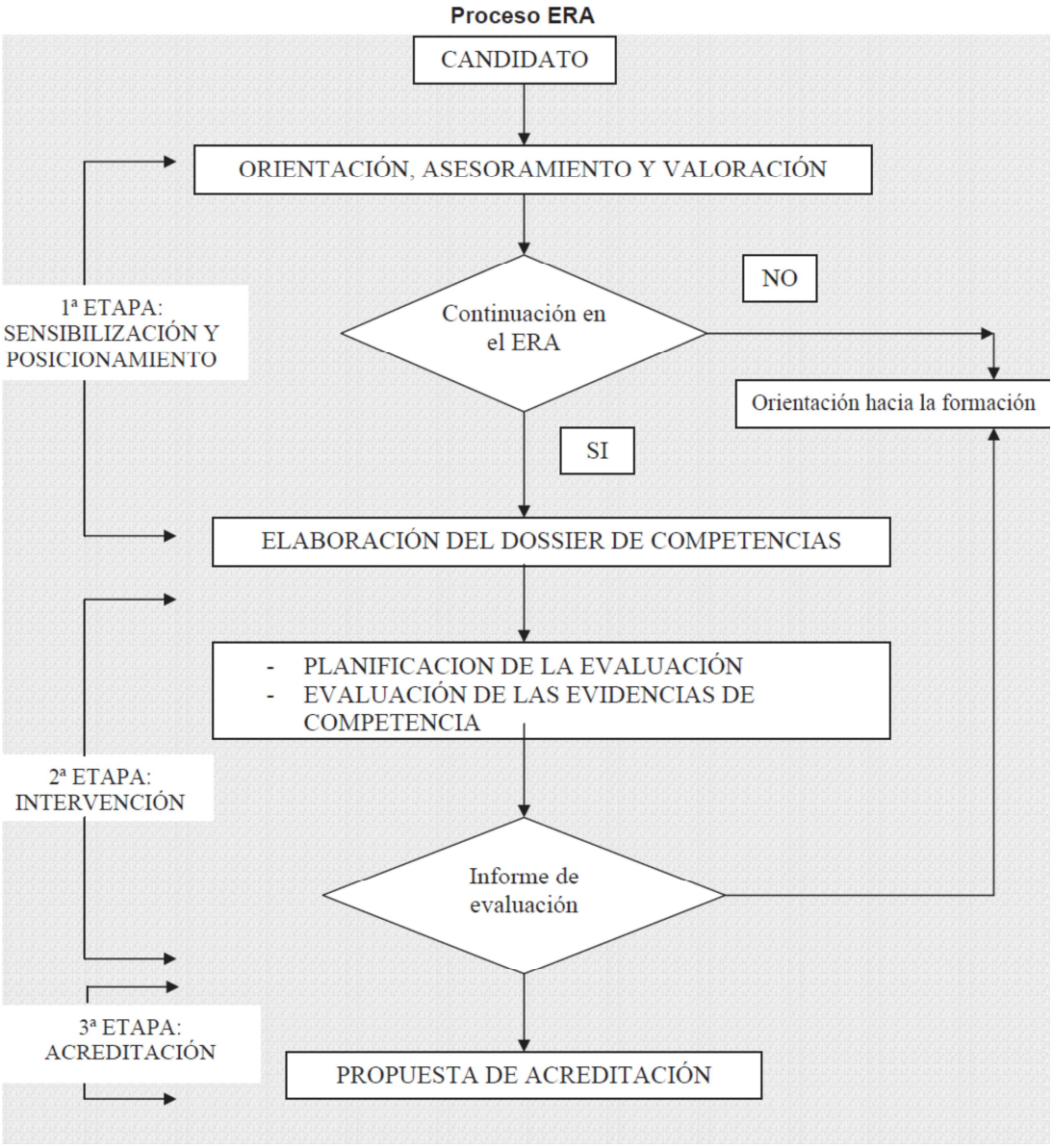
De esta forma se puede confirmar el mantenimiento de una misma secuencia de etapas entre el modelo experimental y el actualmente vigente:

Figura 37. Comparativa entre fases del Proceso ERA y RD 1224/2009.

Proceso ERA	**RD 1224/2009**
Sensibilización y Posicionamiento	Asesoramiento
Intervención	Evaluación
Acreditación	Acreditación y Registro

Fuente: Elaboración propia.

Figura 38. Fases del Proceso ERA.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Memoria final del Proyecto ERA*. Febrero 2004.

Cabe señalar cuatro grandes actuaciones en el desarrollo del Proyecto ERA (pg 16 y ss):

- Constitución grupo técnico de trabajo y elaboración de la metodología

- Actuaciones centradas en las Comunidades Autónomas

Participantes: Selección de orientadores y evaluadores[96], Definición de cauces para la difusión del Proyecto en cada Comunidad Autónoma, Constitución de las Comisiones ERA en cada Comunidad Autónoma, Constitución de las Comisiones de Seguimiento ERA en cada Comunidad Autónoma y Selección de candidatos.

- Elaboración de instrumentos metodológicos y soportes para la evaluación:

El grupo técnico diseñó tres manuales o guías: para candidatos, para orientadores y para evaluadores, que incluyen diferentes documentos que orientan un adecuado desarrollo de cada fase del Procedimiento.

-Formación de orientadores y evaluadores

Se desarrollaron diferentes jornadas formativas dirigidas a orientadores y evaluadores para ofrecer una información general sobre el funcionamiento del Procedimiento y después se implementaron sesiones específicas de formación especializada para cada uno de estos perfiles con la finalidad de profundizar en el conocimiento de las características de cada fase y del funcionamiento de los instrumentos a aplicar en las mismas.

7.3.2.7.d. Aplicación del Proyecto ERA en la Región de Murcia.

A continuación se resumen los datos sobre la implementación del Proyecto Era en la CARM, desde el mes de septiembre al de diciembre del año 2003 (ver figura nº 39).

Figura 39. Proyecto ERA: Familias profesionales, UUCC evaluadas y número de candidatos.

Familias profesionales	Unidades de Competencia	Número de candidatos iniciales	Número de candidatos seleccionados
Turismo y Hostelería/ Hostelería y turismo	-Preparar y realizar las actividades de preservicio, servicio y postservicio en el área de consumo de alimentos y bebidas (T de Servicio de restaurante y bar) y C. P. de Camarero)	25	20

[96] Los datos sobre el número de los actores participantes fueron los siguientes:
20 candidatos para cada referente profesional
1 orientador/referente y CCAA (1 orientador/ 20 candidatos)
1 evaluador/5 candidatos (4 evaluadores por cada referente de competencia y CCAA donde se vaya a experimentar).

	-Asesorar sobre bebidas, prepararlas y presentarlas. (T. en Servicio de restaurante y bar y C. P. de Camarero)		
Mantenimiento de vehículos autopropulsados/ Automoción	-Preparación de superficies (T. en Carrocería) -Embellecimiento de superficies (T. en Carrocería) -Pintar la carrocería (C.P. de Chapista pintor de vehículos)	31	20

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Memoria final del Proyecto ERA*. Febrero 2004.

En cuanto a los recursos humanos disponibles para el desarrollo de este Procedimiento, centrado en las Cualificaciones Profesionales y candidatos citados, se contó en la Región de Murcia con un total de 2 Orientadores y 8 Evaluadores. Cabe señalar que en otras CCAA como Galicia y País Vasco el total del efectivo de estos profesionales fue casi el mismo por el volumen similar de candidatos participantes.

Respecto al desarrollo de las diferentes fases y actuaciones del Proyecto ERA en la Región de Murcia se hace necesario incluir sus datos de implementación ya que marcaron un primer referente del Procedimiento en la CARM.

A) Desarrollo de la fase de sensibilización y posicionamiento.

Difusión del Proyecto ERA.

En la Memoria se determinó que no hubo homogeneidad en el proceso de difusión entre las diferentes Comunidades Autónomas y no se recogieron en este apartado datos específicos de la CARM.

Selección de candidatos.

Cada Comunidad Autónoma puso en práctica su propio sistema de selección de candidatos.

Desarrollo de la fase de sensibilización y posicionamiento

En todas las CCAA se estructuraron dos tipos de sesiones:

Una de carácter grupal, con todos los candidatos para informarles, orientarles y asesorarles sobre el proyecto. Lo más frecuente es que fuera el orientador el responsable de esta actuación.

Una de tipo individual con cada candidato. Guiada por el orientador, en ocasiones acompañado también de un evaluador.

B) Desarrollo de la fase de intervención.

Planificación de la evaluación

Una de las primeras consideraciones fue que la planificación de la evaluación se debería realizar en una entrevista conjunta del candidato con el orientador y evaluador correspondiente; Murcia fue una de las CCAA que lo realizó de esta forma.

En este proceso de planificación CCAA como Murcia, País Vasco, Navarra y Valencia utilizaron el dossier de competencias y, además, incorporaron la utilización de la guía de evidencias de la competencia.

Desarrollo de la fase de evaluación.

El manejo de las Guías de evidencias como documento de apoyo al proceso evaluativo fue algo común a todas las CCAA, homogeneizando de esta forma los criterios para proponer las pruebas de evidencia de las competencias profesionales.

Se aplicaron diferentes tipos de pruebas de evidencia pero hay que destacar que la más frecuentemente utilizada fue la entrevista profesional y la menos aplicada la observación directa en el puesto de trabajo, sobre todo por la mayor necesidad de tiempo para ponerla en práctica (esta prueba de evidencia de tipo directo fue sustituida frecuentemente por simulaciones y diferentes tipos de pruebas y esta práctica se ha aplicado también en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia).

En estas simulaciones cada candidato fue evaluado por un solo evaluador, teniendo asignado cada evaluador un promedio de entre 4 y 5 candidatos a lo largo del proceso.

Cabe considerar la especificidad de que en el País Vasco todos los evaluadores actuaron de forma conjunta con cada candidato, y en Navarra cada candidato contaba con dos evaluadores que intervenían de forma simultánea.

C) Gestión y garantía de calidad del proceso.

Entre las diferentes CCAA se utilizaron respecto a esta temática dos tipos de mecanismos de gestión de la calidad de este proyecto experimental: el de *aseguramiento de la calidad* del Procedimiento (centrado en la valoración del cumplimiento de los principios y directrices técnico-metodológicas del proyecto ERA) y el de *garantía de calidad* del mismo (centrado en los métodos e instrumentos aplicados por orientadores y evaluadores).

7.3.2.7.e. Resultados del Proyecto ERA.

Resultados obtenidos por los candidatos.

Se valoran positivamente estos resultados por CCAA por el alto porcentaje de candidatos que obtienen evaluación positiva en alguna de las Unidades de Competencia (un total del 90% respecto a los que inician la fase de evaluación).

Los datos no se presentan desglosados por CCAA sino por Cualificaciones Profesionales.

Estimación de costes del Proyecto.

En esta estimación se consideró un gasto promedio aproximado por candidato de 400 € tomando como referencia *"un coste salarial medio de 35.000 euros por profesional, con lo que la evaluación de cada candidato ascendería a 210 € aproximadamente. A esta cifra habría que sumarle los gastos derivados de material, infraestructuras y estructura organizativa"* (Ibídem: 45).

7.4. IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DEL PREAR EN ESPAÑA Y EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Tomando como referencia lo que supone el procedimiento de validación formal de los aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales de formación, en esta sección se integran los datos así como los resultados y conclusiones del estudio realizado sobre esta temática, en concreto a través del PREAR en España a través de datos generales nacionales y en la Región de Murcia con datos específicos regionales.

La no disponibilidad de fuentes de información sobre la materia específica de resultados de convocatorias para Cualificaciones Profesionales a través de este Procedimiento, impide la realización de una comparativa internacional y nacional, siendo solamente posible un estudio específico en profundidad a nivel autonómico.

Los apartados a desglosar en el presente bloque de contenidos son:

-Síntesis cuantitativa del PREAR y sus diferentes convocatorias por familias profesionales a nivel nacional.

-Estudio de los sectores ocupacionales de referencia correspondientes a las Cualificaciones de mayor frecuencia de convocatoria y estimación de candidatos potenciales para la I Convocatoria del PREAR en la CARM.

-Síntesis descriptiva de las actuaciones desarrolladas en la CARM en el marco de la I Convocatoria del PREAR por fases de implementación.

-Resultados numéricos del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

-Valoraciones de los diferentes agentes sobre el proceso de implementación y resultados del Procedimiento a nivel regional.

-Resultados numéricos sobre inserción formativa e inserción ocupacional (2013-2015) de los candidatos que finalizan acreditando competencias el PREAR en la CARM.

De este modo se intenta plantear un modelo de seguimiento de corte diacrónico que abarca desde los referentes a nivel nacional de las diferentes convocatorias del Procedimiento, la estimación de su público objetivo, el proceso de validación, los resultados de acreditación obtenidos, así como las valoraciones de los agentes por fases de cada una de las Cualificaciones Profesionales, para finalizar con una aproximación analítica a la inserción formativa y ocupacional de los candidatos abarcando hasta tres años desde la finalización de la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia.

7.4.1. EL PREAR A NIVEL NACIONAL: DESARROLLO DE CONVOCATORIAS.

Para un planteamiento comparativo a nivel de toda España de las diferentes convocatorias del PREAR desde sus inicios, se hace necesario incluir los datos que sobre esta temática se recopilan y difunden desde dos organismos: La Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia profesional[97], creada con este fin.

Para recabar información de este órgano con el fin de desarrollar un estudio a nivel nacional sobre el PREAR de las tres Cualificaciones Profesionales (ASSD, ASSI y EI) se envió, desde el Departamento de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia, una solicitud a la Dtora. Gral. del Servicio Público de Empleo Estatal (Ver Anexo 16.4) y otra al Dtor. Gral. del Instituto Nacional de Cualificaciones (Ver Anexo 16.5.a); en la respuesta de este último (Ver Anexo 16.5.b) se informó sobre la imposibilidad de acceder a esos datos y se derivó a recabar los mismos a cada Comunidad Autónoma que hubiera convocado dichas Cualificaciones. Por consiguiente, desde el referido Dpto. universitario se solicitaron vía email estos datos a algunas CCAA que habían convocado el Procedimiento en similares términos al implementado en la Región de Murcia y se recibieron de algunas de éstas (Canarias, Cataluña y Navarra) aunque, por estar referidos solamente al resultados globales se ha considerado su no inclusión en el presente estudio al no ser posible realizar un análisis comparativo adecuado. Además de esta Comisión Interministerial, se han considerado los datos procedentes del *Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal)*[98]. A continuación se incluyen los datos de ambos referentes.

En primer lugar, cabe destacar que a nivel nacional la Familia Profesional con mayor número de plazas en sus Cualificaciones Profesionales en las diferentes convocatorias del PREAR en las CCAA desde el año 2007 al 2015, es la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC) (Ver Figura nº 40[99]) ya que supone un 65,13 % de la oferta total en este período.

---

[97] Esta Comisión fue creada por la Orden PRE/910/2011, de 12 de Abril, con los fines principales de (art.2): *"b) Promover y difundir en la sociedad española el Procedimiento (…) (y) Realizar el seguimiento y evaluación del Procedimiento (…)"*. Correspondiendo su Presidencia (art. 4.1.a) *"de forma rotatoria por los titulares de la Dirección General del Servicio Público de Empleo Estatal del Ministerio de Trabajo e Inmigración, y de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación"* y su Secretaría (art 4.2) al *"titular del Instituto Nacional de Cualificaciones"* .

[98] Se trata de "*un portal temático para el seguimiento y análisis de los procedimientos desarrollados en España, en relación con el reconocimiento de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y/o de vías no formales e informales de formación" (Fuente: www.observal.es) (Fecha de consulta: 08/06/2015).*

[99] Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Observal (www.observal.es).

Figura 40. Distribución de plazas por convocatoria del PREAR y Familia Profesional en el período 2007-2015 (a nivel nacional).

Familia Prof.	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
(AGA)	0	150	0	0	0	0	50	100	230	530
(MAP)	0	0	0	0	330	0	50	384	150	914
(INA)	0	0	90	0	10	425	50	30	200	805
(QUI)	0	0	0	0	0	0	150	90	160	400
(IMP)	40	0	0	0	0	0	50	180	190	460
(SAN)	0	0	30	440	3500	980	1821	1574	1465	9810
(SEA)	0	0	0	0	100	0	470	686	1680	2936
(FME)	0	0	0	30	230	200	700	495	210	1865
(IMA)	0	0	0	0	0	0	540	525	600	1665
(ELE)	40	0	0	30	175	320	694	595	1015	2869
(ENA)	0	0	0	0	375	75	65	40	110	665
(TMV)	0	0	25	0	645	300	135	170	530	1805
(IEX)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(EOC)	0	0	0	0	95	50	300	485	145	1075
(VIC)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(MAM)	0	0	0	0	0	105	130	170	240	645
(TCP)	0	0	0	0	0	40	0	0	0	40
(ARG)	0	0	0	0	0	0	0	60	75	135
(IMS)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(IFC)	0	0	0	0	0	0	0	30	360	390
(ADG)	0	0	0	0	0	40	590	1495	1090	3215
(COM)	40	0	0	0	0	0	0	0	755	795
(SSC)	40	170	50	900	31919	1775	11137	16786	12740	75517
(HOT)	0	0	150	90	1075	745	1773	745	1050	5628
(AFD)	0	0	0	0	500	0	1147	884	835	3366
(ART)	0	0	0	0	0	0	290	50	75	415
Totales	**160**	**320**	**345**	**1490**	**38954**	**5055**	**20142**	**25574**	**23905**	**115945**

Dentro de la Familia Profesional de SSC, las tres Cualificaciones Profesionales que mayor número de plazas han tenido en el período 2007-2015 a nivel nacional, han sido las correspondientes a la presente investigación (Ver figura nº 41): ASSD, ASSI y EI, representando en conjunto un 94,7 % del total de la oferta convocada en el marco del PREAR por el conjunto de las CCAA.

Figura 41. Distribución de plazas de las convocatorias PREAR de las CCAA para Cualificaciones Profesionales de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (2007-2015).

Código	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
SSC319_1	-	-	-	-	50	-	100	102	-	252
SSC089_2	40	80	50	310	13318	310	4866	10727	8941	38642
SSC320_2	-	30	-	310	13508	1275	4501	5193	3269	28086
SSC443_2	-	30	-	-	-	-	400	-	-	430
SSC564_2	-	-	-	-	-	-	-	40	-	40
SSC608_2	-	-	-	-	-	-	-	50	-	50
SSC090_3	-	30	-	-	-	-	-	-	-	30
SSC322_3	-	-	-	280	5043	190	1080	195	20	6808
SSC444_3	-	-	-	-	-	-	-	-	300	300
SSC448_3	-	-	-	-	-	-	50	264	-	314
SSC449_3	-	-	-	-	-	-	-	75	-	75
SSC451_3	-	-	-	-	-	-	-	-	50	50
SSC565_3	-	-	-	-	-	-	-	40	-	40
SSC567_3	-	-	-	-	-	-	100	100	50	250
SSC610_3	-	-	-	-	-	-	40	-	10	50
SSC611_3	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100
Totales	**40**	**170**	**50**	**900**	**31919**	**1775**	**11137**	**16786**	**12740**	**75517**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Observal. (www.observal.es)

El informe nacional 2013 sobre la implementación del PREAR en España es el único documento que plantea una evaluación del Procedimiento a este nivel. Fue elaborado por el INCUAL, a petición de la Comisión Interministerial ya referida, con la finalidad de *"(…) recoger y difundir la información existente en las administraciones competentes, organismos, entidades, organizaciones empresariales y sindicales en relación al proceso. Además de desarrollar, simplificar y racionalizar el procedimiento de acreditación a través de la experiencia profesional para que sirva de estímulo a los ciudadanos para la mejora de su cualificación profesional y en el desarrollo de acciones concretas en orden a mejorar la empleabilidad de los mismos"* (Ministerio de Educación, 2014: 6).

7.4.1.1. ANTECEDENTES DEL PROCEDIMIENTO DE ACREDITACIÓN EN ESPAÑA.

El propio RD 1224/2009 establecía en su disposición transitoria primera, referida a la aplicación de normas anteriores, que *"hasta el 30 de septiembre de 2009, las administraciones competentes podrán realizar convocatorias de procesos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, al amparo de lo dispuesto en el Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de formación profesional específica, y en el Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad".*

De esta forma, tanto a nivel de la Administración del Estado como de las propias CCAA se establecieron diferentes procesos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e informales, con carácter previo a la entrada en vigor del RD 1224/2009.

Las CCAA que implementaron en sus territorios esta posibilidad fueron: Andalucía, Aragón, Galicia y Navarra. De esta forma "*la convocatoria de Andalucía y las dos de Aragón, se refieren a cualificaciones y unidades de competencia contenidas en Títulos de Formación Profesional y/o en Certificados de Profesionalidad. En cambio, la convocatoria de Galicia se refiere a unidades de competencia contenidas en títulos LOGSE y no a cualificaciones y unidades de competencia del CNCP*" (Ministerio de Educación, 2014: 11).

Otros procedimientos experimentales de evaluación, reconocimiento y acreditación no referidos al RD 1224/2009.

Cabe destacar en este marco el denominado como *Proyecto ERA*[100] (2003) implementando experimentalmente un proceso de Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de forma coordinada en varias CCAA, siendo el Consejo General de la Formación Profesional el órgano que acordó las directrices generales para su desarrollo.

En la Comunidad Valenciana, en Navarra y en Cataluña también se desarrollaron procedimientos experimentales específicos en este marco.

[100] Debido a su especificidad y a la relación con el objeto de estudio de la presente investigación, los contenidos de este Proyecto se desarrollarán en profundidad en el siguiente apartado.

Estas primeras convocatorias, que constituyeron una base experimental para un mejor inicio del Procedimiento a nivel nacional a partir de 2009, tuvieron los siguientes referentes normativos:

Figura 42. Convocatorias previas a entrada en vigor del RD 1224/2009 y normativa marco reguladora.

Convocatorias o Proyecto	Referentes normativos
Convocatoria Andalucía 2009	Disposición transitoria primera RD 1224/2009
Convocatoria Aragón 2009	Disposición transitoria primera RD 1224/2009
Convocatoria Galicia 2009	Disposición transitoria primera RD 1224/2009
Proyecto ERA 2003: País Vasco, Murcia, Andalucía, Galicia, Castilla-La Mancha, Navarra y Valencia Proyecto ERA 2007-2009: Canarias	Ley Orgánica 5/2002
Convocatoria C. Valenciana 2009	LO 5/2002, LO 2/2006, RD 1128/2003, RD 1538/2006 y RD 34/2008
Convocatoria Navarra 2009	LO 5/2002, LO 2/2006 y RD 1538/2006
Convocatorias Cataluña 2003-2009	LO 5/2002, LO 10/2002, RD 942/2003, LO 2/2006 y RD 1538/2006
P. Qualifica't Cataluña 2009-2012	LO 2/2006 y RD 1538/2006

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe 2013 del Ministerio de Educación (2014: 16).

7.4.1.2. CONVOCATORIAS DEL PROCEDIMIENTO EN ESPAÑA TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DEL RD 1224/2009.

Puesto que el Informe 2013 del Ministerio de Educación (que incluye datos correspondientes a las Concovatorias del Procedimiento en España del 2010 al 2013) es hasta ahora la única referencia evaluadora para el conjunto nacional del Procedimiento en sus diferentes etapas, se desarrolla a continuación una síntesis de sus principales aportaciones (abarcando el período de la Convocatoria objeto de estudio de la presente investigación).

Se destacan en los contenidos de este informe un total de *tres actuaciones preparatorias del Procedimiento*[101]*:*

[101] En el presente apartado se realiza una síntesis de las aportaciones de este informe tomando como referencia los datos relativos a la Región de Murcia (sobre todo a la I Convocatoria del PREAR) en comparativa con la información a nivel nacional.

7.4.1.2.a. Difusión del Procedimiento.

A través de una convocatoria del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) en Agosto del 2010, se desarrolló la *"contratación de una campaña de comunicación, con un presupuesto de 4 millones de euros, realizada en los medios de televisión, radio, Internet, publicidad exterior y prensa, en julio de 2011"* (Ministerio de Educación, 2014: 20) con el fin de dar a conocer a nivel nacional el Procedimiento y sus objetivos partiendo del soporte normativo (RD 1224/2009).

Esta acción de difusión se completó con la realizada en las diversas CCAA, utilizando diferentes soportes y medios para ello. Aunque en la mayoría de éstas se valoraron como adecuadas las acciones de difusión desarrolladas, existieron comunidades como Andalucía, Asturias, Baleares, Extremadura, Murcia y País Vasco y la Ciudad Autónoma de Ceuta que consideraron limitaciones significativas en su alcance, confirmando también que los medios empleados fueron escasos o el impacto pequeño.

Los medios utilizados fueron: web institucionales, Cartas, Guías informativas, Trípticos y Materiales para sesiones divulgativas. Respecto a los costes de los medios de difusión cabe considerar que en la Región de Murcia fueron relativamente elevados ya que se asignó finalmente un presupuesto (24.623,68€) (Ibídem: 22) bastante más elevado que otras CCAA, mayores en población y tamaño (ej: Galicia, C. Valenciana, Cataluña y Castilla y León).

7.4.1.2.b. Proceso de habilitación de asesores, evaluadores y orientadores.

Estas habilitaciones tienen reconocimiento oficial en cuanto a su operatividad en el marco de las convocatorias del Procedimiento, realizadas tanto por la propia Administración General del Estado como por las Comunidades Autónomas, siempre en el contexto de las Cualificaciones Profesionales o Unidades de Competencia en que se hayan habilitado.

Este proceso se ha desarrollado tanto a nivel estatal como autonómico, siendo posible implementarlo por dos vías:

> *"Habilitación de las administraciones laborales, a las personas formadoras y profesionales expertos (…)*
>
> *Habilitación de las administraciones educativas, al profesorado perteneciente a los Cuerpos de profesionales técnicos de formación profesional y de Catedráticos y Profesores de enseñanzas secundarias (…)"* (Ibídem: 24).

A nivel de la Administración General del Estado, destaca la oferta formativa con el fin de habilitar a los asesores, evaluadores y también orientadores laborales tanto del Servicio de Empleo Estatal como también para el dependiente de las propias CCAA. De esta forma se desarrollaron *"dos ediciones del curso de formación específica Acredita_T, dentro del marco del Convenio firmado el 21 de diciembre de 2009, entre el Ministerio de Igualdad, la UNED, el Ministerio de Educación y el SEPE"* (Loc. cit.).

Las Administraciones Autonómicas también desarrollaron sus propios cursos de habilitación. En el caso de la Región de Murcia organizado y acreditado por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM), con el fin de disponer de personal suficiente para cubrir la implementación del Procedimiento en sus primeras convocatorias.

Respecto a la duración de estos cursos, dirigidos a formación de asesores y evaluadores, hay que destacar que considerando los diferentes intervalos de carga horaria total entre las diferentes CCAA (que abarca desde un mínimo 8-15h hasta un máximo de 70-80h) la CARM se ha situado, en un nivel bajo (20-29h). También se mantiene dicho nivel para la formación específica de orientadores del Servicio de Empleo y Formación de esta Región ya que se desarrollaron de forma intensiva, con duración de 3-6 horas en modalidad presencial, que es el mínimo utilizado a nivel nacional, mientras que el máximo fue de aproximadamente 100 (Ibídem: 29). Finalmente en la CARM se contó, tras la realización de estas acciones formativas a nivel estatal y autonómico, con un total de 68 asesores habilitados, 67 evaluadores habilitados y 380 orientadores formados (Ibídem: 31).

7.4.1.2.c. Proceso de información y orientación.

Este proceso, así como la responsabilidad pública a la hora de garantizarlo, referido a facilitar el conocimiento general del Procedimiento y sus diferentes características por las administraciones educativas y laborales competentes, queda regulado en el art. 8 del Capítulo III del RD 1224/2009.

También se determina específicamente que en este proceso se debe garantizar la formación y actualización de los profesionales de los servicios de información y orientación de las administraciones, además de desarrollar una Plataforma de Información y Orientación, como parte del Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional que permita el acceso a contenidos informativos con la misma finalidad.

Respecto a la estructura de las redes de información y orientación, destacar que en la Región de Murcia participaron todos los agentes a excepción de: empresas y sectores productivos y agentes sociales.

Desarrollo de las Fases del Procedimiento (2010-2013):

7.4.1.2.d. Asesoramiento.

Respecto a la duración de esta fase cabe confirmar la tendencia a que *"en las comunidades autónomas donde se han efectuado varias convocatorias, este periodo se va reduciendo progresivamente"* (Ministerio de Educación, 2014: 63).

En el desarrollo de las diferentes sesiones grupales e individuales en las que se puso en práctica esta fase, prevalecieron *"técnicas de asesoramiento (…) que se ha complementado con acciones de apoyo a distancia, normalmente por vía telemática (…). En la mayoría de casos de asesoramiento se ha efectuado una primera reunión grupal, para pasar posteriormente a entrevistas individuales"* (Ibídem, 64). Durante el desarrollo de estas sesiones los instrumentos de apoyo al procedimiento: guía de la persona candidata, guía de evidencias de las unidades de competencia, guía del asesor y cuestionarios de autoevaluación, tuvieron por lo general un uso generalizado.

"*En caso de informe negativo o desfavorable, es preceptivo elaborar un plan de formación personalizado para el candidato. Cuando se ha producido esta circunstancia, generalmente ha prevalecido la orientación hacia la oferta formativa de Formación Profesional para el Empleo y de Formación Profesional Inicial*" (Ibídem, 62).

7.4.1.2.e. Evaluación.

El tiempo medio empleado para el desarrollo de esta fase a nivel nacional fue en las primeras convocatorias del Procedimiento de 4,4 meses; sin embargo en la Región de Murcia este tiempo se dilató hasta 6 meses de duración.

Respecto a los métodos de evaluación más empleados hay que destacar que fueron, por orden de frecuencia de utilización: *"Entrevista profesional estructurada, Pruebas estandarizadas y Simulación de actividad profesional"* (Ministerio de Educación, 2014: 73). Destacar que la Observación directa en el puesto de trabajo no tuvo apenas desarrollo en esta fase. Durante el desarrollo de la evaluación las Guías de evidencias de las unidades de competencia, así como la Guía del evaluador, han tenido un uso generalizado como referentes.

Respecto a los resultados de la evaluación para estas primeras convocatorias a nivel nacional se señala que *"más del 91% de los candidatos evaluados demuestran su competencia en alguna, algunas o todas las unidades de competencia en las que solicitan participar"* (Ibídem: 76).

7.4.1.2.f. Expedición y Registro.

Para la recopilación de los datos de las convocatorias del Procedimiento se cuenta con el Registro del Servicio Público de Empleo Estatal. A este respecto el informe nacional consultado destaca que aunque las administraciones que han realizado convocatorias han utilizado *"el registro RECEX (reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral), como establece la normativa actual, según los datos facilitados por las mismas.*

La obtención de algunos datos globales, como pudiera ser el número de candidatos acreditados en alguna unidad de competencia, resulta muy complicado de conocer con exactitud, dado que no se tienen todos los datos recogidos en el RECEX" (Ministerio de Educación, 2014: 79). Por todo ello, se consideró respecto al período estudiado la inexistencia de una homogeneidad mínima en lo concerniente a los datos del registro que permitiera establecer comparativas específicas entre CCAA.

Una vez considerados los resultados del PREAR, algunas de las medidas que se deben contemplar en la propia convocatoria del Procedimiento por las Administraciones competentes, y que tienen especial relación con la inserción formativa tras el mismo, son, según el RD 1224/2009: *"considerar el plazo en el que se van a convocar todas las unidades de competencia de una determinada cualificación profesional para que los candidatos puedan completar, como mínimo, un certificado de profesionalidad.*

En relación con las personas adultas que no poseen el título de Graduado en ESO, las administraciones competentes designarán los centros en los que podrán solicitar, en cualquier momento, su participación en el procedimiento, quedando obligadas a realizar al menos una convocatoria anual con el fin de facilitar que puedan obtener como mínimo una cualificación profesional de nivel 1".

7.4.2. SECTORES OCUPACIONALES DE REFERENCIA Y CANDIDATOS POTENCIALES PARA LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM.

Con carácter previo a la implementación del Procedimiento se hace necesaria una doble aproximación a su público objetivo. Por un lado cualitativa, conociendo las características formativas y laborales de los sectores ocupacionales relacionados con las Cualificaciones a convocar y, por otra parte, cuantitativa en cuanto a la determinación numérica aproximada de los potenciales solicitantes para ajustar así la organización de la propia convocatoria. Por este motivo se desarrollan a continuación ambas perspectivas, con carácter previo al estudio de la implementación y de los resultados del PREAR.

7.4.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS SECTORES OCUPACIONALES DE REFERENCIA: ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL.

Para realizar el estudio de la funcionalidad de las Cualificaciones Profesionales en el Sistema de Formación Profesional Inicial (en concreto en lo referente al diseño curricular basado en competencias profesionales) así como en el propio PREAR, se hace necesaria una aproximación previa a la organización de dos sectores ocupacionales: Atención Sociosanitaria (relacionada con las dos cualificaciones de nivel 2 convocadas en el Procedimiento) y Educación Infantil, vinculada a la cualificación del mismo nombre.

7.4.2.1.a. Atención Sociosanitaria.

A. Introducción.

La articulación de la atención sociosanitaria tanto en el ámbito institucional como en el domiciliario, se ha ido desarrollando desde una concepción caritativa hasta una organización en el marco de la política de protección social ha pasado a lo largo de la historia en occidente por las siguientes fases, (hasta la Ilustración beneficencia eclesiástica y después, beneficencia pública, asistencia social, seguridad social y servicios sociales) planteando una serie de características diferenciales, que tienen una organización crecientemente compleja

La demanda social de este perfil profesional viene determinada por *"(…) El incremento de la esperanza de vida, que hará aumentar progresivamente el número de personas mayores con necesidades de atención"*. (art. 2.2.1. RD 496/2003, de 2 de mayo, por el que se establece el título de Técnico en Atención Sociosanitaria y las correspondientes enseñanzas comunes).

A comienzos de los años 2000 la propia normativa reguladora de este perfil profesional reconocía que *"aunque es previsible que en el momento actual gran parte de estos profesionales ejercerán su actividad en Instituciones, es fácil observar la tendencia a una mayor presencia en el sector domiciliario"* (Ibídem, art. 2.2.2), donde el mantenimiento de las condiciones materiales del entorno así como la atención psicosocial y el acompañamiento de la persona dependiente ocupan un alto porcentaje del tiempo

El sector de la dependencia en España se configura en base a su marco normativo regulador en el denominado "Sistema de Autonomía Personal y de atención a la Dependencia", a partir de la entrada en vigor de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía y Atención a las personas en situación de Dependencia.

Según esta nueva regulación: *"La necesidad de garantizar a los ciudadanos un marco estable de recursos y servicios para la atención a la dependencia y su progresiva importancia, lleva ahora al Estado a intervenir en este ámbito con la regulación contenida en esta Ley, que la configura como una nueva modalidad de protección social que amplía y complementa la acción protectora del Estado y del Sistema de la Seguridad Social"* (Ley 39/2006, exposición de motivos).

Para garantizar la calidad de Centros y servicios de este sistema se ha hecho necesario considerar como uno de los principales criterios la acreditación de la cualificación profesional de los recursos humanos empleados en este sector a través de los correspondientes títulos de formación universitaria o profesional (formación profesional reglada y certificados de profesionalidad).

Uno de los motivos de convocar las dos cualificaciones profesionales de nivel 2 fue lo establecido en la Resolución de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad[102], que establece la obligatoriedad de disponer al menos del certificado de profesionalidad para los trabajadores de este sector (cuidador -informal o profesional-, gerocultor, asistente personal, y auxiliar de ayuda a domicilio) para el año 2015[103]; dicho certificado se puede obtener acreditando previamente todas las Unidades de Competencia de la cualificación profesional a través del propio PREAR.

Cabe destacar también las formas válidas de acreditación, por parte de los trabajadores, de las siguientes cualificaciones:

[102] En el anexo de esta Resolución se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (BOE Miércoles 17 diciembre 2008), que establece la obligatoriedad en el año 2015 de poseer el certificado de profesionalidad por parte de estos profesionales.

[103] En concreto se estableció un periodo de tiempo entre los años 2011 y 2015 para que todos los centros y servicios cumplieran al 100% estos criterios en materia de cualificación para las categorías profesionales ocupadas en este sector.

- Cualificación Profesional de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales; los Cuidadores y Cuidadoras, Gerocultores y Gerocultoras o categorías profesionales similares, deberán acreditarla con los títulos de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería o Técnico de Atención Sociosanitaria, y el Certificado de Profesionalidad, de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales.

- Cualificación profesional de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio; los/as profesionales de asistencia personal a personas con gran dependencia,
y los/as Auxiliares de Ayuda a Domicilio, deberán acreditarla con las titulaciones o los Certificados de Profesionalidad referidos en el apartado anterior en relación con los Cuidadores y Cuidadoras, Gerocultores y Gerocultoras y también con el certificado de profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio.

La acreditación de competencias es considerada en esta normativa y su desarrollo posterior como el instrumento práctico con el que se asegura el derecho de las personas en situación de dependencia a recibir prestaciones de calidad, y el derecho de los profesionales a ver reconocido su trabajo y la profesionalidad con que lo desarrollan.

B. Referencias Normativas.

Se hace necesario a continuación realizar una aproximación histórica a la normativa y regulación que se constituye en referencia para las ocupaciones incluidas en las dos cualificaciones de nivel 2 del Procedimiento, ya que delimitarán su contexto sociolaboral así como los perfiles ocupacionales y funciones.

Desde la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963 se configuran dos tipos básicos de prestaciones: las contributivas (vinculadas a aspectos económicos) y las asistenciales (servicios sociales y en su contexto la ayuda a domicilio).

En el desarrollo normativo posterior se concretaron las funciones y destinatarios principales de esta ayuda, de esta forma, a partir de la Orden Ministerial de 19 de marzo de 1970, que estableció el Servicio Social de Asistencia a los Ancianos, la ayuda a domicilio a los pensionistas que lo requerían.

En la Constitución Española de 1978 (art 50) se reconoce específicamente la tercera edad como colectivo destinatario de los servicios sociales. Tras la Constitución esta competencia ha sido operativizada en el marco de Las leyes autonómicas de Servicios Sociales, en base a que en el artícumo 149 se especifica que dicha competencia corresponde a las CCAA que la desarrollarán en sus Estatutos de Autonomía.

El INSERSO, en Resolución 8 de abril de 1980 por la que se aprobó el Plan de Prestaciones para Minusválidos Físicos, Psíquicos y Sensoriales, ya especificaba que *"la atención domiciliaria comprenderá todos aquellos servicios y prestaciones personales que faciliten las actividades de la vida diaria, en su hogar a aquellos minusválidos con graves dificultades de desenvolvimiento*

personal y carencia de medios alternativos para atender sus necesidades" (Resolución 8 de abril de 1980, art. 59).

El R. D. 1433/1985, de 1 de agosto, se ofreció una cobertura universal, al extender la atención con este servicio social a toda la población marginada, yendo más allá de la protección a ancianos y minusválidos, a través de los servicios profesionales prestados en residencias, centros de día y atención domiciliaria.

La Ley 14/1986, de 25 de Abril, General de Sanidad, supone también la puesta en marcha de las prestaciones propias del ámbito sanitario de la ASS, ya que incluye el "Derecho a atención sanitaria integral y a la coordinación de los recursos".

De esta forma se empiezan a desarrollar los modelos sociosanitarios en el marco del desarrollo de las leyes autonómicas y se caracterizan por la necesidad de una coordinación contínua entre la esfera social y la sanitaria para facilitar una atención integral a los sujetos. Esta dispersión normativa no había facilitado el desarrollo de un modelo unitario.

Desde un punto de vista formal los orígenes de la ASS en España lo supone el Programa "Vida als Anys" desarrollado en Cataluña desde 1986 que sienta el precedente del posterior Convenio de Coordinación Sociosanitaria entre los Ministerios de Sanidad y Consumo y el entonces Ministerio de Asuntos Sociales, firmado en 1993 (sentando un precedente de la denominada Coordinación Sociosanitaria).

En esta fase inicial de desarrollo se prima un carácter marcadamente sanitario y, a finales de los años 90 del s.XX, se consolidan muchos de los recursos y servicios propios del modelo de Servicios Sociales. (Defensor del pueblo, 2000: 32-33).

Uno de los soportes básicos para la organización de los SS.SS en en ámbito socionanitario para las diferentes autonomías, lo supuso el Plan Gerontológico (1992-2000) ya que estructuraba este sistema de protección dirigido a población mayor en cinco grandes áreas: pensiones, salud y asistencia sanitaria, servicios sociales, cultura-ocio y participación.

En el decreto 124/ 2002, de 11 de octubre de 2002, se reguló la prestación de Ayuda a Domicilio en la CARM.

En la Ley 3/2003 del Sistema de Servicios Sociales de la Región de Murcia, se regula la estructura de éstos.

Así en art 9.1. se hace referencia a los:

-Servicios Sociales de atención primaria (de exclusiva responsabilidad pública), que son el cauce de acceso a este sistema y prestan una (art 8.1.a.) *"atención integrada y polivalente en el ámbito más próximo al ciudadano y a su entorno familiar y social"* entre los que se encuentra el "*Servicio de Atención en el Medio Familiar y Comunitario*" con objeto de "*proporcionar atenciones de carácter social, doméstico, de apoyo psicológico, rehabilitador y socioeducativo, facilitando de este modo la permanencia y la autonomía en el medio habitual de convivencia*" (Idem). Para operativizar este servicio se pone en marcha el SAD que contempla la participación de diferentes profesionales que trabajan en equipo, entre los que se encuentra el auxiliar

de ayuda a domicilio que se centrará en atender tareas profesionales relativas al apoyo doméstico.

En art. 9.2. se establece que estos servicios se desarrollan en el ámbito local, a través de los Centros de Servicios Sociales, de forma directa o externalizando los mismos, como ha sucedido en el caso del SAD.

-Servicios sociales especializados (con dependencia y financiación de CARM, IMAS) (art. 8.1.b) *"se dirigen a aquellas personas o colectivos que (…) deban ser objeto de especial protección social por medio de recursos o programas específicos"*, por tanto incluyen actuaciones no incluidas en los SSSS de atención primaria, que se centran en sectores de población concretos entre los que se encuentran las personas mayores y las personas con discapacidad que son los destinatarios más frecuentes de los recursos residenciales y centros de día en los que intervienen profesionalmente los perfiles ocupacionales propios de la cualificación de ASS en Instituciones.

A partir de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, se perfila un nuevo marco normativo de atención a la dependencia emergiendo las tareas de cuidado del ámbito reproductivo al ámbito público y suponiendo un proceso de transformaciones de las condiciones laborales de las profesionales del sector: las *trabajadoras familiares* (Mañas, C. y Díaz, P: 2008). Con la vertebración del Sistema de Autonomía Personal y de atención a la Dependencia quedan garantizadas tres clases de prestaciones económicas[104]:

-La prestación económica vinculada al servicio.

-La prestación económica para cuidados en el entorno familiar y apoyo a cuidadoras/es no profesionales.

-La prestación económica de asistencia personal.

Cabe destacar que esta disposición normativa (art. 18.4) encomienda al Consejo Territorial el promover acciones de apoyo a las/os cuidadoras/es no profesionales, debiendo establecer la Administración Autonómica correspondiente los criterios para determinar las necesidades formativas de las personas cuidadoras destinatarias de estas acciones formativas, en función de su perfil.

[104] A partir del 15 de julio de 2012 (fecha de entrada en vigor del Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio) la suscripción del Convenio especial para las personas cuidadores no profesionales tiene carácter voluntario. En caso de suscribirlo, las cotizaciones a la Seguridad Social (anteriormente cubiertas por la Administración) corren a cargo exclusivamente de la persona cuidadora.

C. Formación y Empleo : Disposiciones organizativas.

En primer lugar se hace preciso destacar la importancia de la Cualificación Profesional como elemento vertebrador del sistema educativo y laboral. En las cualificaciones profesionales se detallan aspectos importantes como los que se desarrollan a continuación en los siguientes capítulos ya que son el referente tanto para el diseño del marco curricular de su Ciclo Formativo en el ámbito del aprendizaje formal (Administración educativa), como para la Guía de evidencias implementada en el PREAR, dentro del ámbito del aprendizaje no formal e informal, y, por último, también se consideran la base para la oferta de los certificados de profesionalidad por la Administración laboral. Por todo ello actúa como elemento coordinador entre los diferentes subsistemas de Formación Profesional.

En la Cualificación Profesional de ASSD (Real Decreto 295/2004, BOE Martes 9 marzo 2004, Anexo LXXXIX: 714) cabe destacar los siguientes elementos que configuran su perfil ocupacional:

La *competencia general*; delimita las actuaciones que el mercado laboral requiere y, en este caso, consiste en *"ayudar en el ámbito socio-sanitario en el domicilio a personas con especiales necesidades de salud física, psíquica y social, aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno"* (Loc. cit.).

Para articular esta *competencia general* se dividen un total de tres Unidades de Competencia que son el referente para algunos de los módulos profesionales incluidos en el Título de Técnico de Atención sociosanitaria y también para el propio PREAR de esta cualificación:

> *"UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria*
> *UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial*
> *UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria"* (Loc. cit.).

Respecto al *ámbito profesional* se determina que ***"****podrá ejercer su actividad en la organización, ejecución y control de las actividades de atención socio-sanitaria directa a las personas y a su entorno en el domicilio"* (Ibidem), determinando así su contexto ocupacional y pudiendo ser contratado en el mismo por Administraciones públicas y también Entidades privadas, con o sin ánimo de lucro.
Además se contempla la posibilidad del trabajo como *"autónomo, ofertando sus servicios directamente a unidades convivenciales demandantes o creando su propia empresa de servicios domiciliarios"* (Loc. cit.).

Los sectores productivos en los que puede itervenir profesionalmente son: ***"****domicilios particulares, pisos tutelados y servicio de atención domiciliaria"* (Ibidem), desarrollando en los mismos los siguientes puestos de trabajo: "Auxiliar de ayuda a domicilio, Asistente de atención domiciliaria, Cuidador de personas mayores, discapacitadas, convalecientes en el domicilio" (Loc. cit.)

Para la Cualificación Profesional de ASSI (RD 1368/2007, BOE Jueves 25 octubre 2007, Anexo CCCXX: 43459), se determina que la *Competencia general* consiste en *"atender a personas dependientes en el ámbito sociosanitario en la institución donde se desarrolle su actuación, aplicando las estrategias diseñadas por el equipo interdisciplinar competente y los procedimientos para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno"*.

Esta *competencia general* se desglosa en un total de cuatro Unidades de Competencia que completan el referente de la cualificación de ASSD para los módulos profesionales de dicho Título de técnico y también para guiar el Procedimiento de validación de esta cualificación:

> *"UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.*
> *UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.*
> *UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.*
> *UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional"* (Loc.cit.).

Su *ámbito profesional* puede estar ubicado en un contexto público o privado *"en centros o equipamientos que presten servicios de atención sociosanitaria: centros residenciales, centros de día"* (Loc.cit.), de esta forma la intervención profesional queda enmarcada en el *"sector de prestación de servicios sociales a personas en régimen de permanencia parcial, temporal o permanente en instituciones de carácter social"* (Loc.cit.), ubicándose en esta área sus puestos de trabajo relevantes: *"Cuidador de personas dependientes en instituciones y Gerocultor"* (Loc.cit).

Formación para el empleo.

En el subsistema de la Formación Profesional para el empleo destacan los Certificados de profesionalidad[105] como referente, ya que tienen como finalidad *"acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente de su vía de adquisición, bien sea a través de la vía formativa, o mediante la experiencia laboral o*

[105] Certificado de Profesionalidad ASS Domicilio disponible en:
https://sede.sepe.gob.es/es/portaltrabaja/resources/pdf/fichasCertificados/SSCS0108_ficha.pdf
Certificado de Profesionalidad ASS Instituciones disponible en:
https://sede.sepe.gob.es/es/portaltrabaja/resources/pdf/fichasCertificados/SSCS0208_ficha.pdf

vías no formales de formación" (RD 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, art. 3a).

También cabe considerar la interconaxión entre los subsistemas de Formación Profesional ya que *"Las unidades de competencia acreditadas por un certificado de profesionalidad o una acreditación parcial acumulable, expedida por la Administración laboral competente, serán reconocidas por la Administración educativa y surtirán los efectos de convalidación del módulo o módulos profesionales correspondientes de acuerdo con los reales decretos por los que se establecen cada uno de los títulos de formación profesional"* (Idem, Disposición adicional primera), este reconocimiento por parte del subsistema de Formación Profesional inicial, supone otra vía de acceso para facilitar la consecución del título de técnico[106].

Respecto al acceso a *la formación de los certificados de profesionalidad* (Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo[107], por el que se modifica el Real Decreto 34/2008), se determina que la Administración laboral competente deberá comprobar los requisitos para cursarlos, considerando que será posible acceder para una cualificación de nivel 2 con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y con el de Bachiller para nivel 3. También se puede cursar esta formación ocupacional si se está *"en posesión de un certificado de profesionalidad de nivel 1 de la misma familia y área profesional para el nivel 2 o de un certificado de profesionalidad de nivel 2 de la misma familia y área profesional para el nivel 3"* (Ibídem, art. 1.13), otra opción es la de poseer un *"certificado de profesionalidad del mismo nivel del módulo o módulos formativos y/o del certificado de profesionalidad a que quiere acceder"* (Loc. cit.). También sería posible si se demuestra el cumplimiento del *"requisito académico de acceso a los ciclos formativos de grado medio para el nivel 2 o de grado superior para el nivel 3, o bien haber superado las correspondientes pruebas de acceso reguladas por las administraciones educativas"* (Ibidem). Otra opción sería la de haber superado la prueba de acceso en la universidad para mayores de 25 años y/o de 45 años.

En el caso de los candidatos que han cursado el PREAR para estas Cualificaciones Profesionales de nivel 2, cabe destacar que el acceso a la obtención de este certificado estaba condicionado a haber acreditado previamente las Unidades de Competencia tras el Procedimiento y, además, cumplir alguno de los mencionados requisitos.

El Certificado de Profesionalidad está constituido por unos bloques llamados Unidades de Competencia y éstos a su vez se organizan en Módulos Formativos.

Los niveles de los certificados se categorizan en 1, 2, 3 dependiendo del nivel de las cualificaciones profesionales a las que se vinculan. En el caso de la Cualificación de nivel 3 de Educ Infantil destacar que todavía no ha sido ofertada a través de estos certificados de la familia de

[106] Para ello se contaría con una convalidación parcial o total de determinados módulos profesionales pero también se tendrían que cursar nuevos módulos que al ser transversales no están asociados a ninguna Unidad de Competencia específica para la obtención final del título de técnico.

[107] En su Disposición Trece se incorpora (al Real Decreto 34/2008) un nuevo artículo 20 sobre *Requisitos de acceso a la formación de los certificados de profesionalidad*.

servicios socioculturales y a la comunidad y por ello se produce un desajuste entre los trabajadores del sector de educación infantil presentados al procedimiento (auxiliares de jardín de infancia) y el nivel competencial evaluado en el PREAR. En el caso de las otras dos competencias de nivel 2 convocadas en el mismo Procedimiento señalar que sí han estado ofertadas como certificados, posibilitando su obtención a candidatos que hubieran acreditado las diferentes Unidades de Competencia.

Para la obtención de los certificados de profesionalidad, según regula el RD 1675/2010, se pueden seguir dos vías diferenciadas: por un lado superando los módulos del propio certificado o también a través de acreditaciones parciales de éstos; por otra parte *"mediante los procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación"* (Idem, art. 1.3). Esta segunda vía sería principalmente la utilizada por los candidatos acreditados en las cualificaciones de nivel 2 presentes en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia.

Formación Formal.

En una etapa previa a la formación reglada especializada en estas cualificaciones se desarrollaron procesos formativos ligados a la propia experiencia profesional sin obtener una acreditación formal. A partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de
las Cualificaciones y de la Formación Profesional y de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia se potencia un reconocimiento de este perfil profesional y se delimitan sus cauces formativos: Certificados de Profesionalidad y Titulaciones relacionadas con sus cualificaciones profesionales.

La normativa reguladora por la que se establece el título de Técnico en Atención Sociosanitaria y las correspondientes enseñanzas comunes es el RD 496/2003, de 2 de mayo. Este título incluye las dos cualificaciones de nivel 2 de la convocatoria del PREAR en estudio y tuvo vigencia durante el mismo.

Actualmente está en vigor el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas*, estableciendo"que lo dispuesto en este real decreto sustituye a la regulación del título de Técnico en Atención Sociosanitaria"* (art. 1.2), contenida en el Real Decreto 496/2003. A las dos cualificaciones antes referidas esta normativa agrega la de *Gestión de llamadas de teleasistencia*.

Hasta llegar a la delimitación del marco competencial específico de cada profesión se han debido plantear todo un conjunto de procesos de cambio durante sus historias, aunque cabe destacar que el punto de partida era común. Es decir, la finalidad de la creación de la ayuda doméstica y sus servicios asociados es intentar disminuir el recurso a la institucionalización sobre todo en el caso de una población cada vez mayor de ancianos. Este aspecto supone la necesaria ampliación de la cobertura del SAD (tratando de igualar la media europea), implementando medidas de apoyo a familias cuidadoras, así como medidas de promoción de la

igualdad de género en el aspecto del reparto de los cuidados, además del necesario cambio en la filosofía de los servicios sociales actuales, que suponga la superación de una concepción benéfico asistencial (actualmente vigente) ya que ésta solamente lleva a una intervención con carácter subsidiario o sustitutivo de la función familiar. Optando por una generalización de los servicios sociosanitarios e interviniendo desde la promoción y prevención primaria.

Empleo.

La realización de una aproximación a la realidad organizativa de estas cualificaciones de nivel 2 en el contexto sociolaboral debe ser considerada a partir del análisis de su Convenio regulador.

En el caso de las condiciones laborales de los cuidadores no profesionales de personas en situación de dependencia que han participado como candidatos en el Procedimiento investigado, el Convenio especial se incluye en el R.D. 615/2007 de 11 de mayo, por el que se regula la Seguridad Social de estos trabajadores. Como requisito previo era preciso que el cuidador no se encontrara en situación de alta en cualquier régimen de la Seguridad Social a tiempo completo, desempleo o fuera perceptor de determinadas prestaciones[108].

Para las ocupaciones de Gerocultor y Auxiliar de ayuda a domicilio, a través de las que los candidatos también accedieron al PREAR, las funciones profesionales así como las condiciones laborales (retribuciones) quedaban establecidas en la Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registró y publicó el *V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal*[109].

Respecto a las funciones del Gerocultor se especifica que actuará siempre bajo la dependencia del director del centro o persona que se determine, tiene como función principal la de *"asistir y cuidar a los usuarios en las actividades de la vida diaria que no puedan realizar por si mismos y efectuar aquellos trabajos encaminados a su atención personal y de su entorno. Guardará absoluto silencio sobre los procesos patológicos que sufran los usuarios, así como cualquier asunto referente a su intimidad, y siempre actuará en coordinación y bajo la responsabilidad de los profesionales de los cuales dependan directamente"*. **(**Resolución de 26 de marzo de 2008, de la Dirección General de Trabajo, BOE 01/04/2008: 18298)

También caben destacar las funciones requeridas a este profesional, determinadas por acuerdo de los representantes de los trabajadores y de los representantes del sector empresarial presentes en la Comisión Paritaria de este Convenio, ya que deben servir de referente para la actualización de las Cualificaciones Profesionales y por tanto para un mejor ajuste de la evaluación de competencias profesionales desarrollada en el PREAR ya que está vinculada a las

[108] Cabe destacar que a partir del día 1 de enero de 2013, el convenio especial se estableció a cargo exclusivamente del cuidador no profesional, según dictaminó el Real Decreto-Ley 20/2012.

[109] El presente convenio colectivo entró en vigor el 1 de enero de 2008 y tuvo vigencia hasta el 31 de diciembre de 2011.

Unidades de Competencia de cada cualificación. En este marco son actividades a desarrollar por el Gerocultor:

> *"Higiene personal de los usuarios. Según el plan funcional de los centros, debe efectuar la limpieza y mantenimiento de los utensilios de los usuarios, hacer las camas, colaborar en mantener ordenadas las habitaciones, recoger la ropa, llevarla a la lavandería y encargarse de la ropa personal de los usuarios. Dar de comer a aquellos usuarios que no lo puedan hacer por si mismos. En este sentido, se ocupará igualmente de la recepción, distribución y recogida de las comidas a los usuarios. Realizar los cambios de postura y aquellos servicios auxiliares que de acuerdo con su preparación técnica le sean encomendados. Comunicar las incidencias que se produzcan sobre la salud de los usuarios. Limpiar y preparar el mobiliario, materiales y aparatos de botiquín. Acompañar a los usuarios en las salidas que este deba realizar ya sean para citas médicas, excursiones, gestiones, etc. Colaborar con el equipo de profesionales mediante la realización de tareas elementales que complementen los servicios especializados de aquellos, en orden a proporcionar la autonomía personal de los usuarios y su inserción en la vida social. Atender, siempre dentro de las pautas que marquen la dirección y el plan funcional, a los familiares de los usuarios y colaborar a la integración de éstos en la vida del centro. En todas las relaciones o actividades con los usuarios, procurar complementar el trabajo asistencial, educativo y formativo que reciban de los profesionales respectivos"* (Idem).

Por otra parte, el Auxiliar de ayuda a domicilio queda definido como el profesional que tiene por objeto atender una serie de actividades, en el propio domicilio o entorno, y siguiendo las pautas de actuación y cuidados indicados por el coordinador del servicio.

Las actividades profesionales de este auxiliar se plantean en diferentes áreas:

> *"Atención personal: (…) El aseo e higiene personal, habitual o especial, arreglo personal, ducha y/o baño, incluida la higiene bucal. Ayuda personal para el vestido, calzado y la alimentación.(…)*
>
> *En el domicilio: (…) Mantenimiento de limpieza o ayuda a la limpieza de la vivienda, salvo casos específicos de necesidad que sean determinados por el técnico responsable. Preparación de alimentos en el hogar o traslado de los mismos al domicilio. (…)*
>
> *Apoyo familiar y relaciones con el entorno: (…) Compañía para evitar situaciones de soledad y aislamiento. Acompañamiento fuera del hogar para posibilitar la participación de la persona usuaria en actividades de carácter educativo, terapéutico y social.*
>
> *Facilitar actividades de ocio en el domicilio. Apoyo y acompañamiento para la realización de trámites de asistencia sanitaria y administrativos. Desarrollo de la autoestima, la valoración de sí mismo y los hábitos de cuidado personal, evitando el aislamiento. Potenciar y facilitar hábitos de convivencia y relaciones familiares y sociales. (…)".*(Idem: 18299).

Respecto a las retribuciones cabe destacar que aunque ambos profesionales se consideraban dentro del mismo grupo profesional[110] (C), las retribuciones correspondientes al Gerocultor eran algo más elevadas que las del Auxiliar de Ayuda a Domicilio (Anexo I de este V Convenio colectivo):

Tabla de retribuciones 2008		
Grupo	*Categoría profesional*	*Sueldo base*
C	Gerocultor	860,18 €
C	Auxiliar Ayuda Domicilio	849,37 €

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del V Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal.

Los Convenios marco analizados en este sector ocupacional plantean una diferenciación que se debe considerar en el análisis del Procedimiento así como de sus resultados, teniendo en cuenta dos aspectos:

-La categoría profesional, determinada por el posicionamiento en el sector (convenio regulador de funciones y retribuciones),

-La estructura ocupacional diferenciada en el sector de cuidados: profesionales que desarrollan su labor en *ámbito productivo*, en residencias y centros de día (gerocultor, cuidador formal, auxiliar SAD) y, por otra parte, profesionales que desarrollan su labor en *ámbito reproductivo* (cuidador no formal, asistente familiar) con menores retribuciones y menor capital simbólico.

7.4.2.1.b. Educación Infantil.

A. Introducción.

La atención a la infancia ha ido evolucionando a lo largo de la historia de forma paralela al concepto cambiante de lo que se ha entendido por niño en cada etapa. De esta forma no se ha contado con una didáctica propia hasta que no se consideró por sus especiales características como una etapa específica en el desarrollo del ciclo vital.

[110] Cabe señalar que, hasta el IV Convenio, con fecha de vigencia hasta el 31/12/2007, ambas ocupaciones se diferenciaban también por categoría profesional (Gerocultor categoría C y Auxiliar ayuda domicilio categoría D).

La evolución del perfil del educador infantil ha estado definida por la evolución de la atención a la infancia en el marco europeo y en la adaptación a España, a través de las instituciones que se han ocupado de desarrollarla.

Las etapas históricas que han supuesto un reconocimiento cada vez más completo de los derechos educativos de la infancia así como de la disposición de perfiles profesionales adecuados a tal fin se puede resumir (a nivel europeo, aunque en el caso de España muchas de estas iniciativas se han implementado con algunos decenios de atraso) confirmando su inicio desde la denominada "educación de párvulos" característica durante el S.XIX, la "educación preescolar" en el S.XX. y, a partir de 1945, con la Ley de Enseñanza Primaria, y el desarrollo normativo posterior hasta nuestros días, la denomiada "educación infantil" (Rabadán Rubio y otros, 2010).

Por lo tanto la definición de este perfil profesional ha estado vinculada al reconocimiento específico de la necesidad de la educación infantil como tal.

De esta forma *"los primeros intentos en España de crear escuelas de párvulos se pueden situar en el siglo VI, son debidos a San Isidoro, que reglamentó la enseñanza a los niños y fundó escuelas para custodiarles algunas horas"* (VVAA, 2008: 25).

Más adelenate, en la Edad Media los *"bachilleres y clérigos no ordenados"* (Idem) prestaban su servicio para atender las denominadas *escuelas de niños y escuelas de primeras letras.*

La entrada en funcionamiento del *"asilo de niños expósitos en Holanda (1640), significó un empuje a favor de la educación de la infancia que no se consolidó hasta el siglo XIX"* (Loc. cit.).

Cabe destacar la obra "Manual del maestro de párvulos" cuyo autor es Montesino, y se puede cnsiderar la primera obra teórica de esta etapa de la educación. De esta forma, *"en 1838 se creó la primera Escuela Normal de párvulos para la formación de maestros parvulistas"* (Loc. cit.).

La fundación en 1840 por Fröebel del *kindergarten* ejerció gran influencia pedagógica en toda Europa; en el caso de España la primera implementación de este nuevo modelo se produjo en 1879 en Madrid una escuela con el nombre de *Jardín de Infancia* en la que se desarrollaba esta metodología y que sirvió de referente para la formación de este perfil profesional (Auxiliares de Jardín de Infancia).

Otros modelos posteriores de educación infantil fueron: la *Casa dei Bambini*, creada en Roma en 1907 por María Montessori, generalizándose este modelo en toda Italia y otros países europeos, y la escuela de *l'Ermitage* en Bruselas fundada por Decroly (Ibídem: 26).

En 1945, con la aprobación y entrada en vigor de la Ley de Educación Primaria, se comenzó a reconocer la figura profesional de las maestras de párvulos, significando un referente para el desarrollo normativo posterior en el que progresivamente se delimitan las funciones por perfil profesional presente en *educación preescolar*, más adelante *educación infantil*.

B. Referencias Normativas.

Durante mucho tiempo la formación específica del profesorado en educación infantil se ha adquirido en el ámbito de la educación no formal. En los últimos decenios del siglo XX se produjo un adelanto, habiéndose diseñado un currículo para el profesional de esta etapa en las escuelas de profesorado, con la especialidad de educación infantil y , en el nivel de formación profesional que es el que nos ocupa, con el reconocimiento del Técnico Especialista en Jardín de Infancia (de segundo grado de FP, definido por la Ley 14/1970 General de Educación –LGE-) y el Técnico Superior en Educación Infantil (Ciclo Formativo de Grado Superior de la Formación Profesional Específica, definido por la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE-).

En la LGE se declaró la educación preescolar con carácter voluntario hasta los seis años y estableció dos etapas: el jardín de infancia (dos y tres años) y la escuela de párvulos (cuatro y cinco años).

En 1990 la LOGSE, estableció dos ciclos que se impartían en los denominados *centros de educación infantil*, de cero a tres, de tres a seis, o de cero a seis años.

De esta forma, con la normativa educativa vigente desde cinco años antes de la LOGSE (Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación) y la promulgada cinco años tras la misma (Ley 9/1995 Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), se termina estructurando una ordenación de la educación infantil en dos ciclos de carácter educativo y voluntario. En este marco las Administraciones debían garantizar la existencia de un número de plazas suficientes y los requisitos mínimos de los dos ciclos los fijaría el Ministerio de Educación. El personal responsable de impartir docencia eran maestros especialistas y otros profesionales con la debida cualificación en el 1º ciclo.

El R.D. 1004/1991 reguló que los profesionales del primer ciclo debían estar en posesión del título de Técnico Superior en Educación Infantil o Técnico especialista en Jardín de Infancia.

Con la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) se reguló (art. 10) la *Educación Preescolar*[111] de 0-3 años, de carácter educativo-asistencial, impartida por profesionales con la debida cualificación, voluntaria y con oferta de plazas suficientes.

Posteriormente, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE- se vuelve a plantear la EI en dos ciclos, debiendo ser Impartida por maestros especialistas (Maestro en Educación Infantil) o el título de grado equivalente y otros profesionales con la debida cualificación en el 1º ciclo. Sin embargo, la LOE deja la responsabilidad sobre la titulación de este personal en manos de las Administraciones educativas.

[111] En esta normativa no se especificó el tramo 0-3 años como educación infantil ya que esta denominación se vincula al intervalo 3-6 años, por lo que el primer ciclo queda externalizado del propio sistema educativo, tal como sucedía hasta mediados del s.XX.

La única referencia en la CARM a este respecto se encuentra en los contenidos de la Resolución de 16 de junio de 2010 de la Dirección General de Centros[112], por la que se dictan instrucciones sobre la aplicación a los Centros de Primer Ciclo de Educación Infantil, del contenido del artículo 5.2 del real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria y del artículo 10 y disposición adicional cuarta del RD 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

Los requisitos de los profesionales para la atención educativa de primer ciclo, según esta Resolución, son *"profesionales que deberán poseer los títulos de Maestro con la especialidad de Educación Infantil o el título de Grado equivalente, de Profesores de Educación General Básica especialistas en Preescolar, de técnicos superiores en Educación Infantil, de técnicos especialistas en Jardín de Infancia o, en su caso, por aquellos profesionales que hayan sido habilitados por la Consejería competente en materia de educación para impartir el primer ciclo de la educación infantil"* (Resolución de 16 de junio de 2010, instrucción octava).

Entre las titulaciones del denominado "*personal con la debida cualificación*" que aparecen en la normativa de las Comunidades Autónomas están las siguientes:

- Técnico Superior en Educación Infantil.

- Técnicos equivalentes: Técnicos especialistas en Educación Infantil o especialista en Jardines de Infancia.

Además, en algunas Comunidades Autónomas aparecen las siguientes denominaciones:

- Personal habilitado por la correspondiente Administración educativa.

- Personal "*con la debida cualificación*", sin especificar más.

La diversidad de situaciones en las que se encuentran los profesionales resulta escandalosa, tanto por las titulaciones exigidas como por las condiciones laborales y los sueldos que se pagan por trabajos semejantes, dependiendo si trabajan en un centro público, privado o centro no autorizado.

Finalmente cabe considerar respecto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE- que ha modificado la LOE pero no la ha derogado y siguen por tanto en vigor los aspectos sin introducción de novedades como es el caso de la Educación infantil regulada en LOE.

[112] Cabe considerar que en casi la totalidad de CC.AA se ha regulado por Decreto los requisitos, tanto en primer como en segundo ciclo de educación infantil, pero en la CARM se publicó en BORM solamente el Decreto regulador del segundo ciclo, mientras que el correspondiente a primer ciclo se quedó en borrador y se dictó normativa de menor rango, hoy vigente, a través de la Resolución de 16 de junio de 2010 de la Dirección General de Centros.

C. Formación y Empleo : Disposiciones organizativas.

Formación para el empleo.

El Servicio Público de Empleo Estatal en su oferta formativa de Certificados de profesionalidad vinculados a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad no oferta ninguno que desarrolle totalmente la Cualificación Profesional de Educación Infantil y solamente se incluye un certificado de nivel 3 (*Dirección y coordinación de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil*) con una relación parcial[113] ya que trata la temática exclusiva del ocio y tiempo libre en la infancia (0-6 años) y juventud, en el marco de propuestas educativas no formales.

Formación Formal.

El profesional educador infantil para ejercer como tal debe poseer el Título de Técnico Superior que incluye la Cualificación profesional "*Educación Infantil*" (RD 1368/2007, BOE 25/10/2007: 43488) en la que se establecen una serie de elementos a considerar para verificar las competencias adecuadas del trabajador para la puesta en práctica de sus realizaciones profesionales.

En primer lugar se debe acreditar una *Competencia general* para responder a las demandas del entorno ocupacional, ésta incluye *"elaborar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en la etapa de 0-3 años en el ámbito formal bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil y pudiendo abarcar hasta los 6 años en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias"* (Loc. cit.).

Esta Competencia general se estructura en siete Unidades de Competencia que constituyen el referente de la cualificación de Educación Infantil para los módulos profesionales de dicho Título de técnico y también para guiar el Procedimiento de validación de esta cualificación:

> *"UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales.*
> *UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años.*
> *UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo.*
> *UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil.*

[113] Este Certificado de profesionalidad se relaciona solamente con una de las tres ocupaciones que englo-ba la Cualificación Profesional de Educación Infantil: Educador/a de programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil (cero a seis años).

UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.
UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.
UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años" (Loc. cit).

Respecto al *Ámbito Profesional* en el que implementar dicha competencia cabe confirmar que es posible *"en empresas o instituciones tales como: escuelas infantiles, centros educativos, centro de ocio infantil, granjas escuela, centros de menores protegidos, aulas hospitalarias, ludotecas, bibliotecas. Se ubica su actividad en áreas de diseño, programación, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza aprendizaje y actividades de educación formal y no formal. Se ubica, fundamentalmente en las funciones de programación, organización, desarrollo y evaluación de las diferentes propuestas de intervención. Su actividad se encuentra regulada por la administración educativa"* (Loc. cit.). Los *Sectores Productivos* en los que se ubica esta actividad profesional son los *"servicios educativos infantiles, en concreto en la educación formal de cero a tres años así como en la educación no formal y en servicios sociales, tales como ludotecas, casas de cultura, bibliotecas, centros de ocio, granjas escuela, para población de cero a seis años"* (Ibídem: 43489). Las *ocupaciones* posibles para este profesional son las de: *"Educador/a Infantil en Escuelas Infantiles (cero a tres años), Educador/a en centros de atención a menores protegidos (cero a seis años), Educador/a de programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil (cero a seis años)"* (Loc. cit.).

Tomando como referencia la Cualificación Profesional de "*Educación Infantil*", en el ámbito de la Formación Profesional inicial o reglada, se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (RD 1394/2007, BOE 24/11/2007); en esta normativa se desarrollan los módulos profesionales necesarios para expedir esta titulación, estando relacionados con las Unidades de Competencia de esta cualificación. También establece, a efectos de titulaciones equivalentes que *"de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional trigésimo primera de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, los títulos de Técnico Especialista en Jardines de Infancia y Técnico Especialista en Educador Infantil, rama Servicios a la Comunidad de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, tendrán los mismos efectos profesionales y académicos que el título de Técnico Superior en Educación Infantil, establecido en el presente Real Decreto"* (RD 1394/2007, Disposición adicional tercera). Esta equivalencia también se establece respecto al título de Técnico Superior en Educación Infantil, establecido por el Real Decreto 2059/1995.

Sin embargo también se establece que estas equivalencias de titulaciones académicas "*se entenderán sin perjuicio del cumplimiento de las disposiciones que habilitan para el ejercicio de las profesiones reguladas"* (RD 1394/2007, Disposición adicional cuarta). Dichas disposiciones normativas han sido elaboradas por las propias CCAA y cabe señalar que los requerimientos sobre la titulación y/o cualificación de los profesionales que atienden a los niños de 0 a 3 años se plantean de forma diversa en sus respectivos ámbitos territoriales.

En este marco se plantea la diferenciación entre las funciones propias del educador infantil al que en este sector ocupacional se le suele requerir la titulación de técnico y la figura del auxiliar, asociada a actividades de tipo asistencial y de apoyo.

Empleo.

Con el fin de realizar una necesaria aproximación al sector ocupacional de la educación infantil y más en concreto a las actividades profesionales y a las condiciones laborales de los perfiles de los profesionales que han participado en la convocatoria investigada del PREAR, se hace necesario considerar las disposiciones incluidas en los Convenios marco.

El *XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil* (Resolución de 9 de marzo de 2010, de la Dirección General de Trabajo, BOE 22/03/2010), que tuvo vigencia para los trabajadores de este sector en el momento de su participación como candidatos en la primera convocatoria del Procedimiento en la CARM.

Por ello, las categorías profesionales que se deben considerar son: grupo II (incluye personal de aula: Maestro y Educador Infantil) y grupo III (incluye personal de apoyo: Auxiliar) (Resolución de 9 de marzo de 2010, BOE 22/03/2010, Anexo I: 27767-27768).

De esta forma se definió para el *personal de aula* cada profesión así como sus funciones principales:

> *"**Maestro**: Es la persona que, reuniendo la titulación requerida y con la especialización –o acreditación– correspondiente, elabora y ejecuta la programación de aula; ejerce la actividad educativa integral en su unidad, desarrollando las programaciones curriculares, incluyendo las actividades relacionadas con la salud, higiene y alimentación*
> ***Educador Infantil**: Es quien, poseyendo la titulación académica mínima requerida por la legislación vigente, diseña y desempeña su función elaborando y ejecutando la programación de su aula y ejerciendo la actividad educativa integral en su unidad, desarrollando las programaciones curriculares, incluyendo las actividades relacionadas con la salud, higiene y alimentación"*(Ibídem: 27767).

Por otra parte y respecto al *personal de apoyo* se estableció que el *"**auxiliar**: es aquella persona que ejerce las labores de apoyo que se le encomienden"* (Ibídem: 27768).

Respecto a las retribuciones queda clara la estructura jerárquica por grupos profesionales que determinaron los niveles de ingresos de los candidatos que, con experiencia en este ámbito laboral, participaron en el Procedimiento:

Tabla salarial en año 2010 para profesionales de centros de asistencia y educación infantil (Resolución de 9 de marzo de 2010, BOE 22/03/2010, Anexo II: 27768).

Categoría profesional y profesión	Salario base	Complemento
GRUPO II		
Maestro	1.304,28 €	28,64 €
Educador Infantil[114]	813,26 €	21,25 €
GRUPO III		
Auxiliar	646,41 €	15,92 €

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil.

Otro de los Convenios que es necesario considerar (aunque no se aplicó con anterioridad a la primera convocatoria del PREAR en la CARM, estuvo vigente durante la implementación del Procedimiento), fue el I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación socio-cultural (Resolución de 22 de febrero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, BOE 08/03/2011). Se hace necesaria una aproximación al mismo ya que delimitaba profesiones que tuvieron cabida en el Procedimiento de validación de la Cualificación Profesional de Educación Infantil.

Respecto al *ámbito funcional* reguló las siguientes actividades:

> *"Actividades de educación en el ocio, actividades de educación no formal, de guardia y custodia en periodo de transporte escolar, actividades educativas en el comedor escolar, de patio, extraescolares y aulas matinales, refuerzo escolar, campamentos urbanos,...*
>
> *Casas de colonias y albergues infantiles y juveniles, campamentos, centros de interpretación ambiental, actividades y programas de educación medioambiental y otros equipamientos, actividades asimilables a los anteriores y servicios educativos al aire libre en el entorno natural y urbano"* (Resolución de 22 de febrero de 2011: art. 2).

En lo concerniente a la Clasificación profesional se especifica dentro del Grupo 3 (Personal de atención educativa y de ocio) la definición y funciones de la profesión de *Monitor/a de ocio educativo*: Es la persona que, con la titulación académica requerida por la legislación vigente y/o experiencia acreditada en la actividad, ejerce su actividad educativa en el desarrollo de los programas, dentro del marco pedagógico establecido por la actividad de acuerdo con la legislación vigente, y desarrolla su función educativa en la formación integral de la persona.

Los puestos de trabajo que podría cubrir este personal también quedan regulados en este Convenio marco y en su mayoría guardan relación con una de las tres ocupaciones propias de la cualificación de Educación Infantil (Educador/a de programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil (cero a seis años):

[114] Para la categoría de Educador Infantil se estableció según este Convenio, además, un complemento especifico mensual de 43,54€.

"Monitor/a de aula matinal (…). Monitor/a de transporte escolar (…). Monitor/a de comedor escolar (…). Monitor/a de programas y proyectos en el medio natural (…). Monitor/a de actividades extraescolares (…). Monitor/a de colonias y campamentos (…). Monitor/a de actividades de vacaciones (…)" (Ibídem: Anexo I).

Por último destacar que las retribuciones mensuales brutas para el puesto de *Monitor/a de ocio educativo* (903 €) y las correspondientes al *Educador infantil* (878,05 € incluyendo complementos) eran, según sus respectivos Convenios marco, muy similares.

Una vez planteados los diferentes componentes formativos y laborales vertebradores de cada una de los sectores ocupacionales de referencia para las Cualificaciones Profesionales que con mayor frecuencia se han convocado en el Procedimiento, se hace preciso realizar una aproximación numérica de su público potencial.

7.4.2.2. CANDIDATOS POTENCIALES PARA PARTICIPAR EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Con carácter previo a la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, se hizo necesario desarrollar una doble línea de estudio tratando tres temáticas interrelacionadas:

-Percepción y expectativas de la población de referencia ante el Procedimiento[115]. En el caso de la CARM esta acción es desarrollada por el propio ICUAM a través de la prestación del servicio permanente de información y orientación sobre el Procedimiento.

-Determinación de los sectores ocupacionales con mayor potencialidad y necesidades de acreditación, para aplicar criterios de priorización en las siguientes Convocatorias.

-Estimación del efectivo de candidatos potenciales por Cualificación Profesional a convocar[116]. Este último apartado se desarrolla a continuación, referido a las tres Cualificaciones Profesionales de la I Convocatoria del PREAR en la CARM.

[115] Existen precedentes sobre el análisis de esta temática en otras CCAA, por ejemplo en el caso de Navarra con una investigación desarrollada en el año 2009: "*Estudio sociológico de la población activa de Navarra sobre percepción y expectativas ante un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales"* desarrollado por UGT Navarra con la subvención del Servicio Navarro de Empleo a través de una Acción Complementaria y de Acompañamiento.

[116] Además del estudio del efectivo de candidatos potenciales, hay precedentes en otras CCAA sobre las características de éstos, como es el caso de la investigación realizada en el año 2010 por el sindicato Comisiones Obreras de La Rioja: "*Las trabajadoras y trabajadores profesionales del cuidado ante la próxima convocatoria de reconocimiento de competencias profesionales"* para la detección de necesidades formativas en el Sector de Atención a la Dependencia.

Los datos desglosados seguidamente se plantean partiendo de los resultados obtenidos en el marco de un Proyecto[117] presentado por el doctorando a la convocatoria del Servicio de Empleo y formación de la CARM de "Acciones de apoyo y acompañamiento a la formación", en su convocatoria del año 2009.

Estos datos sirvieron de referencia para ajustar los máximos de solicitantes admisibles para cada Cualificación en la I Convocatoria del PREAR y, tras el comienzo del proceso de validación se comprobó, en general, el alto grado de ajuste de éstos a la realidad de la Región de Murcia.

Las técnicas e instrumentos de investigación que se emplearon para la obtención de resultados estimativos fueron:

-Explotación del listado de centros y servicios de atención a personas dependientes en la Región de Murcia, facilitado por el IMAS (Instituto Murciano de Acción Social). Octubre 2009.

-Explotación del listado de centros que atienden a la infancia en la Región de Murcia, facilitado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Octubre 2009.

-Explotación del listado de cuidadores informales dados de alta en el sistema de Apoyo a la Dependencia en la Región de Murcia, facilitado por la Tesorería de la Seguridad Social. Octubre 2009.

-Número de trabajadores en el sector de Educación Infantil dados de alta en Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que cumplen los requisitos de selección del PREAR, datos facilitados por la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Noviembre 2009.

-Encuesta telefónica por muestreo aleatorio a escuelas infantiles municipales, escuelas infantiles privadas, granjas escuela, ludotecas, bibliotecas infantiles, y centros de acogida a menores en la Región de Murcia, sobre número de trabajadores por centro que cumplían los requisitos de selección del PREAR. Octubre 2009.

A continuación se ofrece una aproximación al efectivo de trabajadores por cada una de las tres Cualificaciones citadas en la Región de Murcia, tras la realización del citado estudio.

Para la clasificación del efectivo estimado de trabajadores dados de alta, se consideraron cada una las **ocupaciones** reguladas por normativa, vinculadas a cada una de las Cualificaciones que a continuación se especifican.

- Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales: Cuidador de personas dependientes en instituciones. Gerocultor.

[117] Proyecto: *"Elaboración del perfil sociológico y detección de las necesidades y las expectativas de los potenciales solicitantes del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro (PREAR) de la competencia profesional, adquirida por experiencia laboral, de las cualificaciones de Educación Infantil, Atención Sociosanitaria a personas en el Domicilio y Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales, en la Región de Murcia"*.

- Atención sociosanitaria a personas en el domicilio: Auxiliar de ayuda a domicilio. Asistente de atención domiciliaria. Cuidador de personas mayores, discapacitadas, convalecientes en el domicilio.

- Educación Infantil: Educador Infantil en Escuelas Infantiles (0-3 años). Educador en Centros de Menores protegidos (0-6 años). Educador de actividades de ocio infantil (0-6 años).

En el marco de los centros de trabajo correspondiente a estos perfiles profesionales, en la Región de Murcia, se estimó que podían encontrarse alrededor de unos 1.111 trabajadores (que cumplían los criterios de selección del PREAR). A estos trabajadores habría que sumar alrededor de 4.087 cuidadores informales en números aproximados (sin aplicar los criterios de selección).

Los criterios de selección[118] para la Cualificación de Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (según RD 1224/2009), determinaron un efectivo total de alrededor de **500** trabajadores en este sector ocupacional en la Región de Murcia, que cumplían los mismos (Fuente: Estimación de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración; Servicio de Acreditación e Inspección. Noviembre 2009).

Respecto a la Cualificación de Atención sociosanitaria a personas en el domicilio, los criterios de selección (iguales a los de la cualificación anterior) determinaron un efectivo total de **680** (Auxiliares de Ayuda a Domicilio trabajadores en este sector en la CARM que cumplían los mismos (Fuente: Estimación de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración; Servicio de Planificación y Evaluación de Servicios Sociales. Noviembre 2009).

Para cuidadores informales dados de alta en el sistema de Apoyo a la Dependencia (a tiempo completo) en la Región de Murcia, con convenio específico, se partió de los datos de la *Tesorería General de la Seguridad Social* (sin aplicar los criterios de selección).

[118] Real Decreto 1224/2009, Artículo 11. Requisitos de participación en el procedimiento:

-Tener 18 años cumplidos.-Experiencia laboral: Mínimo de 2 años de experiencia, con un mínimo de 1200 horas trabajadas, en los últimos 10 años antes de esta convocatoria.

-Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.

Figura 43. Distribución de cuidadores informales dados de alta en el sistema de Apoyo a la Dependencia (a tiempo completo) en la Región de Murcia, por tipo de convenio específico.

Tipo de Convenio Específico (CE)	Efectivo en Régimen General
CE. Obligatorio Cuidador	3.137
CE. Obligatorio Cuidador no profesional	18
CE. Voluntario Cuidador	8
CE. Voluntario cuidador no profesional	1
TOTAL (sin aplicar los criterios de selección)	4.087

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Tesorería de la Seguridad Social. 20/10/09.

Los criterios de selección en el caso de la Cualificación de Educación Infantil[119] (según RD 1224/2009), determinaron un efectivo de trabajadores en el sector en la Región de Murcia que cumplían dichos criterios en torno a 331 personas (ver figura nº 44[120]).

Figura 44. Efectivo total de trabajadores por tipo de centro en el sector de Educación Infantil en la Región de Murcia que cumplían los criterios de selección.

Tipo de centro y titularidad	Trabajadores que cumplen los criterios(número estimado)
Escuelas Infantiles de la CARM (0-3 años)	12 (1)
Escuelas Infantiles municipales (0-3 años)	50 (2)
Escuelas infantiles privadas (0-3 años)	150 (3)
Granjas Escuela	20 (4)
Ludotecas	25 (5)
Bibliotecas	70 (6)
Centros Acogida Menores (0-5años) -concertados	4(7)
TOTAL	**331**

[119] Tener 20 años cumplidos.-Experiencia laboral: Mínimo de 3 años de experiencia, con un mínimo de 2000 horas trabajadas, en los últimos 10 años antes de esta convocatoria. -Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.

[120] Fuentes: (1) Estimación de la Consejería de Educación, Formación y Empleo; Dirección General de Centros. Noviembre 2009. (2,3,4,5,6,7) Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros seleccionados por muestreo aleatorio del total de centros de la Región de Murcia. Octubre 2009.

De esta forma se comprobó que el colectivo potencial de solicitantes del PREAR más numeroso sería el correspondiente a la cualificación profesional de ASSD, seguido de la de EI y por último la de ASSI.

Cabe mencionar que los datos obtenidos sirvieron de orientación al ICUAM para la primera convocatoria del PREAR para las tres cualificaciones citadas y que, sobre todo respecto a las cualificaciones profesionales de EI (331 trabajadores en el sector de la educación infantil potenciales solicitantes**)** y la de ASSD (680 Auxiliares de Ayuda a Domicilio potenciales solicitantes), hubo un alto grado de ajuste entre la estimación de los solicitantes potenciales de este proceso y los que realmente lo solicitaron y participaron en el mismo (ver figura 45).

Figura 45. Distribución del número de solicitantes por cualificación convocada en el marco del PREAR. Curso 2010-11. Región de Murcia.

Cualificación Profesional	Nº instancias presentadas	Nº instancias que cumplen los requisitos	Candidatos que fueron seleccionados
Atención sociosanitaria en instituciones sociales	644	349	150
Educación infantil	325	170	150
Atención sociosanitaria en el domicilio	570	357	150

Fuente: Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. Mayo 2011.

Una vez estimado el total de los potenciales solicitantes del PREAR para las tres Cualificaciones Profesionales convocadas en la Región de Murcia, se hace necesario evaluar la implementación del propio proceso, así como sus primeros resultados.

7.4.3. PRIMERA CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM: IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS.

7.4.3.1. DESARROLLO DE LA PRIMERA CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Hasta la actualidad, octubre 2015, en la CARM se han desarrollado cinco convocatorias del Procedimiento y en todas ellas se han incluido procesos de validación y acreditación correspondientes a las Cualificaciones Profesionales de ASSD y ASSI ya que la de EI solamente se convocó en el año 2010 (ver Figura nº 46).

Cabe destacar la Orden de 30 de julio de 2013 (referenciar) de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo por la que se realizó en la Región de Murcia una convocatoria abierta hasta 2015 de las UUCC correspondientes a las Cualificaciones Profesionales de ASSD y ASSI. Otra Orden, la de 19 de mayo de 2015 de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, ha modificado la normativa anterior, especificando en su art. 1.2 que *"El carácter abierto de esta convocatoria significa que va a estar vigente desde 2013 hasta 2016 respecto a la cualificación profesional de Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (nivel II) y hasta 2015 en relación con la cualificación profesional de Atención sociosanitaria a*

personas en el domicilio (nivel II), y que anualmente se gestionará una lista de admitidos y excluidos con las solicitudes presentadas hasta el fin del plazo indicado para cada año".

Figura 46. Convocatorias en la Región de Murcia del PREAR para Cualificaciones Profesionales de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (2010-2015), incluyendo el total de presentados (P), admitidos (A) y seleccionados (S).

	ASSD			ASSI			EI		
	P	A	S	P	A	S	P	A	S
2010	570	357	150	644	349	150	325	170	150
2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	380	253	150	473	326	150	0	0	0
2013	232	137	50	235	153	50	0	0	0
2014	275	198	100	222	190	100	0	0	0
2015	0	150	150	0	150	150	0	0	0

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (www.icuam.es).

Respecto a la gestión de la Orden de la I Convocatoria del Procedimiento en la Región de Murcia[121] cabe sintetizar la descripción realizada por el propio ICUAM (Romero Gotor, 2011). Sobre este aspecto se desarrollan a continuación diferentes aportaciones relacionadas con la implementación inicial del PREAR en la CARM.

Las principales dificultades detectadas en el proceso de instauración del PREAR en la Región de Murcia fueron *"la complejidad, por conllevar asociada una infraestructura complicada de recursos humanos, económicos y materiales (…), la falta de tiempo y recursos (…) y las limitaciones de las experiencias piloto o previas (…)"* (Romero Gotor, 2011: 4). Sin embargo como principales fortalezas destacaron "*Estructura administrativa (ICUAM) ya establecida y diseñada con competencias para gestionar el PREAR, con la participación de la administración educativa y laboral (incluidas en la misma Consejería y representadas en el Consejo Asesor Regional de Formación Profesional, cuya Secretaría técnica ostenta el ICUAM); el entusiasmo, ilusión, motivación por gestionar un nuevo procedimiento (…); la planificación en equipo de las fases"* (Ibídem: 5).

Respecto a las actuaciones relacionadas con el Procedimiento, cabe destacar el papel desarrollado desde el Servicio Permanente de Información y Orientación sobre el Procedimiento y sus objetivos, dando respuesta así a los requerimientos a tal efecto establecidos en el RD 1224/2009.

[121] Orden de 1 de julio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Su estructura se constituyó a partir de dos niveles complementarios:

Información:

Servicio de Información de la CEFE, IES

Ventanillas únicas,

Servicio telefónico 012

Información y Orientación:

Oficinas de Empleo (orientadores laborales del SEF)

ICUAM

Otros: Orientadores educativos, Orientadores laborales de la Red de Mujer y Juventud, Agentes sociales (CROEM, UGT, CCOO), Centros locales de Empleo… etc.

Desde el mes de Noviembre de 2009 hasta el desarrollo de la I Convocatoria del PREAR, se impartieron *"sesiones formativas (a más de 300 personas) sobre el PREAR dirigidas a: Orientadores laborales (SEF, entidades colaboradoras), Orientadores educativos y profesores de FOL, Servicios de información: CEFE, Ventanillas únicas, 012, etc"* (Idem: 8).

Los soportes informativos para esta actuación fueron de tipo general (guías informativas sobre el PREAR) y de tipo específico (ficha de convocatoria).

El papel de los orientadores se consideró fundamental ya que debían ofrecer información permanente antes de la convocatoria (sobre las características del Procedimiento, las Cualificaciones Profesionales convocadas así como sobre actividades que podía realizar el interesado, (p.ej.: cuestionarios de autoevaluación) y al finalizar la convocatoria, a los candidatos que no acrediten todas las UUCC ofrecerles información sobre formación complementaria que precisen.

Respecto a la habilitación de los asesores y evaluadores en la Región de Murcia *"El ICUAM es el responsable de la formación y habilitación (…) y del mantenimiento del Registro. La Resolución conjunta de los Directores Generales de FP y EPA y del SEF otorga la habilitación"* (Idem: 18).

En el marco de la I Convocatoria del Procedimiento el ICUAM organizó con la participación de ponentes del INCUAL un curso presencial de 60 horas de duración.

Esta oferta formativa se organizó en dos ediciones:

"1ª edición septiembre de 2010 (los destinatarios son principalmente docentes): se forman 23 personas. 2ª edición octubre a diciembre 2010 (los destinatarios son principalmente profesionales del sector): se forman 37 personas" (Ibídem: 20).

Finalmente se habilitaron un total de 60 asesores y 60 evaluadores, ya que lo más frecuente era que cada asistente a estos cursos se habilitara en los dos perfiles.

La Familia Profesional con mayor representatividad entre el personal habilitado fue la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad ya que suponían un 85% sobre el total (Ibídem: 21). Este aspecto se puede considerar normal ya que las tres cualificaciones convocadas para este Procedimiento en el año 2010 en la CARM están integradas en esa Familia Profesional.

La gran mayoría de este personal habilitado era mujer con una representación superior al 70% tanto en asesoras como en evaluadoras y las ocupaciones más frecuentes eran docentes o bien profesionales (más del 40% cada una respecto al total) (Ibídem: 22).

Respecto al cupo de habilitados que fueron seleccionados (atendiendo sobre todo a criterios de méritos –años de experiencia y formación en la materia- y a disponibilidad temporal para el adecuado seguimiento del Procedimiento) y que intervinieron en las diferentes fases del PREAR, se especifican a continuación el número y perfil de los mismos: *"Asesores que han actuado en la convocatoria: 30 –por sexo: 28 mujeres (93%), 2 hombres (7%)- , -por perfil ocupacional: 7 docentes (23,33%), 4 empleados públicos (13,33%) y 19 profesionales (63,33%)-. Evaluadores que han actuado en la convocatoria: 16 –por sexo: 11 mujeres (69%) y 5 hombres (31%)-, -por perfil ocupacional: 8 docentes (50%), 4 empleados públicos (25%), y 4 profesionales (25%)"* (Ibídem: 23).

Se puede constatar que el perfil de los asesores fue casi en su totalidad femenino y estuvo integrado en su gran mayoría por profesionales del sector, mientras que en el perfil de los evaluadores, aunque también feminizado, había mayor representación masculina que entre los asesores y, sobre todo, destacar la elevada presencia de docentes entre el total de evaluadores.

Una vez finalizado el Procedimiento, desde la dirección del ICUAM se plantean algunas propuestas de mejora de cara a sus siguientes convocatorias: *"Fortalecimiento de la Red de Información y Orientación, Formación y Habilitación de más asesores y evaluadores de esas familias y otras, Desarrollo de los instrumentos de apoyo: bancos de preguntas, de pruebas, etc. y Ajustes en la aplicación informática de gestión"* (Ibídem: 24), todo ello con el fin de garantizar una mejor atención a los candidatos y un desarrollo más eficiente del proceso.

7.4.3.2. PRIMERA CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA: RESULTADOS POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL.

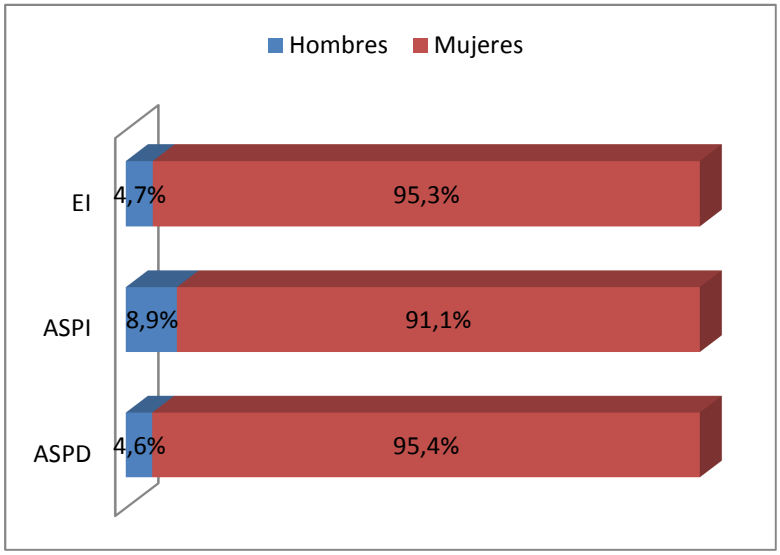
Para realizar un acercamiento a los resultados del Procedimiento se hace preciso incluir el análisis de los datos sobre el perfil de candidatos presentados así como el proceso y finalización del mismo en cuanto a UUCC acreditadas.

7.4.3.2.a. Perfil de candidatos de la I Convocatoria.

En primer lugar se puede constatar (ver Figura nº 47) el elevado nivel de feminización presente entre las/los candidatas/os (superior al 90% del total) que participaron en esta I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, para cada una de las Cualificaciones. La reducida presencia

masculina se concentra más en la Cualificación de ASSI que con un 8,9% sobre el total de sus participantes supone el doble al de ASSD y EI.

Figura 47. Distribución de candidatos por sexo en cada Cualificación Profesional.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a la edad media de los candidatos participantes en el Procedimiento (Ver Figura nº 48) cabe considerar que se situó entre los 40 y 46 años, no apreciándose diferencias significativas entre las tres Cualificaciones Profesionales.

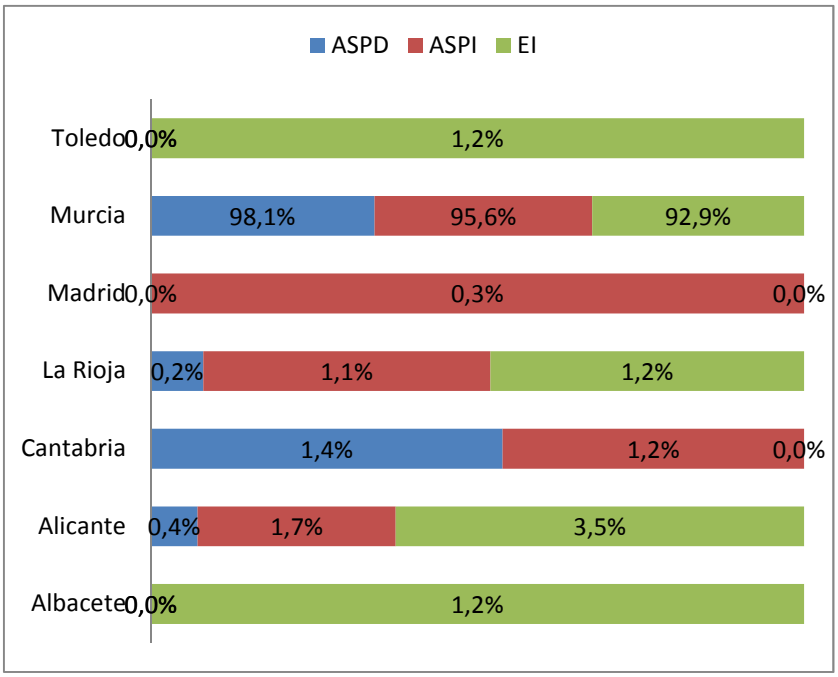
Figura 48. Edad media por Cualificación.

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
ASSD	43,5	45,3	45,2
ASSI	42,3	45,7	45,4
EI	38,6	41,9	41,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Las diferentes convocatorias del Procedimiento en cada Comunidad Autónoma se consideran abiertas a la participación de candidatos procedentes de otras autonomías; en este caso, en la primera puesta en práctica del PREAR en la CARM, más de un 90% del total de participantes por cualificación procedía de la Región de Murcia (Ver Figura nº 49). La provincia de procedencia diferente a la que realiza esta convocatoria que tuvo un número mayor de candidatos participantes en la misma fue Alicante, con un 3,5% en la cualificación de Educación Infantil.

Figura 49. Provincia de procedencia de los candidatos por Cualificación Profesional.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

7.4.3.2.b. Primera Convocatoria del PREAR en la CARM: resultados por Cualificación Profesional.

A.Cualificación Profesional de Educación infantil.

Previamente al comentario de los datos sobre resultados del Procedimiento, se hace necesario incluir los códigos y nombres de las siete UUCC de esta Cualificación ya que constituyen el referente para la validación desarrollada en el mismo:

UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales.

UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años.

UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo.

UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil.

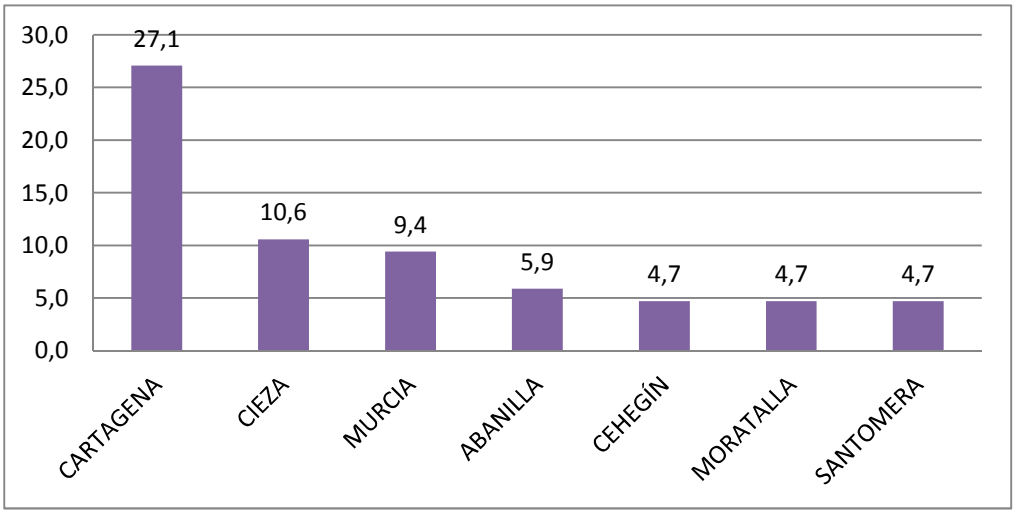
UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.

UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.

UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años.

Respecto al municipio de procedencia de los candidatos participantes para esta cualificación (Ver Figura nº 50). Respecto a los porcentajes más elevados de localidad de origen, cabe destacar que residían en Cartagena (27%) y Cieza (10,6%), pasando la capital de provincia a un tercer puesto (9,4%). Este aspecto pudo suponer diferentes desajustes en cuanto a la necesidad de transporte continuo de los candidatos para el seguimiento del asesoramiento y la evaluación del PREAR, ya que la gran mayoría de sesiones se realizaron en la ciudad de Murcia.

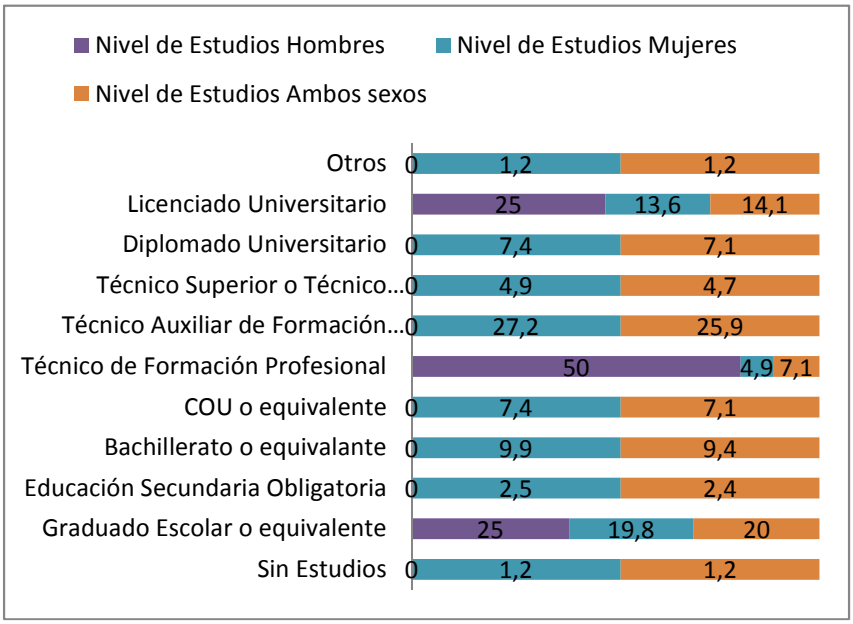
Figura 50. Municipios de procedencia de candidatos para la Cualificación de EI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto al nivel de estudios por sexo (Ver Figura nº 51) se puede diferenciar entre la titulación académica presentada en el Procedimiento por la mayoría de hombres para esta cualificación (Técnico de FP un 50% y el otro 50% dividido por igual entre licenciados universitarios y Graduados escolares) mientras que la mayor parte de las mujeres se presentó como Técnico auxiliar de FP (27,2%) o Graduado escolar (19,8%). Por ello el nivel educativo promedio se puede considerar más elevado en el caso masculino.

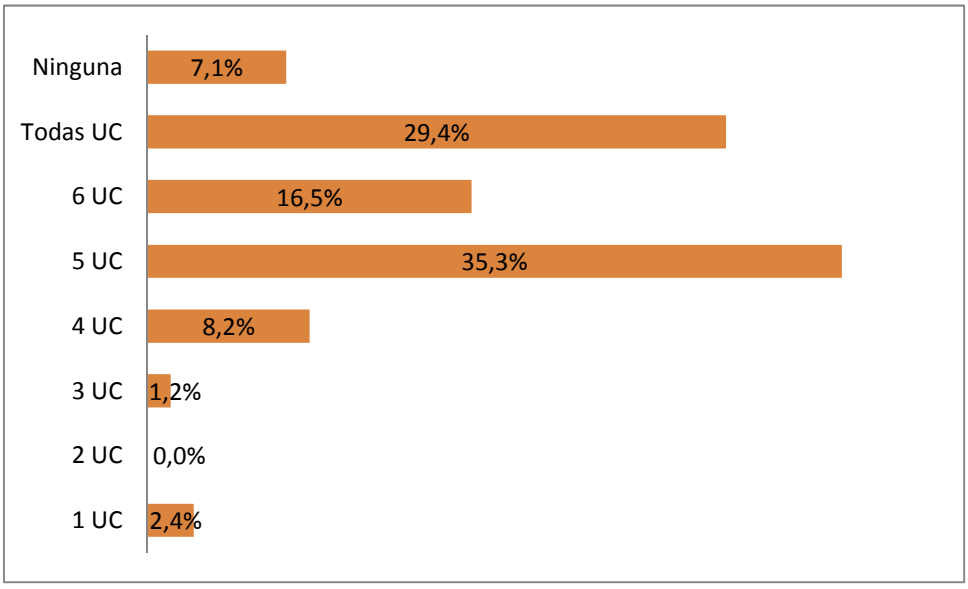
Figura 51. Nivel de estudios por sexo (en %) para la Cualificación de EI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a la acreditación final del número de UUCC (Ver Figura nº52), se puede confirmar que la mayoría de candidatos (81,2%) tuvo resultados positivos en un número de 5 a 7 UUCC. También destacar que se trató de la cualificación con peores resultados, aunque se debe considerar su mayor grado de dificultad (nivel 3) así como el peso mayor de los conocimientos teóricos en sus competencias.

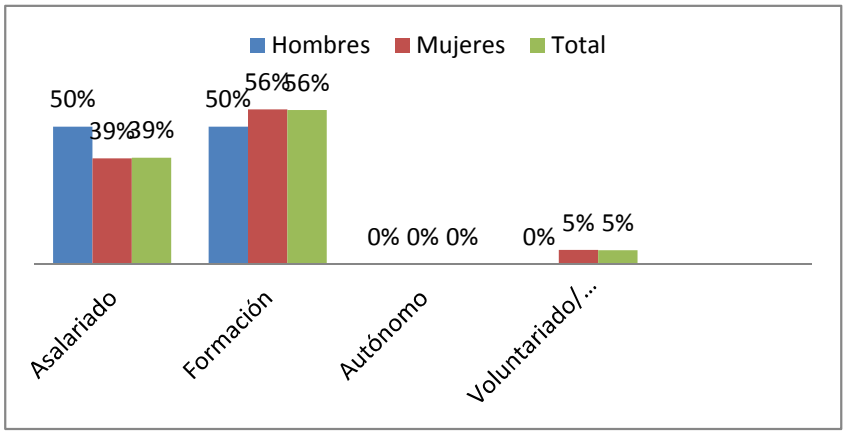
Figura 52. Número de Unidades de Competencia acreditadas, para la Cualificación de EI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En lo concerniente al historial ocupacional de candidatos (Ver Figura nº53), se confirma que el personal asalariado masculino superó en 10 puntos porcentuales al femenino, mientras que en actividades de formación se dio una igualdad entre los mismos.

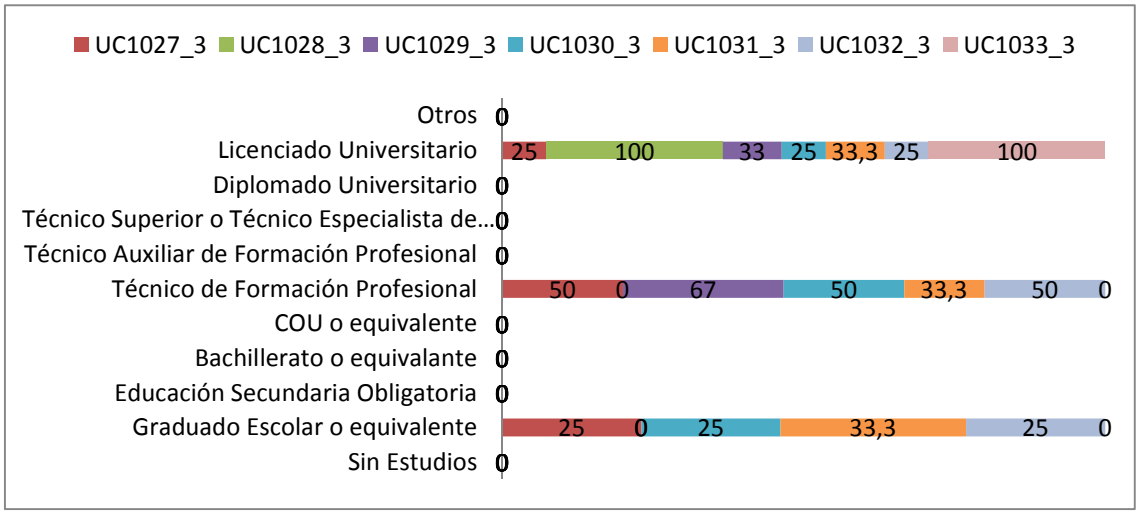
Figura 53. Historial de ocupación de candidatos de la Cualificación de EI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En la última fase del Procedimiento los candidatos masculinos tuvieron como resultado la acreditación de las UUCC de forma diferenciada por niveles educativos (Ver Figura nº 54), correspondiendo la obtención de la misma a las competencias de carga más teórica (1028_3 y 1033_3) en exclusividad a los licenciados, mientras que el resto de UUCC de carácter más procedimental contaron con mejores resultados entre los Técnicos de FP y los que participaron como graduados escolares.

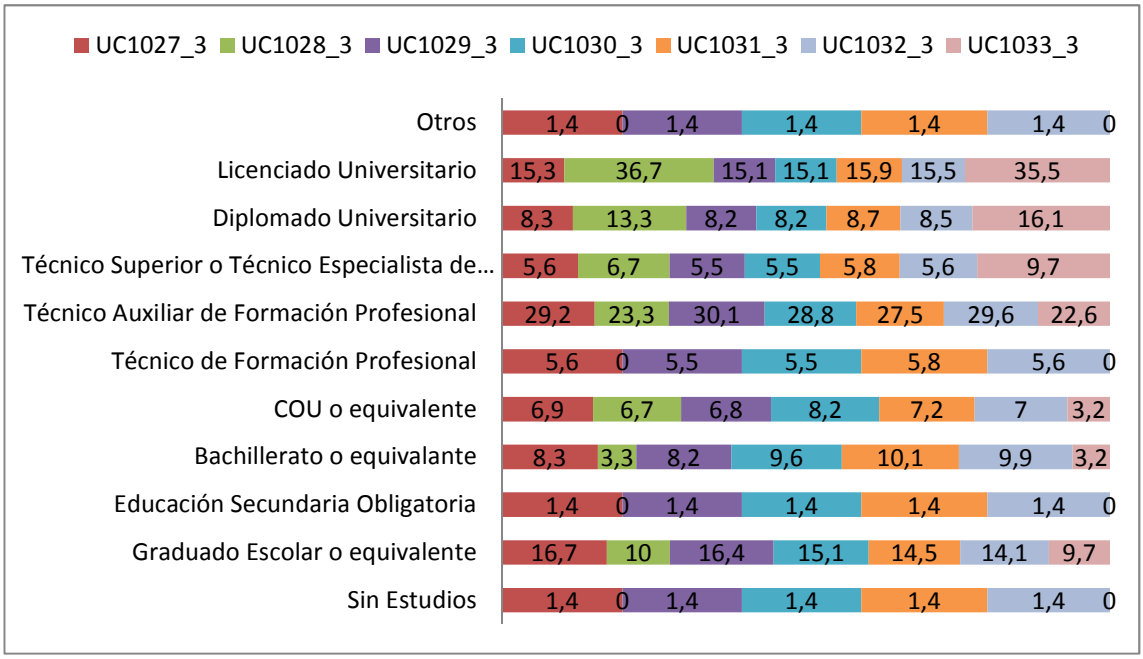
Figura 54. Unidades de Competencia acreditadas por nivel de estudios en la Cualificación de EI (hombres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En lo concerniente a los resultados entre las candidatas participantes (Ver Figura nº 55) se puede observar el comportamiento diferencial de la validación de las dos UUCC más teóricas ya citadas, que cuentan con un porcentaje de acreditadas más alto entre las tituladas universitarias y va decreciendo conforme es más bajo el nivel de estudios. Para el resto de UUCC el nivel de Técnico Auxiliar de FP es el que obtiene mejores resultados.

Figura 55. Unidades de Competencia acreditadas por nivel de estudios en la Cualificación de EI (Mujeres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

B.Cualificación Profesional de Atención Sociosanitaria a personas en el Domicilio (ASSD).

Previamente al desarrollo del análisis de datos se incluyen los referentes de acreditación del Procedimiento para esta Cualificación, se trata de tres UUCC:

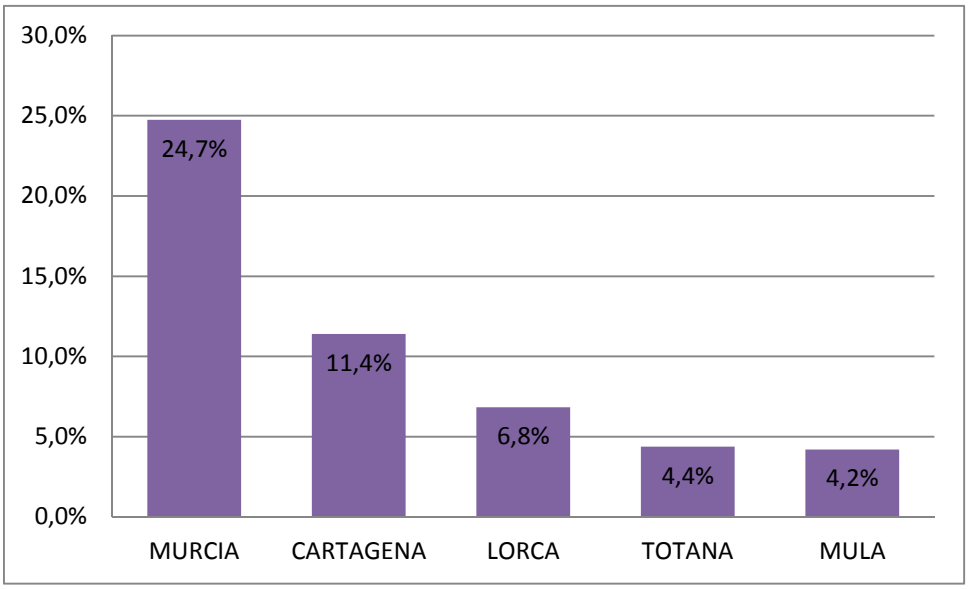
UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.

UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.

UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.

En primer lugar se hace necesario realizar una aproximación a algunas de las características de los candidatos que participaron en el Procedimiento para la acreditación de la Cualificación de ASSD: destaca la procedencia de los mismos, se repartió en su mayoría entre las tres mayores ciudades de la Región de Murcia (Ver Figura nº 56) en porcentaje decreciente de mayor a menor población de estos municipios (Murcia, Cartagena y Lorca).

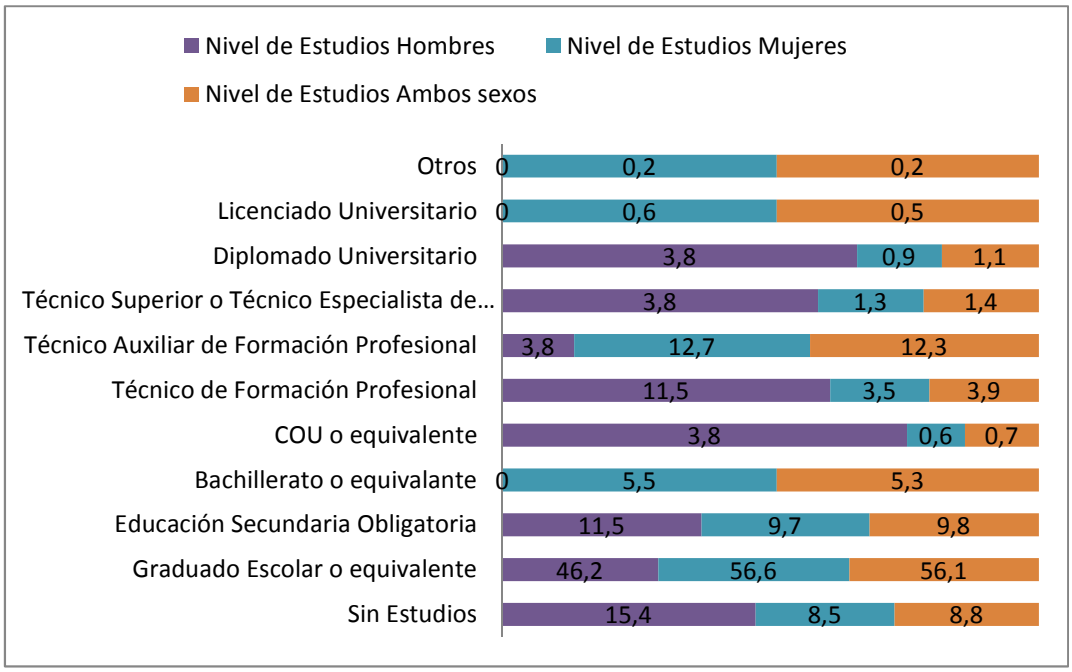
Figura 56. Municipios de procedencia de candidatos para la Cualificación de ASSD.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Otro aspecto a destacar es el relacionado con el nivel de estudios promedio de los candidatos (Ver Figura nº 57) a la hora de participar en el Procedimiento: la mayoría de mujeres participantes (56,6% Graduado escolar y un 12,7% Técnico auxiliar de FP) poseían un nivel superior al masculino (46,2% Graduado escolar y un 15,4% Sin estudios).

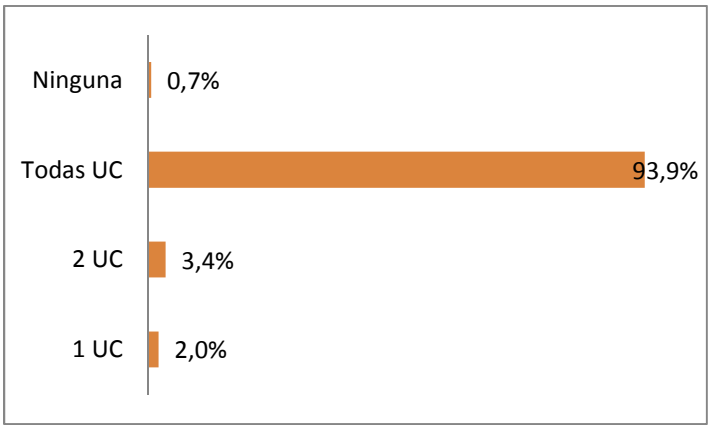
Figura 57. Nivel de estudios por sexo para la Cualificación de ASSD (en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a la distribución del número de UUCC acreditadas (Ver Figura nº 58) cabe señalar que se trató de la cualificación con mayor porcentaje (93,9%) de sus candidatos con valoración final positiva en todas las UUCC en el marco de esta I Convocatoria del PREAR.

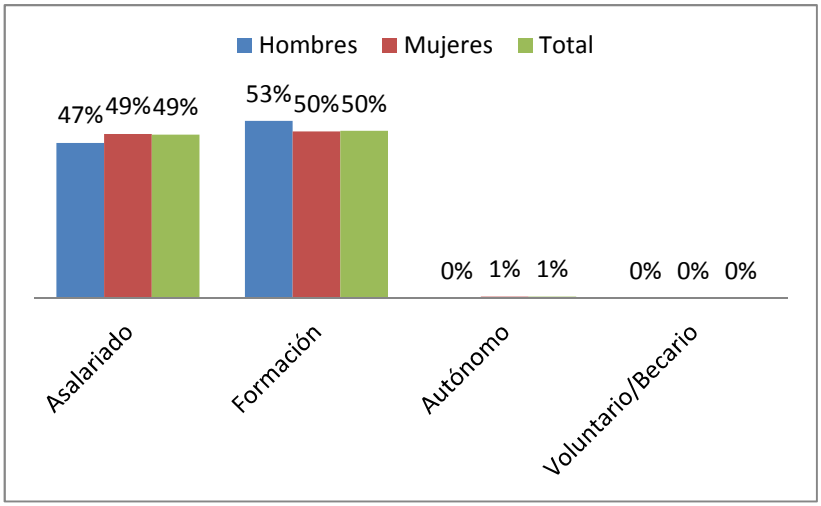
Figura 58. Número de Unidades de Competencia acreditadas en la Cualificación de ASSD.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Las principales ocupaciones de los candidatos participantes en el Procedimiento para esta cualificación (Ver Figura nº 59) fueron las referidas a la categoría de asalariado y también a la de formación (con un peso similar para ambos sexos) sin embargo no se presentaron méritos referidos a funciones profesionales como autónomo o como personal voluntario.

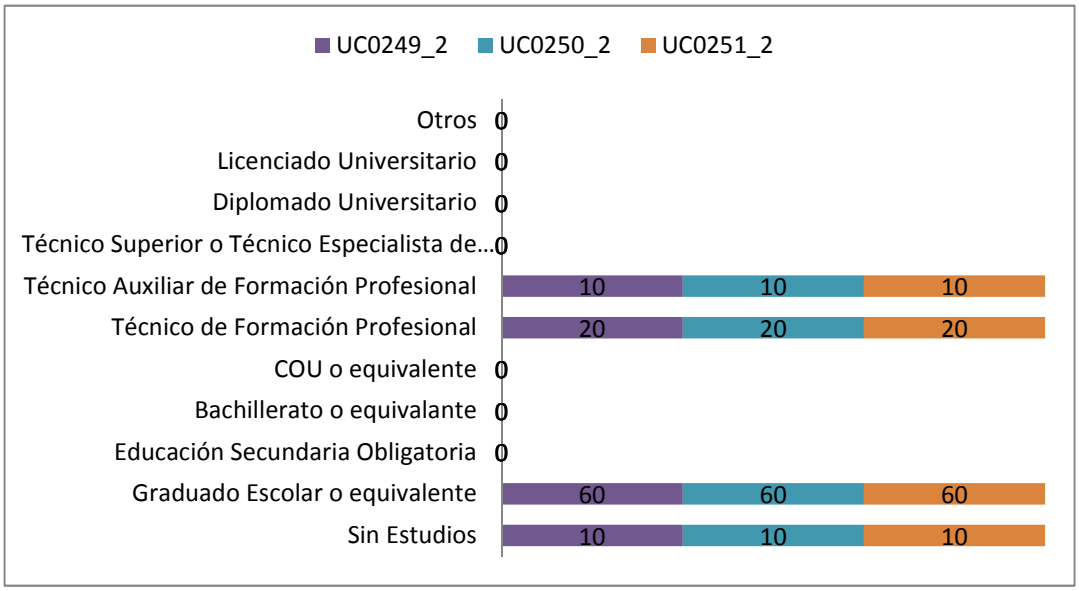
Figura 59. Historial ocupacional de los candidatos en la Cualificacion de ASSD.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a las UUCC acreditadas en relación al nivel de estudios (Ver Figura nº60), hay que señalar que en el caso de los participantes masculinos, los mejores resultados (60% para las tres UUCC) corresponden a los que se presentaron al Procedimiento con el nivel de Graduado escolar.

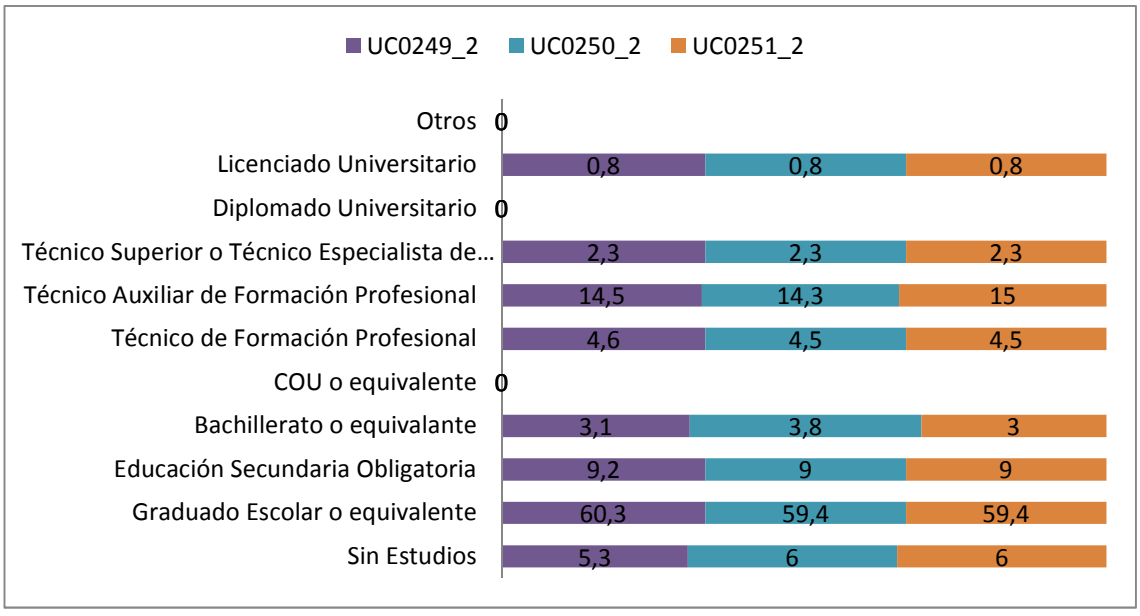
Figura 60. UUCC acreditadas por nivel de estudios. Cualificación de ASSD.(Hombres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En el caso femenino (Ver Figura nº 61), también en un porcentaje similar al caso de los hombres participantes, se obtiene la acreditación de las tres UUCC en mayor proporción en el caso de las que presentaron el Graduado escolar para acceder al PREAR y tanto con este título como con el de Técnico Auxiliar de FP (segundo nivel de estudios más representativo por número de candidatas) el porcentaje de acreditados por cada una de las UUCC es muy similar.

Figura 61. UUCC acreditadas por nivel de estudios en la Cualificación de ASSD. (Mujeres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

C.Cualificación Profesional de Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones sociales (ASSI).

Las cuatro UUCC incluidas en esta Cualificación que han sido consideradas para la evaluación y acreditación en el Procedimiento, son:

UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.

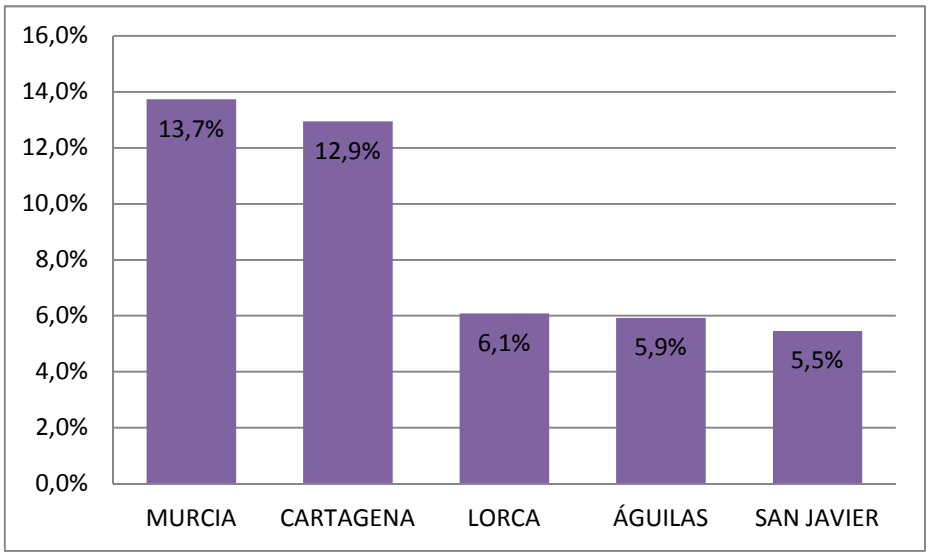
UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

Los candidatos participantes en el Procedimiento para esta Cualificación, procedían (Ver Figura nº 62) en su mayoría de las ciudades de Murcia y Cartagena, casi con la misma frecuencia.

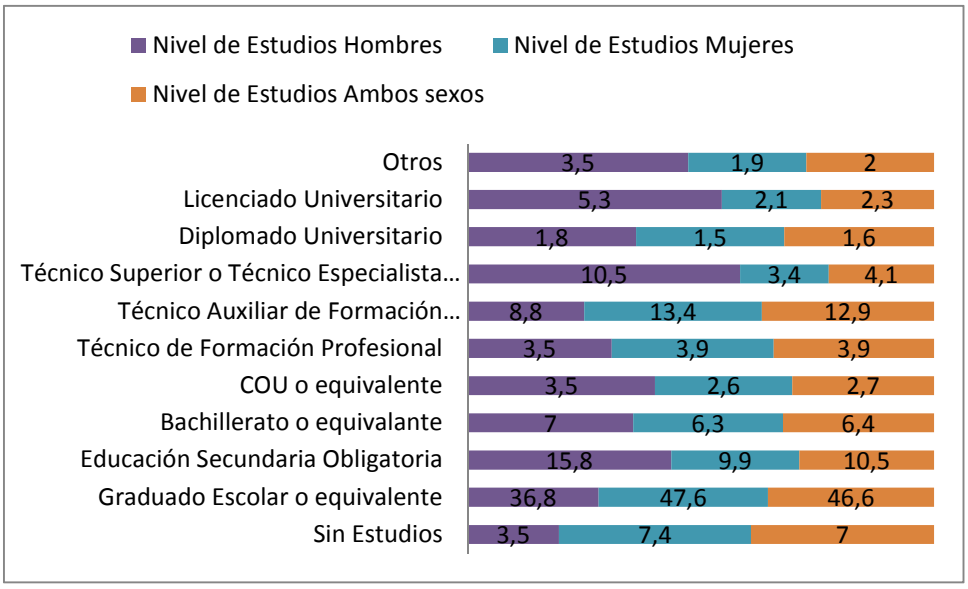
Figura 62. Municipio de residencia de los candidatos en la Cualificación de ASSI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

El análisis del nivel de estudios (Ver Figura nº 63) diferenciando por candidatas y candidatos que participaron en el Procedimiento muestra que en su mayoría ambos sexos accedieron al Procedimiento con el Graduado escolar o Graduado en ESO, aunque, además, alrededor de un 10% se presentara como Técnico Superior de FP en el caso de los hombres y como Técnico Auxiliar de FP en el caso de las mujeres.

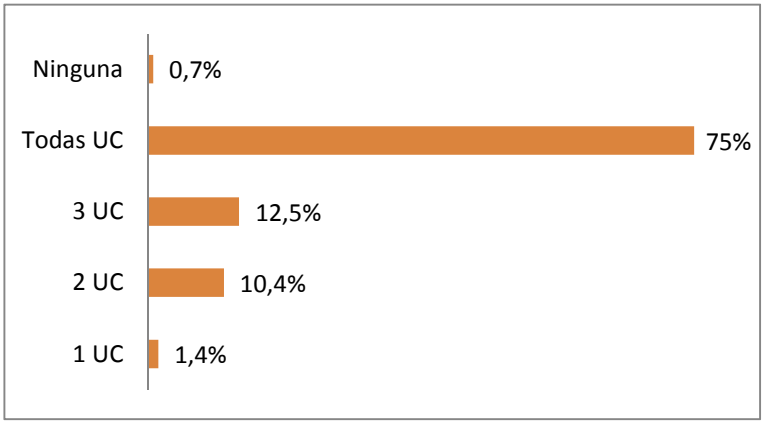
Figura 63. Nivel de estudios por sexo para la Cualificación de ASSI (en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a la validación de UUCC (Ver Figura nº 64) cabe señalar que un elevado porcentaje (75%) las acredita en su totalidad (las 4 UUCC), aunque un 22,9% obtiene resultados positivos en 2 ó 3 de las mismas. Se trata de un resultado global inferior al conseguido en la cualificación de ASSD pero muy superior al correspondiente a la de EI.

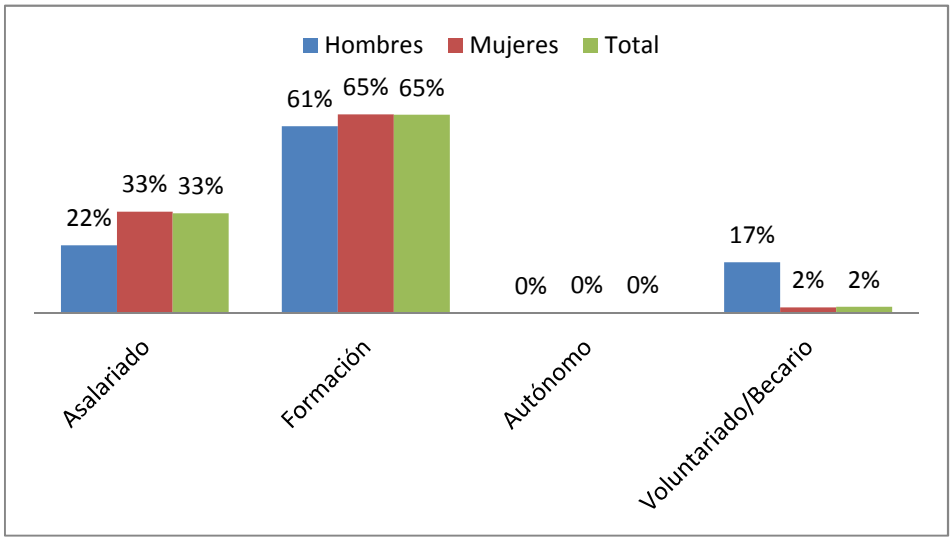
Figura 64. Número de Unidades de Competencia acreditadas en la Cualificación de ASSI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En lo concerniente al historial de las ocupaciones vinculadas al perfil profesional de esta cualificación (Ver Figura nº 65) cabe considerar que la mayoría de los participantes han realizado tareas relacionadas con la formación, planteándose una mayor presencia femenina en los méritos presentados como asalariadas, mientras que esa situación se invierte respecto a las ocupaciones relacionadas con el voluntariado, más masculinizadas.

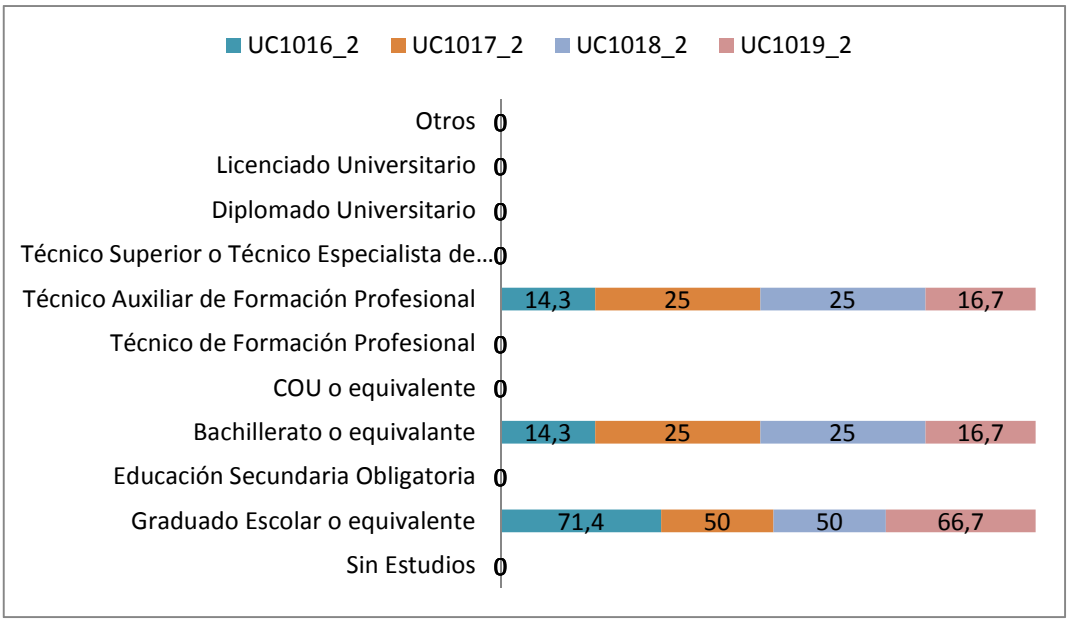
Figura 65. Historial ocupacional de candidatos en la Cualificación de ASSI.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

Respecto a las UUCC finalmente acreditadas en el caso de la participación masculina (Ver Figura nº 66) para esta cualificación, hay que considerar que, tanto para el caso de los Técnicos Auxiliares de FP como de los que accedieron al Procedimiento con el Bachillerato, se obtuvieron peores resultados en las UUCC 1016_2 y 1019_2 (Ver sus contenidos en Anexo 1.4 de la Cualificación de ASSI), mientras que en el caso de Graduado Escolar esa tendencia se invierte ya que esas mismas competencias son las que mejores resultados obtienen.

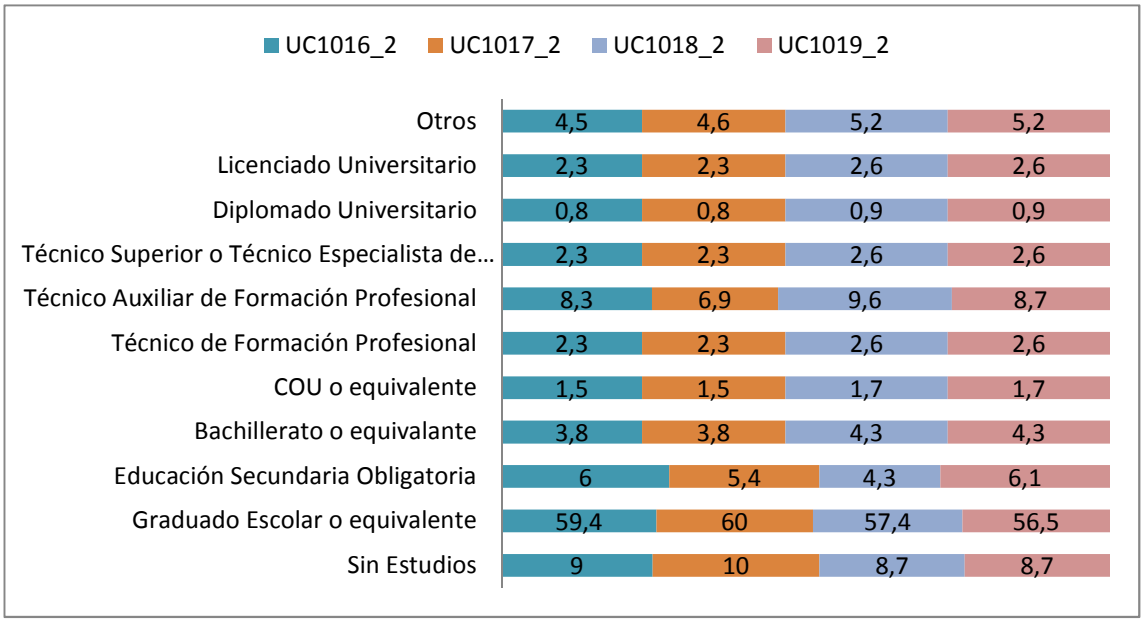
Figura 66. Unidades de Competencia acreditadas por nivel de estudios para la Cualificación de ASSI (Hombres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

En los resultados obtenidos en el Procedimiento por las mujeres (Ver Figura nº 67) cabe destacar su mayor representación en los niveles de estudios de Graduado Escolar (en el que se obtiene alrededor de un 60% de acreditaciones de UUCC, estando ligeramente por debajo de esta media la UC 1019_2 y la 1018_2) mientras que como Técnico Auxiliar de FP logran resultados positivos de un 7% a un 10% de candidatas por cada competencia, siendo la UC 1017_2 la que contó con un porcentaje más reducido.

Figura 67. Unidades de Competencia acreditadas por nivel de estudios en la Cualificación de ASSI (Mujeres, en %).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. (Julio 2012).

7.5. VALORACIONES DE AGENTES POR CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Una vez analizados los resultados cuantitativos del Procedimiento, se hace necesario considerar en el estudio las aportaciones de los discursos de los diferentes agentes implicados en PREAR en la primera convocatoria en la Región de Murcia. Se considerará un mismo esquema para cada una de las tres cualificaciones que pasa por cada una de sus fases y aspectos, incluyendo valoraciones positivas y negativas de estos actores.

A continuación se relacionan todos los códigos asignados a cada uno de los agentes informantes que ha facilitado su valoración sobre el Procedimiento a través de los Grupos de Discusión, entrevistas semiestructuradas o actas grupales. Estos códigos numéricos que se emplean en los siguientes apartados para referir cada aportación, están vinculados al Anexo en el que se pueden consultar (Adjunto al presente trabajo de investigación, en CD). De esta forma se podrá consultar en todo momento el agente informador (ej: El código J2.3 corresponde a un candidato que participó en el Grupo de Discusión de candidatos de la Cualificación de ASSI).

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN	ANEXO A CONSULTAR INFORMANTE CLAVE Y CÓDIGO
Entrevista a responsables de la Administración Autonómica de la Región de Murcia sobre las acciones y fases implementadas en el marco del PREAR.	En Anexo IV: Coordinadora del SEF (Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia) H1 Directora del ICUAM (Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia) H2
Grupo de Discusión de Asesores y Evaluadores de la Cualificación de ASSD	Anexo V. I1 (7 miembros: de I1.1 a I1.7)
Grupo de Discusión de Asesores y Evaluadores de la Cualificación de ASSI	Anexo VI. I2 (4 miembros: de I2.1 a I2.4)
Entrevistas a informantes clave para completar la información procedente de los GGDD sobre valoraciones referidas al desarrollo y resultados del Procedimiento.	Ver Anexo VII: Evaluador de la Cualificación de ASSI I3 Asesora de la Cualificación de EI I4 Evaluadora de la Cualificación de EI I5 Comisión de Evaluación (de la Cualificación de EI) I6

Grupo de Discusión de candidatos de la Cualificación de ASSD	Anexo VIII. J1 (6 miembros: de J1.1 a J1.6)
Grupo de Discusión de candidatos de la Cualificación de ASSI	Anexo IX. J2 (8 miembros: de J2.1 a J2.8)
Grupo de Discusión de candidatos de la Cualificación de EI	Anexo X. J3 (6 miembros: de J3.1 a J3.6)
Entrevista a informantes clave sobre las consecuencias laborales de la acreditación de competencias del PREAR en la Región de Murcia	En Anexo XI: CROEM K1 Sindicatos L1 (CCOO) y L2 (UGT) Empresas con Ayuda a Domicilio M1 y M2 C. Día de personas con discapacidad N1 Residencia personas mayores N2 Empresa de escuelas infantiles O1 Técnico Superior en Educación Infantil O2
Actas finales de evaluación del PREAR, cumplimentadas por asesores y evaluadores para las tres Cualificaciones convocadas y facilitadas por el ICUAM en soporte escrito.	En Anexo XII: Evaluadores de ASSD P1 Evaluadores de ASSI P2 Evaluadores de EI P3 Asesores de ASSD P4 Asesores de ASSI P5 Asesores de EI P6

La acción comunicativa que subyace entre los informadores cuestionados tiene siempre como objetivo el logro de la comprensión, facilitando el llegar a través de sus discursos al consenso entorno a las temáticas tratadas.

Para el logro de este consenso, que fue el objetivo del desarrollo de los grupos de discusión de la presente investigación, los participantes debieron aceptar y poner en práctica una serie de condiciones (Habermas, 1987); en primer lugar se procuró que cada uno de los intervinientes hiciera llegar sus argumentos al resto de asistentes de forma comprensible (para ello ante cualquier duda se solicitaba la repetición del mensaje); por otra parte se puede afirmar que todos los hablantes que intervinieron en los diferentes grupos poseían un conocimiento en profundidad del Procedimiento ya que habían participado de forma directa en el mismo; además el derecho a la libre expresión de las proposiciones de todos los participantes estuvo garantizado.

7.5.1. ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO (ASSD).

7.5.1.A. HABILITACIÓN.

Habilitación: valoración positiva.

Cabe mencionar que existe una valoración positiva de la misma desarrollada solamente por los habilitados de esta cualificación sobre todo por los que la adquirieron a través del curso on line que desarrollaron los Ministerios de Educación y Trabajo e Inmigración, en colaboración con la UNED, y no tanto a través del curso de habilitación para asesores y evaluadores desarrollado por el Instituto de las cualificaciones de la Región de Murcia:

> *"(…) en domicilio he estado como evaluadora pero también he estado como asesora en instituciones. Yo, mi habilitación fue la de asesoramiento (…), a través del Ministerio de Educación, on-line (…). Para mí hay una gran diferencia entre la habilitación de asesoramiento a través del Ministerio, fue una documentación teórica muy buena, muy importante y el curso fue complejo y duro"* I1.6.

Habilitación: valoración negativa.

La valoración que principalmente se hace al proceso de habilitación cabe mencionar que, en general, se desarrolla desde una perspectiva negativa por una parte desarrollada por empresas representativas del sector, que finalmente han valorado una heterogeneidad respecto al personal habilitado en cuanto a su profesionalidad y saber hacer: "*pues aquí ha habido de todo. Hay casos de gente muy preparada y que ha podido funcionar muy bien con la gente que se ha estado examinando y gente que no se como han seleccionado a personal que sinceramente les podemos enseñar (…)"* M2.

Por otra parte, destacan la valoración de los propios habilitados que en su mayoría recibieron los cursos de habilitación del Instituto de las Cualificaciones y los consideran demasiado teóricos y de escasa aplicabilidad práctica:

"Pues yo diría que en lo teórico muy largo y en lo práctico muy corto. Porque tuvimos muy pocas prácticas, por lo menos es mi opinión y la de mis compañeros que estuvimos (…) porque luego había que poner todo eso a la práctica con los candidatos e íbamos muy perdidas" I1.1.

Ese exceso de carga teórica en la habilitación de los asesores y evaluadores, sumado a que desde el perfil docente se carece por lo general de un conocimiento práctico en situaciones reales de trabajo es la crítica que formulan algunos de los habilitados:

"Yo añadiría una cosa: la selección de los asesores o de los evaluadores desde mi punto de vista debería ser más específica. Que en la selección estuviera un poco más estudiado un perfil sociosanitario" I1.3.

7.5.1.B. DIFUSIÓN-INFORMACIÓN.

Difusión: valoración positiva.

Cabe destacar que en el marco de las valoraciones de los diferentes agentes no se ha planteado ninguna argumentación favorable sobre el proceso de difusión previo al procedimiento de validación.

Difusión: valoración negativa.

En primer lugar los candidatos valoraron que la duración del procedimiento, estimado en inicio en unos 6 meses con las características del mismo una vez iniciado, y finalmente alargado hasta un año, no obedecía a la información previa que en la fase de difusión obtuvieron. Por ello prevalecía una percepción de desajuste y a veces desánimo generalizado,

"Decir que voy a tener que estar estudiando seis meses y depende de mí, porque es lo que primero se entendió, depende de esto mi trabajo… Aquí me quedan diez años por trabajar y resulta que llevo veinte siendo tonta y ahora tengo que sacar una carrera (…) se nos dijo que iba a ser como en cuatro o cinco meses y hemos pasado un año porque todo ha ido en experimentación y se ha notado" J1.5.

También cabe añadir que algunas de las empresas más representativas del sector mostraron desacuerdo en cuanto a la forma de difundir esta información ya que prevaleció, según las mismas, el papel desarrollado con este fin por el SEF pero careciendo de una adecuada coordinación con la entidad convocante del procedimiento para facilitar también esta información desde el inicio por la propia empresa a sus trabajadores.

"(…) Aquí se falló, no en los orientadores del SEF que hacen bien su labor. Lo cierto es que hubo un momento en que todo el mundo andaba perdido porque a la gente se le dirigió efectivamente desde las oficina de empleo y aquí nadie sabía lo que era y sin embargo las empresas y las instituciones que realmente necesitábamos de esta cualificación no se nos había informado tuvimos que ser nosotros los que llamamos a la puerta del SEF para decirles: ¿qué está pasado, y esto como va?. (…) la gente no sabía (…) hacia dónde dirigirse" M2.

Esta difusión de información sobre el procedimiento realizada por el SEF en ocasiones no llegó a los propios trabajadores del sector ocupacional de esta cualificación:

> *"Poco Adecuado si tenemos en cuenta que a las personas que va indicado esto, ya son trabajadores, pues no han pasado por la oficina de empleo, entonces quien les da la información somos nosotros porque a mí me llamaron para pedirme profesionales para que estuvieran con ellos a la hora de examinar y valorar y evaluar los curriculum de esas personas entonces ellos tienen información a través nuestra, en ningún momento de la oficina de empleo"* M1.

La valoración negativa por parte de los habilitados sobre el proceso de difusión e información sobre el procedimiento se basa en una descoordinación entre los agentes responsables que conllevó a un alargamiento del plazo y a una desorientación por parte de los candidatos participantes:

> *"Era confusión y luego los plazos también se alargaron mucho en el tiempo, el procedimiento de asesoramiento se alargó mucho y el nuestro también se alargó más de lo establecido. Con lo cual cuando iban pasando de un proceso de asesoramiento ya no sabían muy bien, cuando venían la evaluación decían "pero me vas a hacer una entrevista como la otra?" (…)"* I1.5.

7.5.1.C. ACCESO.

Acceso: valoración positiva.

El acceso al Procedimiento, en cuanto a algunos aspectos puntuales positivos del mismo, fue valorado de esta forma solo por los propios candidatos en cuanto que permitía la participación en el procedimiento tanto de trabajadores con dilatada experiencia y escasa formación como a personas con elevado nivel formativo y reducida o nula experiencia en el sector.

También la labor desempeñada por gestores de recursos humanos en la empresa, una vez tenida la información sobre la convocatoria del procedimiento, es considerada positiva por varios de los candidatos:

> *"(la) psicóloga en empresa, gestora de recursos humanos) me llamó y me dijo: "como tú reúnes y la formación que tienes pues preséntate al prear". Me dijo que le llevara una documentación y me tramitó eso. Luego tuvimos la asamblea esa del PREAR y nos dieron la información, era un tanto por ciento que teníamos que estar acreditados en la empresa para el 2015….Se discutió un poco, mucha gente no se lo esperaba así de momento, cuando dijeron seis meses de formación se asustaron"* J1.4.

Acceso: valoración negativa.

Los representantes de las empresas del sector entrevistados fueron los que asignaron una valoración más negativa al acceso al procedimiento por su excesiva burocratización y requisitos documentales a presentar por los candidatos,: "*les piden mucha documentación y muy reiterativa"* M1, así como por el reducido número de plazas disponibles para acceder a participar en esta primera convocatoria, en comparativa con el elevado número de trabajadores que potencialmente podrían solicitarlo:

> *"(…) Respecto al tope de participantes lo considero muy patético, no puede para una región sacar una convocatoria de 150 plazas el primer año y de 50 el segundo año, si solamente en esta empresa trabajan 358 trabajadores, ni siquiera han sacado plazas para esta empresa. Yo entiendo que estamos en crisis que estamos mal no saques una ley para el 2015, sácala para el 2020 (…). ¿Que hago con la gente que tiene 8, 10 y 15 años trabajando, la despido porque no tiene la cualificación?"* M2.

Uno de los planteamientos críticos, por parte de los candidatos, fue la no consideración, en este procedimiento, de los años de experiencia de los cuidadores no profesionales acogidos a la Ley de Dependencia. Este argumento afirmaba que el cuidado informal, en el ámbito del trabajo reproductivo, tiende a no ser reconocido formalmente para el acceso al PREAR. A este respecto cabe mencionar que a través de declaraciones juradas se obtuvo esta información profesional para acceso al procedimiento y han sido escasos, aunque posibles, los casos de acceso al mismo desde este ámbito ocupacional.

> *"Es que yo creo que realmente los cuidadores no profesionales por la ley de la dependencia considero que no están valorados, porque si realmente tengo clavada a mi madre, la levanto con la grúa, tengo que vestirlo y asistirlo en el hospital (…) si yo demuestro que yo domino esa materia y realmente hago ese trabajo, ¿por qué no se me considera esa práctica?(…)"* J1.6.

7.5.1.D. ASESORAMIENTO.

Asesoramiento: valoración positiva.

El desarrollo de la fase de asesoramiento fué planteada por la mayor parte de habilitados como más cercana al candidato que la etapa de evaluación, ya que es en la que se inicia el contacto con éste y se le orienta sobre todo lo concerniente al Procedimiento:

> *"Yo creo que el proceso de asesoramiento puede ser muy bonito, muy diferente al de evaluación. En el de evaluación estás evaluando y tienes que marcar un poco más las distancias con el candidato porque tú estás evaluando si cumples o no con unas unidades de competencias, si tienes esos conocimientos o no. Pero en la fase de asesoramiento es muy cercana al candidato y muy de apoyarlo y decirle y sacarle lo que sabe y si se cree que no lo sabe demostrarle que lo sabe"* I1.6.

La percepción de la fase de asesoramiento por una de las principales empresas del sector fue en general positiva ya que: "*una vez admitidos todo va muy bien"* M1.

Por último, el proceso de asesoramiento es considerado como adecuado por varios de los candidatos, tomando como referencia el papel particular desempeñado por sus propios asesores/as (perspectiva particular): "*la verdad que en todo momento me asesoró en todas las dudas que tenía y a mí me lo explicó todo perfectamente. Yo con él estuve estupendo. En todo… de explicaciones me quedó todo claro, de instrumentos igualmente y dudas no tuve ninguna…"* J1.1.

Asesoramiento: valoración negativa.

Por parte del personal habilitado participante en este proceso se introdujeron algunas visiones críticas respecto al asesoramiento, recogidas por el ICUAM y que giran alrededor de dos aspectos: uno procedimental, en cuanto que no se facilita el trabajo por la gran carga documental que supone, y otro actitudinal (actitudes de candidatos) en cuanto a que este aspecto se debe de incluir en esta fase, de la que reclaman en general más tiempo para su adecuada implementación. De esta forma,: "*desde el asesoramiento, se les debería incidir en la importancia del "saber estar" en la fase de evaluación y que puede repercutir muy negativamente en la demostración de su competencia profesional"* P1.

Por todo ello, con el fin de facilitar la implementación de esta fase, los propios habilitados consideran por mayoría que su realización debe de llevarse a cabo con más tiempo, tanto para el asesor como para el candidato.

Por parte de los candidatos se incluye la necesidad de tener en cuenta, para un mejor asesoramiento, de una relación más fluida del asesor/a con candidato, teniendo en cuenta las iniciativas de éste:

> *"se debería preguntar a la persona que qué inquietudes trae para ese proceso porque si es una persona que simplemente quiere sacarse el certificado de profesionalidad, pues simplemente sigue el proceso y ya está. Pero si es una persona que quiere sacarse la titulación se debería cumplimentar en el proceso aquello que se tuviese carencias (…)"* J1.6.

Una de las mayores limitaciones en el funcionamiento del proceso de asesoramiento, según el personal habilitado participante en el grupo de discusión, fue la limitación de tiempo que no hizo posible el desarrollo adecuado de sus funciones: *"El tiempo ha sido la mayor dificultad porque te pone nerviosa, te agobias mentalmente y piensas que te ha faltado preguntar cosas, te queda la sensación de que no lo has hecho bien. Te quedas insatisfecha, impotente"* I1.2.

Por último cabe destacar la valoración de otra de las empresas del sector que ha considerado como *poco adecuado* el proceso de asesoramiento desarrollado para esta cualificación profesional.

7.5.1.E. EVALUACIÓN.

Evaluación: valoración positiva.

Los tres agentes evaluados: candidatos, personal habilitado y empresas del sector han vertido algunas opiniones positivas respecto al proceso de evaluación de esta cualificación profesional.

En primer lugar, los candidatos evaluados valoran positivamente el enfoque de la evaluación a través de los evaluadores, centrado en la descripción de las funciones reales en los puestos de trabajo de los candidatos, relacionadas en su mayoría, por tanto, con su contexto profesional de referencia:

> *"En el proceso de evaluación otra parte que también vi que valoraron, al menos en mi caso, fue desde lo que yo hago en mi trabajo, que le contara el caso de cómo yo actúo bajo los supuestos que ella me ponía. Entonces aparte luego preguntó en cuanto a materia sanitaria, luego los casos que me decía eran cosas figurativas y me decía cómo lo aplicaría en el domicilio y con los usuarios que yo tengo (…)"* J1.1

Sin embargo las empresas consultadas de este sector valoran como adecuado este proceso de evaluación, aunque se centraba a veces en aspectos que no se desarrollaban realmente de forma frecuente en los entornos laborales reales, de esta forma: "*hay cosas que se escapaban dentro del procedimiento: tareas, aspectos. A lo mejor machacaban mucho una tarea que prácticamente no se da y en otras que se dan mucho casi no se practicaba"* M2.

La mayoría de argumentaciones de valoración positiva hacia el proceso de evaluación proceden de los planteamientos realizados por el personal habilitado (evaluadores) en las reuniones finales de la propia Comisión de evaluación.

De esta forma se consideran adecuadas las relaciones evaluador-candidato facilitando la comprobación de sus diferentes saberes:

> *"Respecto a la relación con los candidatos, ésta ha sido adecuada, ya que las citaciones se han desarrollado desde aquí ya que evita problemas en la planificación que las evaluadoras se hacen de las actuaciones a desarrollar en la fase previa"* P1.

También son incluidos otros aspectos, referidos a la adecuación de recursos materiales y humanos, que garantizaron, según los evaluadores, un adecuado proceso evaluativo, de esta forma se consideró que: "*con respecto a las infraestructuras, siempre ha habido una sala donde poder evaluar a los candidatos y con tiempo suficiente para su realización"* P1.

De este modo se consideró también positivo que: "*los componentes de la comisión de evaluación pertenezcan a colectivos diferentes (educación, sanidad)"* P1**.**

Por último, los habilitados también destacaron la adecuada coordinación realizada desde el propio ICUAM durante la fase de evaluación.

Evaluación: valoración negativa.

El cuestionamiento desde una perspectiva crítica de la fase de evaluación del PREAR para esta cualificación profesional procede sobre todo del personal habilitado y también de los propios candidatos.

Cabe destacar la gran cantidad de argumentos críticos desarrollados por el personal habilitado participante en el grupo de discusión, en primer lugar referente a las citas que se realizaron a los candidatos con el fin de desarrollar las entrevistas de evaluación y las pruebas de evaluación, todas de carácter individual: *"Las evaluaciones han sido todas individuales y yo en asesoramiento pues las primeras eran grupales y luego las finales también hice una final grupal con todas, pero individuales…"* I1.2.

En lo que coinciden prácticamente todos los habilitados es en subrayar la gran limitación de tiempo disponible para realizar una evaluación adecuada de los candidatos a través sobre todo de las entrevistas, por la trascendencia de éstas:

> *"(…) había un cupo de sesiones, horarios, tiempo, y tenías que exprimir a lo mejor en una hora una unidad y media de competencias y eso era hacerlo mal porque entre que viene la candidata, que no se expresa… entonces la relajas y cuando te has dado cuenta se te ha pasado el tiempo. Muy poco tiempo para la entrevista"* I1.2.

También se hizo mención a la consideración de las retribuciones recibidas por el personal habilitado por sesión como injustas por la gran cantidad de candidatos atendidos en tan poco tiempo: *"Si para economizar tu tiempo en una tarde te ponías tres o dos entrevistas, esas tres sesiones para ti, cuatro horas metidas en el CPR (Centro de Profesores y Recursos), te cuenta como una sesión. Me parece injustísimo y faltalmente pagado"* I1.6.

Respecto a la funcionalidad de la aplicación informática disponible, también se ha enjuiciado críticamente, limitando un servicio adecuado a los candidatos y cargando de más dosis de trabajo al personal habilitado: *"Para la aplicación informática yo había días que me tenía que levantar a las seis de la mañana porque si estábamos todos al mismo tiempo con la aplicación se bloqueaba (…). El trabajo ha sido bestial y está muy mal reconocido y pagado"* I1.6.

La coordinación entre las fases de asesoramiento y de evaluación se consideró importante pero se detectaron múltiples carencias en lo concerniente a la falta de trasvase de información (muy limitada) desde una a la otra, teniendo así problemas concernientes a un mayor desconocimiento de las habilidades reales de los candidatos por parte del personal evaluador.

Se incidió mucho en la importancia de conocer por el evaluador tanto las entrevistas profesionales como el informe del asesor para así guiar la entrevista en el proceso de evaluación de esta forma se remarcó la necesidad de que dicho informe fuera detallado:

> *"Yo creo que se elaboró muchísima información en la fase de asesoramiento y luego en cambio a nosotros, en la fase de evaluación, no nos llegó la documentación que realmente hubiéramos necesitado para empezar a guiar el procedimiento. (…) Pero casi todos los que ponía el informe de la asesora "ojito o probablemente no va a pasar", efectivamente esa unidad de competencia no la pasó. En ese sentido ha servido mucho el informe…."* I1.5.

También el propio ICUAM detectó que los evaluadores habían echado de menos: "*el poder acceder al Historial Profesional y Formativo mejorado y al registro de la entrevista de asesoramiento"* P1.

Otro aspecto de especial relevancia es la adecuación del proceso de evaluación al *capital cultural* del candidato. El personal habilitado valoró en general que se tuvo que producir este proceso de ajuste de códigos lingüísticos sobre todo para no formular las cuestiones desde un punto de vista muy técnico ó abstracto:

> *"(…)tenían un perfil académico reducido, y sí que intentamos desde el principio pues hacer lo más fácil posible la entrevista, no violentar en ningún momento… y creo que fuimos muy cercanas. Pero también tienen que saber que se está evaluando el saber, el saber hacer y el saber estar y tienen que estar a otro nivel. Si le preguntan algo técnico, lo desmenuzabas para que lo entendieran. Es importante verlo y en la entrevista estructurada las unidades de competencia que tiene son las que están, tienen que buscarse la vida"* I1.5.

Este hecho se produjo sobre todo en la evaluación de Unidades de Competencia de mayor peso teórico y conceptual, en las que se produjeron problemas de comprensión de contenidos por parte de candidatos, debidos a choques de los códigos lingüísticos (Berstein, 1988): por una parte el *elaborado* (inherente en el propio Procedimiento, por el vocabulario técnico asociado a las Unidades de Competencia) y por otro lado el *restringido* (procedente de la propia experiencia), aportado por la mayor parte de los candidatos participantes.

> *"Hubo muchas lagunas, por ejemplo en la unidad de competencia UC0250_2, referente al apoyo psicosocial, casi nadie maneja los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, casi nadie conoce el sistema pictográfico, ni la lengua de signos… Pero si está ahí tú tienes que hacer como que lo sabes hacer y aunque no lo manejes tienes que empaparte y eso a veces se ha echado de menos. La motivación de la gente hacía que hubiera gente que a lo mejor había trabajado menos pero se había puesto a estudiar y se notaba cuando preguntabas, decías -de manual"* I1.5.

En este marco cabe mencionar la percepción del personal evaluador sobre algunos grupos de candidatos, subrayando: la "*actitud de determinados candidatos, más confiada, menos preparados. Fundamentalmente los que provienen de las empresas de ayuda a domicilio"* P1.

Uno de los aspectos remarcados por los evaluadores es la dificultad a la hora de identificar, evaluar y cuantificar el saber estar de este perfil profesional. Todo ese conjunto de actitudes que en principio no son directamente registables y en muchas ocasiones forman parte de las denominadas *competencias tácitas*, que se presuponen y a las que finalmente no se asigna practicamente valor alguno por las limitaciones y: "*problemas a la hora de valorar el saber estar"* P1. Ante ello, algunos evaluadores especificaron que: *"sobre todo lo ves (el saber estar) a la hora de la prueba práctica. En la entrevista tenías tus dudas pero ya en la prueba práctica, la simulación…. Y a la hora de saber hacer, el comportamiento en general…."* I1.7, aunque cabe recordar que no todos los candidatos debían de pasar por la prueba práctica ya que si superaban con éxito la entrevista inicial de evaluación finalizaban el Procedimiento.

Otras de las dificultades remarcadas por el personal habilitado en este proceso de evaluación fueron las referentes a la disponibilidad de espacios y material para el correcto desarrollo del mismo. De esta forma no se considera el *aprendizaje situado* desarrollado por los candidatos en entornos reales de trabajo, evaluando a éstos a través de simulaciones en talleres. Debido a ello los evaluadores refirieron ante el ICUAM la: *"dificultad para utilizar aulas de Atención Sociosanitaria en la ejecución de los PIES"* P1 y también en este contexto "e*l material para la ejecución de los PIE, además de ser insuficiente, era compartido con el CPR adaptándonos a sus horarios y teniendo que aportarlo prácticamente todo la propia comisión de evaluación".* Remarcando además la: "*no disponibilidad efectiva de material para la realización de PIES por parte del ICUAM"* P1*.*

Estas limitaciones de material fueron también consideradas por los propios candidatos creyendo que condicionaron el desarrollo de la entrevista de evaluación puesto que ésta se centra en explicaciones verbales sobre cuál sería la intervención a seguir como profesional ante situaciones prácticas planteadas. De esta forma se infieren competencias (conocimientos, procedimientos y actitudes) sin una observación directa de su puesta en práctica, sino partiendo de una descripción verbal del saber hacer: *"Para mí tenía que haber habido más en cuanto a la movilidad del paciente, tenía que haber sido no explicada sino hecha. Esto que hablamos de la silla de ruedas, del moverle de la cama, de saber ponerle una grúa… Creo que tenía que haber sido hecha y no explicada"* J1.5*.*

La dificultad que supone la limitación de recursos materiales se vió agravada ya que además la entrevista no se centraba, según algunos candidatos, totalmente en la perspectiva del candidato, sino en una concepción evaluativa tecnocrática desde el punto de vista del evaluador: *"Tú me estás evaluando a mí y no lo haces desde lo que tú conoces mío sino desde lo que tú conoces de lo mío… No sé si me explico. Cada evaluador lo ha llevado un poco hacia lo que él realmente sabe hacer y no sobre lo que yo sé hacer"* J1.5*.*

7.5.1.F. RESULTADOS DE ACREDITACIÓN.

Resultados: valoración positiva.

En primer lugar destacar que se hace una lectura general positiva por el personal habilitado y por los candidatos de los resultados cuantitativos del procedimiento por el alto porcentaje que acreditan todas las Unidades de Competencia.

En cuanto a la incidencia de la experiencia y de la formación en los resultados, el personal habilitado no se decanta por asignar un peso diferenciado en la acreditación de competencias sino que dependería de cada caso concreto: *"(…) había gente con mucha formación y era lo más profesional, gente con poca formación y no valían, gente con mucha experiencia y luego nada y gente sin experiencia que sí. Varía la persona y no podría hablar de porcentaje…"* I1.2.

En el ámbito de las empresas de este sector ocupacional se consideran bastante adecuados los resultados para sus trabajadores y las causas principales las vinculan, además de a la dilatada experiencia, a una formación específica ofertada por entidades de formación, SEF o por el propio centro de trabajo, ajustada a las competencias que después se evaluarían en el propio procedimiento: *"En nuestro caso por las dos cosas (experiencia y formación), nuestra gente que ha ido a solicitar el PREAR tienen mucha experiencia laboral y además mucha formación"* M2. También se ha considerado que *"(…) una vez que se ponga en marcha el procedimiento de acreditarlos lo superan, por toda la formación ocupacional que llevan anterior a través de las entidades de formación o a través del SEF"* M1.

Resultados: valoración negativa.

Aunque de los resultados globales se hace una lectura en general positiva por parte de los candidatos, cabe destacar algunas consideraciones críticas:

-Escaso peso práctico en las entrevistas y pruebas realizadas a lo largo del procedimiento, lo que puede condicionar que no se logren resultados óptimos: *"Yo creo que las personas más mayores hubieran salido mejor si hubiera sido más práctico que explicativo. Más de mover que decir cómo había que moverle… Cuando lo haces de rutina…. Me ha costado mucho el explicar cómo barres, o cómo lavas…"* J1.5.

-Peores resultados en unidades de competencia con contenidos de carácter más teórico por menor relación con la puesta en práctica del trabajo diario: *"la cincuenta (UC0250_2: referida a atención psicosocial) estamos todos de acuerdo y la parte de la cincuenta y uno (UC0251_2: concerniente a la gestión domiciliaria) relativo a la alimentación"* I1.6, sin embargo no se cita la UC0249_2, ya que está vinculada a la atención física domiciliaria con un peso práctico y procedimental mayor.

7.5.1.G. PROPUESTAS DE MEJORA.

La revisión del elevado nivel de burocratización del procedimiento es una constante planteada por el personal habilitado, valorando la necesidad de que *"habría que eliminar trámites (Informe previo e Informe de Seguimiento del candidato, son algunos ejemplos de ello)"* P1.

También se sugieren medidas relativas a la necesaria coordinación entre las fases de asesoramiento y evaluación, facilitando la misma, simplificando los procesos y disponiendo en cualquier momento de toda la documentación generada sobre el candidato, considerando que "*sería conveniente que en el informe para el evaluador se correspondiera con lo que el asesor indica en el cuestionario de autoevaluación mejorado, de lo contrario confunde y dificulta el trabajo de evaluación"* P1**,** se valoró por tanto la necesidad de *"disponer de la documentación elaborada por el asesor/a (HPyF mejorado, informes y entrevistas) a través de la plataforma informática y suprimir la entrega de carpetas"* P1**.**

La disponibilidad de un soporte informático operativo fue una constante demanda de mejora, planteando la *"posibilidad que se trabaje con menos documentos físicos en papel, que no tengamos ni asesores ni evaluadores que llevarnos esas carpetas a las casas y poder trabajar con soporte informático. Tener la información en la plataforma y lo que tengamos que trabajar sea de esa manera. Incluso poder acceder a esa información que no pudimos como evaluadores"* I1.6.

Otra de las principales solicitudes fue la de contar con un margen temporal más amplio para afrontar convenientemente el trabajo asignado y que se respetara dicho intervalo, valorando por tanto que *"a veces los plazos (eran) muy cortos.(…) Tuvimos que apretar el paso, íbamos no relajados pero bien, pero se nos apretó un poco y los plazos se nos descuadraron.(…) Entonces yo pienso que a la hora del asesoramiento y evaluación debería de haber un plazo concreto para que el asesor supiera el plazo que tiene de trabajo. Que no se cambiaran esos tiempos porque te pierdes"* I1.4.

También se reclamó por el personal habilitado que la documentación requerida a los candidatos y aportada finalmente por éstos sea mucho más reducida y vinculada a sus últimos años de experiencia, haciendo así más operativo el trabajo en la fase de asesoramiento, argumentando que *"deberían también ser más selectivos a la hora de pedir la documentación porque había tanta documentación que no valía para nada, de informática, de (…) cosas que tenían de a lo mejor hace 20 años, se suponía que no valían pero como lo presentaron, claro, tenías que mirarlo, aunque luego dijeras que no vale. Eso llevó mucho trabajo de más"* I1.1.

Otra sugerencia fue la de constituir grupos de trabajo con los asesores, con parecido funcionamiento a la comisión de evaluación, con el fin de facilitar la coordinación ya que *"necesitabas comunicarte y preguntar cómo se está haciendo. Creo que sería importantísimo, no sé si uno o dos o en dos momentos concretos del proceso que se pudieran producir reuniones para poder verse (…)"* I1.6.

7.5.1.H. PERFIL DE CANDIDATOS.

La percepción que sobre el perfil de los candidatos posee el personal habilitado fue bastante ajustada a la realidad del Procedimiento. De esta forma *"si hubiera que hacer el perfil sería: mujer, de 45,50 años, que lleva de 5 a 10 años o más trabajando como auxiliar de ayuda a domicilio para alguna empresa o similar. Por lo menos han trabajado en limpieza. Con escaso*

nivel formativo, casi todos con graduado escolar, muy poca gente con algún ciclo formativo, sí que había alguna con auxiliar de clínica, y que vienen del ámbito de la empresa" I1.5.

Un aspecto a destacar más en profundidad es el referente a las implicaciones de la variable género que se debe considerar en este sector ocupacional por las características del mismo: casi la totalidad de mano de obra son mujeres y muchas de ellas adquieren sus competencias en el ámbito reproductivo, de este modo "*son mujeres las que trabajan en ayuda a domicilio. Con respecto a la valoración, los roles que hemos desempeñado durante toda esta vida, las personas que han cuidado a los enfermos han sido siempre la mujer no el hombre, entonces ahora está cambiando porque con la cantidad de tasa de desempleo tan alta que hay pues hay hombres que no les importa hacerlo (…)"* M1.

En este contexto ocupacional también se asignan tareas diferenciadas en el caso de trabajadores masculinos de forma que **"***a los hombres se les coge para la limpieza de edificios (…). Ahora están cogiendo tambien hombres para cuando hay una persona encamada los mandan para la movilización que es una dificultad"* M1. Otro aspecto a destacar es la influencia del sexo de la persona atendida en la decisión de seleccionar a un trabajador o a una trabajadora para atenderle, de esta forma *"cuando hay que asear una persona si la persona vive sola en el domicilio si es señora le atiende una mujer y si es señor va un auxiliar también y las mujeres viven más con lo cual tenemos más clientes mujeres que hombres que vivan solos"* M2.

7.5.1.I. ITINERARIOS DE CANDIDATOS.

Los candidatos en su mayoría procedían de dos grandes nichos de empleo (auxiliares de ayuda a domicilio o cuidadores no formales en el sector de la dependencia) que completaban su formación con cursos referentes a su perfil. Las preferencias de evaluación por parte del personal habilitado se centraban por su mayor operatividad en el primer nicho mencionado que además contaba con muchos más participantes en el Procedimiento. De esta forma se estableció un procedimiento implícito de validación de carácter dual, estando en clara desventaja los candidatos que habían ejercido como cuidadores informales en el ámbito doméstico (trabajo reproductivo), para los que no se adaptó el procedimiento, obteniendo por lo general peores resultados, de esta forma *"(…) han habido candidatos que, supongo que habrán tenido que entrar, pero que venían mucho por dependencia pero que tampoco sabías por dónde coger aquello. Porque claro, personas que se habían dedicado a lo mejor a cuidar a su papá o a su mamá durante toda la vida, hasta que han fallecido, tenían la prestación por dependencia pero ya no había más experiencia. Entonces para sacar de ahí costaba mucho porque no hay experiencia empresarial de haber trabajado con distintas personas diferentes sino siempre con la misma, haciendo lo mismo…(…). Lógicamente el que venía con la experiencia de una empresa no costaba nada"* I1.4.

7.5.1.J. MOTIVACIONES DE CANDIDATOS.

La referencia al año 2015 como fecha máxima, estipulada en normativa, para ejercer la obligación de obtener el certificado de profesionalidad de todas las unidades de competencia de esta cualificación, con el fin de mantener el puesto de trabajo en el sector de la ayuda a domicilio, es una constante en la identificación de las motivaciones de los candidatos para participar en el PREAR, de este modo *"las empresas están obligadas, sobre todo las que tienen que ver con la atención a personas dependientes, la gente que tenga contratada tiene que tener como mínimo esta certificación y si no van a la calle"* I1.2.

También destaca el reconocimiento por parte de las empresas de un sector de trabajadores (sobre todo mayores sin cualificación y muchos de ellos sin estudios primarios) que no se ha presentado finalmente a esta convocatoria del procedimiento, así se confirma que "*hay gente que no quiere hacerlo fijate, aun sabiendo eso, es el caso de las personas mayores que les da miedo porque dejaron los estudios o hicieron los estudios primarios o apenas saben leer y escribir, entonces les preocupa enfrentase, dándole miedo a que las personas les evalúe"* M1.

Los propios candidatos confirman dos motivaciones principales a la hora de decidir su participación en este procedimiento: aumentar su nivel formativo y de conocimientos: "*aunque yo tenía otros estudios pues por seguir el ritmo y para aprender"* J1.5, y además con el fin de mantener su puesto de trabajo: *"(…) entré aquí porque comentaron que tal vez seríamos despedidas y se iba a hacer un curso de prear y al llevar tantos años trabajando en esto pues a mí me interesó (…)"* J1.2.

7.5.1.K. EXPECTATIVAS DE CANDIDATOS.

Las valoraciones de las expectativas de los candidatos se plantearon de diferente manera según su contexto ocupacional; los contratados como auxiliares por empresas desean mantener su puesto de trabajo y no tanto por causas de promoción laboral; los cuidadores informales por la idea de conseguir unas competencias certificadas. De esta forma "*los que venían por dependencia tenían otro tipo de ilusión. "Yo que no he podido hacer nada, de verdad que me vais a dar esto, que me vais a hacer esto…". Venían con otra ilusión diferente y la gente de la empresa "por si me echan"* I1.4.

Al tratarse de la primera convocatoria del PREAR para esta cualificación profesional, las expectativas de los candidatos no se planteaban claramente en muchas ocasiones y así "*no saben realmente para qué hacen este procedimiento"* P1.

El mantenimiento del puesto de trabajo, la mejora de las condiciones laborales y la promoción educativa son tres de los objetivos planteados por los candidatos tras la obtención de sus acreditaciones profesionales, así se valoró que *"(…) puedes seguir estudiando y también profesionalmente poder hacer mejor nuestro trabajo" J1.3.* También se consideró la necesidad de estar acreditado ante un posible escenario de competitividad creciente de estos trabajadores

con los recién titulados en educación formal, con el fin de mantener sus empleos: *"(…) viene empujando gente de talleres (Ciclos Formativos) que llegarían a quitarnos el trabajo porque son los que tienen la formación, si esto no lo hubieran hecho con nosotras mañana nos veríamos picando piedra"* J1.5**.**

Respecto a la promoción educativa, se especificaron múltiples desajustes a la hora de confeccionar un itinerario formativo en el ámbito educativo formal ya que las convalidaciones para la obtención del título de Técnico en Atención Sociosanitaria solamente son válidas para los contenidos de los módulos que se encuentran vinculados a las Unidades de Competencia acreditadas en el PREAR (incluidas en la cualificación de ASS Domicilio) y eso supone menos de la mitad de su carga lectiva total (el resto de los contenidos de las UUCC incluidas en este título se vinculan a la cualificación profesional de ASS Instituciones): *"(…)ahora mismo la asignatura (módulo profesional) de Necesidades físicas y psicosociales realmente esas necesidades son tanto para instituciones como para domicilio (las dos cualificaciones). (…) entonces ¿por qué te convalidan solo la mitad de la asignatura?. Veo que es un cajón de sastre y que no hay una coherencia"* J1.6*.*

7.5.2. ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI).

7.5.2.A. HABILITACIÓN.

Habilitación: valoración positiva.

Desde las empresas consultadas del sector se valora de forma bastante adecuada el desarrollo del proceso de habilitación por parte del ICUAM en la Región de Murcia por la preparación profesional que conllevaba: *"(…) cuando yo hice el curso de habilitación de asesor y evaluador, nos metieron mucha caña con las leyes con comprender muy bien lo que significaba el PREAR, salimos muy bien preparados (…)"* N2*.*

En las argumentaciones de los candidatos se cuestiona parcialmente el hecho de que se habiliten profesionales de perfil docente (una de las vías de acceso a la habilitación además de la de los trabajadores especialistas en ese ámbito) ya que dominan el marco conceptual del saber pero no tanto el propio saber hacer y por ello se llegó a plantear que "*a lo mejor esa persona no ha trabajado nunca en residencia y están trabajando con chavales en un instituto y se rigen por lo que pone el papel (…) la conocen nada más teóricamente y prácticamente no"* J2.8.

Habilitación: valoración negativa.

Una de las consideraciones del personal habilitado fue la referida a la necesidad de un mejor ajuste entre los contenidos impartidos en el curso de habilitación y las cualificaciones específicas en cuyo proceso de validación tendrían que intervenir, de esta forma se valoró que "*lo que fue el curso en sí digamos que se trató de la primera experiencia. (…) lo que ocurrió es que yo no ví que estuviera muy relacionado con (…) las cualificaciones a las que podemos tener acceso como evaluadores o asesores"* I3.

7.5.2.B. DIFUSIÓN-INFORMACIÓN.

Difusión: valoración positiva.

En general se ha considerado como más adecuado el proceso de difusión por parte del ámbito empresarial, argumentando que esta fase previa al PREAR estuvo bien desarrollada, dando "*información clara del proceso*" N1.

Difusión: valoración negativa.

Se valora en general de forma muy mejorable el proceso de difusión previo a la convocatoria de esta cualificación ya que en la mayoría de ocasiones les llegó la información de forma informal (por propios compañeros de trabajo) y también a través de los propios sindicatos, cuyo papel para el desarrollo de esta función informativa se valoró como no ajustado a la realidad del PREAR ni a los objetivos del mismo con vistas también a futuras convocatorias: *"no se si fue UGT o CCOO, convocó a todos los centros, a los delegados sindicales y a la gente que quisiera participara en el PREAR para explicarle lo bonito que era el PREAR. (…) Allí me tuve que plantar y decir "mira, yo creo que os están tomando el pelo a los 40 que estáis aquí". Sí, por esto y por esto… aquí tú no sales con un título, tú no puedes hoy en día a convalidar el título en un instituto, porque no puedes…"* I2.3.

Como consecuencia se valoró que previo al PREAR se tenía un gran desconocimiento, por parte de los candidatos, sobre contenido real de este procedimiento y por ello *"la gente no sabía a lo que iba, no lo sabía… No nos engañemos, que todos oímos en la tele que las amas de casa iban a tener título, es verdad…"* I2.2**.** También se cuestionó la función difusora puesta en práctica en algunos medios de comunicación ya que *"en la tele, en la radio… diciendo que a partir de ahora la gente que ha cuidado tal por fin va a tener un título y va a poder trabajar. (…) A partir del año 2015 las amas de casa tendrán un título…"* I2.4.

El papel específico de difusión e información desarrollado por el SEF en esta fase previa fue valorado como poco adecuado desde el ámbito de las empresas consultadas del sector ya que *"(…) desde el principio (hubo) mucho desconocimiento de lo significaba PREAR, yo he tenido compañeras de aquí del trabajo y gente de fuera que habían ido al Servicio de Empleo y no habían sabido asesorarles ni sabían en ningún principio lo que era el PREAR (…)"* N2.

7.5.2.C. ACCESO.

Acceso: valoración positiva.

La inscripción y acceso a esta convocatoria del Procedimiento fueron considerados en general como adecuados para el centro de día (adecuado) y como muy adecuados para la residencia.

Acceso: valoración negativa.

El hecho de poder acceder al procedimiento desde la experiencia ó desde la formación en términos igualitarios se valoró por la mayor parte de los candidatos como no adecuado argumentando que se debería asignar mayor peso porcentual en el baremo de acceso a los años de trabajo: "*si estamos hablando de una convocatoria para personas no cualificadas, supuestamente no tenemos que tener estudios. Entonces ¿por qué han puntuado sobre eso?"* J2.8.

Siguiendo con el planteamiento anterior, por parte del personal habilitado se valora como un aspecto a mejorar, respecto al acceso al procedimiento, el haber facilitado una igualdad de acceso para candidatos que poseían solamente formación respecto a quienes contaban con dilatada experiencia en sus historiales. De esta forma se consideró que se tendía a relativizar la competencia si la adquisición de ésta no descansa en el ejercicio profesional, ya que *"el acceso de los candidatos sólo a través de la vía de la formación hace que la competencia de estos sea bastante cuestionable en relación a la vía de acceso alternativa relativa a la experiencia laboral, si bien ha habido alguna excepción"* P2**.** Por ello se propuso que en *"(…) el acceso debería primarse más la experiencia y no la formación (…)"* I3.

7.5.2.D. ASESORAMIENTO.

Asesoramiento: valoración positiva.

En general, por parte de las empresas, se consideró bastante adecuado el desarrollo de la fase de asesoramiento, aunque también puntualizaron la necesidad de disponer de un margen temporal más amplio para afrontarlo adecuadamente puesto que "*entre asesoramiento y evaluación hay muy poquito espacio de tiempo, vienen muy determinada por la Comunidad Autónoma pero hay veces que hasta los mismo candidatos dicen que son muy pocas sesiones de asesoramiento y que incluso pues terminabas de asesorar y ya están evaluando a la misma vez y lo mismo es de un día para otro (…)"* N2.

El personal habilitado coincide en general en valorar como uno de los aspectos más positivos del asesoramiento el propio contacto fluido tanto con los candidatos como con la Administración convocante: *"El trato con los candidatos es lo mejor del procedimiento.El contacto ha sido fácil y cercano, la actitud por parte del ICUAM ha sido muy proactiva. Fluidez en la comunicación, buena predisposición por parte del ICUAM"* P5.

Asesoramiento: valoración negativa.

Uno de los aspectos resaltados por los candidatos fue el de que desde la propia fase de asesoramiento los contenidos planteados eran tendenciosos en cuando que estaban orientados solamente hacia el colectivo de mayores dejando así de lado la intervención profesional con

otros colectivos como el de las personas con discapacidad: "*esto es todo más enfocado para los geriátricos, más que para la discapacidad. Yo me refiero mayormente porque creía que era para la discapacidad y cuál fue mi sorpresa cuando empezamos con la asesora y ví que no, que no era eso, que era más sobre todo, todo, sobre la geriatría (…)"* J2.4.

El contexto de referencia ocupacional que preferentemente se utilizó desde el asesoramiento, según los candidatos, fue el de la residencia y no tanto otros entornos ocupacionales como los centros de día y ello tuvo como consecuencia un necesario proceso de preparación adicional en muchos casos: *" (…) tuve que recurrir a compañeros y a cursos que hemos hecho a través de la empresa, de atención social sanitaria, porque es todo de residencia y yo no he trabajado en residencia, yo no he hecho eso nunca. Entonces me lo tuve que empollar porque hacerlo no lo he hecho nunca"* J2.8.

Otra de las limitaciones del asesoramiento, según el personal habilitado, es que en muchas ocasiones no se llegaba a la experiencia real desarrollada por los candidatos tomando como referencia sus contratos de trabajo y por ello se recurrió a declaraciones juradas sobre las verdaderas funciones profesionales desempeñadas y, en último término, el asesor debía otorgarles validez y credibilidad en el marco del procedimiento:

> *"(…) en el informe que nos daban de la empresa aparecían las funciones en función de su categoría pero no en lo que realmente tú sabías que estaban haciendo. A mí me pasó, yo tenía dos compañeras del mismo centro, de un centro ocupacional, y una sí que estaba dentro de su categoría y la otra estaba por debajo y sin embargo estaba haciendo lo mismo que la otra.(…) Entonces no te puedes fiar mucho de lo que la empresa diga"* I2.3.

Otra de las características negativas de la valoración del personal habilitado respecto a la fase de asesoramiento fue la concerniente a la justificación económica por sesiones de trabajo, ya que se consideraba mejorable, así como las propias retribuciones por sesión valoradas en general como insuficientes: *"(…) no nos benefició a los asesores por la parte económica. Que les diéramos facilidad a que vinieran cinco candidatos la misma tarde y que yo me tirara diez horas… eso se contó como una única sesión a la hora de justificar y hacer la justificación económica y pagar a los asesores y eso no se nos explicó"* I2.2.

El soporte informático que se operativizó para facilitar una mejor gestión del procedimiento se consideró muy mejorable por el personal habilitado ya que "*no se podía entrar, no te permitía sacar los informes, hasta la misma noche previa, el último día de poder darle a los candidatos los informes se bloqueó la base"* I2.3, describiendo de esta forma las "*(…) grandes dificultades que ha supuesto la utilización de una aplicación informática a mitad del desarrollo de la fase y los problemas que ésta ha dado"* P5.

7.5.2.E. EVALUACIÓN.

Evaluación: valoración positiva.

Se destaca la influencia positiva en el proceso de evaluación de una adecuada coordinación tanto entre los propios evaluadores a través de la Comisión de evaluación, como con centros de trabajo ya que algunos han facilitado recursos para ello.

Respecto al tipo de pruebas realizadas en la fase de evaluación cabe mencionar que en las dos cualificaciones profesionales de nivel 2 de esta convocatoria (ASS Domicilio y ASS Instituciones) se han utilizado siempre las de carácter individual y ello queda justificado por el personal evaluador: *"(…) estamos trabajando con una cualificación de nivel 2 en la que el tipo de pruebas de evaluación que estaban recomendadas eran de carácter eminentemente práctico y eso ya te limita a la hora de poder hacerlo en grupo.(…)"* I3.

Otra de las facilidades que se destacó del proceso evaluativo desarrollado fue la flexibilidad respecto al lugar de realización de las sesiones de evaluación así como respecto al horario disponible de cada evaluador:

> *"En cuanto al lugar o lugares, hemos tenido total libertad para utilizar los espacios disponibles de nuestra Consejería de Educación. El resto de evaluadores que no son profesionales de la Consejería también han podido utilizar incluso hasta sus propios centros de trabajo para hacer las entrevistas. Hemos tenido flexibilidad, se han utilizado los CPR también, ha habido una disponibilidad total y se han hecho gestiones para que podamos utilizar todos estos espacios. En cuanto al horario también ha sido flexible, cada evaluador se lo ha repartido dentro de ir cumpliendo con plazos intermedios fijados por la comisión (…)"* I3.

La conexión entre el proceso de evaluación del PREAR y las funciones reales desempeñadas en puestos de trabajo es otro de los aspectos considerados por las empresas, en general, como adecuados. Aunque cabe destacar que dependiendo del tipo de centro de trabajo (residencia, centro de día o centro ocupacional) se aprenden determinadas habilidades diferenciales y es por ello que, según una de las empresas consultadas (residencia), se debería ajustar el proceso de evaluación a ese *aprendizaje situado* de los candidatos por tipo de centro de trabajo de referencia:

> *"es el gran handicap que tiene el PREAR (…) hay cosas que es lógico que no sepan hacer o que no sepan desarrollar porque no forma parte de sus funciones.*
>
> *(…) Los candidatos que estaban en centros ocupacionales todo eso (planificar actividades de ocio y tiempo libre) se les daba muy bien e iban totalmente perdidos en todo lo que fuera sanitario porque no desempeñan esas funciones. Yo si tuviera que proponer algo pondría que fuera un poco más especificas (las pruebas de evaluación), no es lo mismo estar con abuelo que estar con discapacitados con parálisis cerebrale".* N2.

Evaluación: valoración negativa.

Cabe destacar también que desde el ámbito de otra de las empresas consultada (centro de día) se replanteó la crítica al modelo evaluativo del PREAR ya que éste se basaba unilateralmente en la puesta en práctica de tareas sanitarias (más propias del ámbito residencial) sin incluir apenas habilidades profesionales propias de un centro de día. De esta forma se puede volver a citar la importancia concedida al *aprendizaje situado*, entendiendo su adquisición en un contexto ocupacional determinado: *"En el centro de Día hay pocas tareas sanitarias. El que la experiencia sea en Centro de Día condiciona la evaluación independientemente de conocimientos evidenciados"* N1.

La dificultad de coordinación de los evaluadores por la diferente procedencia de los mismos (docencia y empresas del sector) es uno de los factores responsables del atraso acumulado en esta fase: "(…) *ha sido complicado poder coordinar la labor de ser profesionales, cada uno está en un ámbito distinto, unos son docentes y otros profesionales del sector, y compaginar turnos de trabajo para reunirse las comisiones, días y demás, ha sido complicado. Eso es lo que más ha podido influir en retraso que ha sido evidente"* I3.

El perfil de procedencia laboral del personal habilitado también influyó en ocasiones en la redacción del contenido de la batería de preguntas destinadas a evaluar las competencias de los candidatos: *"(…) las preguntas de la unidad de competencia diecinueve (*UC1019_2)[122] *relacionadas con la atención psicosocial (…) no había nada de instituciones, ninguna pregunta psicosocial de la unidad de competencia (…). Todo era de juegos infantiles… Y eso no es terapia ocupacional, eso es animación sociocultura (…)"* I2.2.

Se valoró positivamente la aplicación informática en cuanto a su fácil manejo pero sobre todo se hizo mucho énfasis en que no estuvo operativa en el momento de las entrevistas de evaluación: *"Aspectos positivos: intuitiva y fácil. Se rellena fácilmente. Aspectos negativos: el hecho de que no estuviera operativa de cara a las entrevistas"* P2.

Respecto a la necesaria coordinación con los asesores, los evaluadores valoraron que uno de los elementos clave de la misma tenía que ver en la calidad de los contenidos del informe de asesoramiento ya que serviría para orientar más efectivamente el proceso evaluativo: *"Redacciones de los informes a la Comisión de Evaluación algo farragosas por parte de algunos asesores. Informe debe ser más operativo para el evaluador. Sería necesario reflejar una estructura más cerrada"* P2.

También cabe considerar la temática del capital cultural de los candidatos que al no corresponderse con el del propio proceso evaluativo (este último mucho más técnico y abstracto en el uso del código lingüístico) sufren desajustes manifestando limitaciones para expresar sus habilidades de forma verbal y no procedimental en la entrevista de evaluación, de este modo "(…) *si bien son candidatos competentes, el hecho de no saber explicarse bien, puede dar lugar a que se requiera de ellos que aporten nuevas pruebas en la fase final en la que se ejecuta el PIE"* P2.

[122] Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional

Se detectaron algunas dificultades en la respuesta verbal dada por los candidatos a los supuestos prácticos planteados ya que este aspecto exigía una consideración previa de todos los pasos a dar para responder satisfactoriamente; por ejemplo cuando el candidato tenía que describir *"(…) cómo se hacía una trasferencia… -pues yo levanto al residente-… y dónde está la silla… no había cogido la silla…Después de tener al residente inclinado tienes que tener la silla al lado"* I2.2. Este aspecto no suele ser entrenado por igual en entornos reales de trabajo en los que se suele prestar el servicio sin más, obviando realizar una síntesis conceptual o procedimiento formal del mismo: "(…) *Pueden ser residentes pero en cada centro se trabaja de una manera diferente. Hay centros que tienen protocolos establecidos y trabajaban según su protocolo y así te lo decían"* I2.4.

Estas mismas dificultades fueron también referenciadas por los propios candidatos ya que se les solicitaba en la entrevista de evaluación una abstracción desde el procedimiento hasta el concepto con el fin de dar una respuesta adecuada: "(…) *al decirlo pintas los procesos que harías como si lo estás escribiendo. Cuando te decían ¿cómo sentarías a un anciano desde la cama a la silla de ruedas? Al hacerlo lo haces automáticamente y tu mente se lo salta"* J2.6. En el caso de que las respuestas se consideraran ajustadas a las competencias evaluadas se infería la posesión de la habilidad sin haber tenido un acceso real a la constatación de su puesta en práctica en el entorno laboral: "*puedo decirte perfectamente cómo se asea a una persona en la cama, cómo se inmoviliza… yo nunca lo he hecho pero yo lo tengo aquí y te lo puedo decir regla a regla y no se me salta ni ponerme los guantes ni lavarme las manos porque me lo he empollado (…)"* J2.8.

Respecto a los candidatos que tuvieron que pasar a demostrar sus habilidades a través de pruebas prácticas simuladas, ya que no respondieron de manera adecuada en la entrevista de evaluación, se planteó la dificultad de que muchas de las características de estas pruebas distaban de la realidad ocupacional de estas tareas profesionales en entornos reales de trabajo: " (…) *Yo puedo asear perfectamente a un enfermo o cambiar la cama, porque lo he hecho seis años y en una persona inerte y no esto (muñeco de plástico) que no pesa nada, pero me siento violenta"* J2.1.

Por último, se cuestionó el proceso para tramitar las reclamaciones de los candidatos tras la fase de evaluación, considerando de forma negativa *"que tengas diez días para reclamar y que vayas en esos diez días a hacer esa reclamación y que nadie sepa en el ICUAM (…)"* J2.8.

7.5.2.F. RESULTADOS DE ACREDITACIÓN.

Resultados: valoración positiva.

La acreditación de esta cualificación profesional por parte de los candidatos presentados a este procedimiento fue considerada por las empresas en términos de resultados como muy adecuada ya que "*los resultados han sido los que esperábamos (…) que la gente se acreditara y que la gente demostrara que sabía hacer muy bien lo que ya llevaban haciendo mucho tiempo sin papeles, entonces ha sido bastantes adecuados"* N2. La principal causa de ello se determina

en la experiencia profesional como garante de sus habilidades debido a que "*las personas que se presentaron tenían experiencia en las competencias"* N1.

La obtención de buenos resultados tras el procedimiento, ha reafirmado, según las valoraciones del personal habilitado, la autopercepción laboral de los candidatos teniendo así "*un aumento de autoestima y de satisfacción personal"* I2.2 y también se han motivado para la formación contínua ya que *"les ha servido para ese incentivo, para querer formarse en la profesión"* I2.4.

También se han considerado positivamente los resultados generales del procedimiento para esta cualificación por parte de los propios candidatos que, respecto a la incidencia de la experiencia y de la formación, valoraron de forma conjunta y equitativa ambos itinerarios.

A este respecto cabe destacar la valoración de algunos de los habilitados respecto al papel primordial de la experiencia, ya que *"la convocatoria permite que se presente gente por esas dos vías, aunque realmente luego se constata que quien está en condiciones de acreditar esa cualificación al final es la gente que tiene experiencia"* I3. Aunque también se matiza que ésta debe estar relacionada directamente con las competencias profesionales evaluadas en el procedimiento para la obtención de unos buenos resultados por los candidatos, es decir, "*experiencia relacionada con las actividades profesionales que se desarrollan en cada una de las unidades de competencia (…) de esa forma gente que te llega sin formación y con mucha experiencia sobresale por encima de gente que te llega con mucha formación y con poca experiencia"* I3.

Resultados: valoración negativa.

No se han planteado.

7.5.2.G. PROPUESTAS DE MEJORA.

El personal habilitado valoró la necesidad de un cambio de enfoque en los contenidos y enfoque de los instrumentos de evaluación del procedimiento para abarcar de una forma más global todos los ámbitos ocupacionales del sector de esta cualificación (residencias y centros de día principalmente), incluyendo a los diferentes perfiles de usuarios de los servicios de ASS en instituciones y así *"(…) abrir solamente vías a lo que es la dependencia general y no centrarse solamente en las personas mayores"* I2.4.

También se valoró la conveniencia de una recalendarización del período total para el desarrollo adecuado de la convocatoria del procedimiento para esta cualificación porfesional y para ello "*hay que evitar siempre que el procedimiento se meta siempre en meses de verano. Si hay que empezarlo en octubre para que acabe en junio, que empiece en octubre"* I2.3.

La necesidad de formación en mecanismos de implementación del asesoramiento que garanticen unos criterios homogéneos en la redacción de contenidos de los informes de asesoramiento se consideró fundamental por el personal habilitado y por ello se consideró la "*necesidad de orientar el curso a cómo realmente se va a trabajar durante esta fase de asesoramiento"* P2

También se propone desde la Comisión de evaluación que se clasifique al candidato en el informe atendiendo a su nivel de experiencia y de formación, estableciendo unos indicadores que *"(…) ayudaran a la argumentación del asesor en su informe (candidato con años de experiencia sin formación, candidato sólo con formación, candidato con formación y experiencia), que permitiera ayudar al evaluador y le diera más seguridad"* P2.

Ante los problemas de verbalizar la habilidad sobre todo en la entrevista de evaluación, se estimó conveniente que el procedimiento incluya pruebas de verificación siempre en entornos reales de trabajo, proponiendo por tanto que *"(…) en vez de que te hagan esa prueba como un corto (simulaciones prácticas), pues yo creo que sería mejor como unas prácticas, unas horas en una residencia (…)"* J2.4.

7.5.2.H. PERFIL DE CANDIDATOS.

Respecto a la valoración aproximada del perfil en general de los candidatos participantes en el procedimiento realizada por el personal habilitado, se puede afirmar que se han ajustado al mismo en algunas de sus variables: *"(…) son en su mayoría de mediana edad, de 40 o cuarenta y tantos, 50, que llevan un número de años considerable algunas trabajando (…)"* I3.

También se valoró este perfil como muy heterogéneo en su composición ya que los ámbitos laborales específicos de referencia eran muy diferentes y ello condicionaba el transcurso del propio procedimiento ya que se tendía a ralentizar al tener que ajustar el ritmo y los propios códigos lingüísticos a dicha disparidad: *"Yo tuve excesivamente, (…) una persona que tenía conocimientos en enfermería muy amplios (…)tenía un conocimiento perfecto del sector sociosanitario y otro candidato que no sabía prácticamente qué era un esterilizador"* I2.4.

Se ha destacado la elevada presencia de candidatas (mano de obra femenina) frente al número de candidatos en el procedimiento a causa de una *socialización diferencial* que determina un *capital simbólico* vinculado a la misma, en condiciones de inferioridad al masculino, considerando que "*realmente el cuidar de la gente siempre ha sido un rol más femenino que otra cosa entonces pues el número tanto sanitarias como de cuidadoras es superior siempre en la mujeres, es una profesión que nosotras llevamos arraigadas desde dentro, de tener que cuidar a nuestro padres cuando la antigüedad (…) y al final te quedas con un rol de cuidadora que ese es el final es el que desempeñas como profesional"* N2.

El acceso al mercado laboral sin formación o con estudios básicos y la acumulación de años de experiencia en el sector de servicios sociosanitarios en instituciones es el itinerario general definido por el personal habilitado en este procedimiento, de esta forma establecen en este aspecto un prototipo representativo de la mayoría de candidatos: "*persona que lleva ya unos cuantos años trabajando, que en principio al inicio de su labor profesional no tenía formación*

(…) y a lo largo del tiempo pues el tema de la formación continua, han ido realizando acciones formativas (…)" I3.

7.5.2.I. MOTIVACIONES DE CANDIDATOS.

La principal causa que ha llevado a la participación de los candidatos en el procedimiento ha sido la de acreditación de las competencias de la cualificación con vistas al mantenimiento de su puesto de trabajo ya que según normativa en el año 2015 deben poseerla en este sector profesional: "*la inmensa mayoría es porque la empresa se lo exige y conservar los puestos de trabajo. Si la normativa les pone que para el 2015 quien no lo tenga se va a la calle si o si pues la gente corre para intentar sacárselo (…)."* N2.

La participación en general por los candidatos en esta convocatoria del Procedimiento con el fin de acreditar esta cualificación, se ha considerado por las empresas adecuada.

El posicionamiento de las empresas contactadas del sector en cuanto a la participación de sus trabajadores en el PREAR se hizo constar por los propios candidatos entre las causas de inscripción en la convocatoria: "*nuestra empresa de acuerdo con que siguiéramos el proceso (…) para formarnos mejor y tener a su gente cualificada y cumplir con sus normas"* J2.8.

Las principales motivaciones esgrimidas por los propios candidatos para participar en el procedimiento siguen la línea, por un lado, del mantenimiento del puesto de trabajo de cara a la exigencia de la acreditación oficial de sus competencias profesionales como requisito, y, por otra parte, la realización personal que supone tener el reconocimiento oficial de unas competencias para un gran número de trabajadores que carece de otras credenciales educativas. Se trataría de esta forma de poner en práctica el principio del *cierre social* de la profesión, contribuyendo a homogeneizar y tener bien definidas y reconocidas sus funciones laborales: *"(…) en mi momento no tuve oportunidad de estudiar y entonces y de alguna manera me surgió esto y es una manera de que te reconozcan, tu experiencia y si lo que estás haciendo está correcto o no, porque muchas veces lo haces y no"* J2.6.

El aprendizaje permanente también se consideró como una de las motivaciones por parte de los candidatos, con la adquisición de nuevos protocolos de actuación y tareas a aplicar en su ámbito ocupacional: *"(…) estoy doce años trabajando donde estoy y jamás he puesto un enema (…) me lo empollé del libro y me ha servido para aprender el proceso y si alguna vez lo tengo que hacer pues ya sé hacerlo"* J2.6.

7.5.2.J. EXPECTATIVAS DE CANDIDATOS.

La principal expectativa entre los candidatos fue la laboral; mantener las condiciones en su empleo sobre todo frente a la *amenaza* de los titulados como Técnicos en Atención Sociosanitaria que podrían ocupar su sector ocupacional: *"(…) positiva sí soy, pero realmente sin un título oficial… Hoy una niña de 18 años que saca su título va por delante de mí y eso es real"* J2.1.

También se planteó la necesidad de una mejora de su nivel educativo formal, accediendo a la titulación de Técnico en ASS en la cual podrían solicitar la convalidación de algunos módulos, con el fin último de mantenerse a largo plazo en su sector ocupacional: *"(…) ya tengo cuatro asignaturas (módulos profesionales convalidables) y ahora me voy a matricular en el instituto y me saco la titulación oficial y me limpio las manos y sé que tengo puesto de trabajo seguro. Pueden cambiar las leyes y eso me lleva a mí a meterme en el mundo del estudio"* J2.8.

Tras el análisis de las valoraciones de los agentes que directa o indirectamente han intervenido en el procedimiento de validación de estas dos cualificaciones profesionales de grado 2, se puede confirmar por tanto que dentro de la estructura dual del mercado de trabajo los candidatos con aprendizaje basado en su experiencia se sitúan en un segmento secundario (al que se puede acceder por formación informal o experiencia y caracterizado por inestabilidad, escasa promoción y disciplina laboral impuesta de forma rígida) pero, dentro del mismo, se fragmentan por un capital simbólico y unas condiciones de trabajo de un nivel mayor a menor por este orden según su contexto experiencial de procedencia: instituciones (residencias y centros de día, en los que trabajan gerocultores y cuidadores); auxiliares de ayuda a domicilio y cuidadores informales. Los dos primeros perfiles en el trabajo productivo de servicios y el tercero en las ocupaciones reproductivas.

7.5.3. EDUCACIÓN INFANTIL.

7.5.3.A. HABILITACIÓN.

Habilitación: valoración positiva.

El proceso de habilitación se valoró como adecuado, por la empresa, con gran presencia en el sector y también se consideró positiva esta fase por la trabajadora acreditada en PREAR consultada, dada la formación que garantiza a estos profesionales de la educación infantil: "*por la experiencia que acumulan y por estar evaluados a través del curso en formación específica"* O1.

Para el proceso de habilitación, además de demostrar experiencia como docente o bien como profesional en el sector de la educación infantil, se hacía preciso, como ya se ha comentado, superar un curso específico ofertado por el Ministerio de Educación a través de la UNED ó bien a través del impartido por el propio ICUAM en la Región de Murcia. En general los habilitados participantes en el curso del Ministerio mostraron su satisfacción por la complejidad del mismo considerado "*en general positivo, aunque muy intenso, fuerte y estresante*" P3, también se valoró como *"(…) muy completo y garantiza la formación necesaria para habilitarme"* I4, en comparativa con el realizado a nivel regional.

Habilitación: valoración negativa.

Las principales argumentaciones que cuestionaron de forma crítica el proceso de habilitación (sobre todo el desarrollado por el ICUAM) procedían del propio personal habilitado ya que se consideró "*muy alejado de la realidad del procedimiento"* P3 y también se valoró la *"(…) necesidad de reestructurar el curso dado que la primera edición no se considera adecuada al nivel que deben tener los asesores habilitados"* P6.

7.5.3.B. DIFUSIÓN-INFORMACIÓN.

Difusión: valoración positiva.

Se consideró por la empresa que todas las fases desarrolladas en el PREAR en esta convocatoria fueron adecuadas y específicamente la información y orientación realizada a en la fase de difusión ya que "*están bien estructuradas y son buenos procedimientos para obtener una buena formación"* O1.

Solamente en algunos casos (como el de la TSEI entrevistada) se consideró positiva la difusión específica que, previa al procedimiento, realizó el SEF, por ello se puede concluir que entre las diferentes oficinas municipales de este servicio no se desarrolló esta función de una forma homogénea, siguiendo criterios comunes: "*yo fue a través de un anunció del periódico y luego ya me informé en el SEF. Me informaron muy bien de lo que tenía que hacer y de lo que tenía que rellenar (…)"* O2.

Difusión: valoración negativa.

Por parte de los candidatos se generalizó una argumentación crítica con el papel del SEF referido a la fase de difusión previa al procedimiento ya que se valoró que en muchos casos los orientadores de las oficinas de empleo carecían del conocimiento y recursos necesarios para facilitar este asesoramiento previo de cara a la participación en el Procedimiento: *"a través de los asesores del SEF a mí no, lo único que me facilitaron fueron los horarios… No lo tenían claro, no sabían de lo que iba"* J3.3.

Respecto a la información previa al Procedimiento recibida por los candidatos, éstos consideraron en su mayor parte que existió en un principio información contradictoria sobre el objetivo del PREAR y los resultados a obtener tras su superación: *"hasta la fecha que vine a la reunión que estuvimos un montón de personas, no sabía ni a lo que venía. De hecho me habían dicho, o lo entendí yo mal, que con esto si lo superabas ya tenías la titulación"* J3.5.

7.5.3.C. ACCESO.

Acceso: valoración positiva.

No se han registrado argumentos en esta categoría.

Acceso: valoración negativa.

En lo concerniente a los criterios del baremo de acceso al procedimiento se consideró por parte de evaluadores que sería necesario incluir un nuevo orden de prioridad, dando sobre todo preferencia a los que ya poseyeran al menos el Bachillerato (relegando a titulados universitarios a un último lugar) ya que de no ser así no podrían acceder a estudios posteriores de Técnico Superior en esta especialidad con el fin de "*obtener el título de Grado Superior de Técnico en Educación Infantil*, *dado que no existe para la cualificación de infantil el certificado de profesionalidad sino que requieren para conservar su puesto de trabajo la obtención del título"* P3.

En general se consideró por los candidatos que el criterio de la experiencia laboral se minusvaloró en el proceso de acceso a la convocatoria frente a la puntuación obtenida en formación: "*no es justo porque yo veo que hay gente que ha tenido más tiempo trabajando y no ha tenido el acceso"* J3.6.

7.5.3.D. ASESORAMIENTO.

Asesoramiento: valoración positiva.

Desde la fase de evaluación su personal habilitado también consideró aspectos positivos relativos a la labor realizada durante el asesoramiento, sobre todo por los diferentes instrumentos diseñados, argumentando que *"(…) como instrumentos soporte de partida ha tenido especial utilidad el currículo del candidato y el informe del asesor, todo ello ha proporcionado una información previa y valiosa para iniciar la fase de evaluación (…)"* I5.

Puntualmente se asesoró de forma más completa y se orientó a diferentes recursos a los candidatos, pero estos aspectos, según sus valoraciones, no se establecieron como tónica general en esta fase: *"(…) quería conocer mis conocimientos y a partir de ahí la chica muy tal y me decía que para los próximos días prepárate esto que es lo que te voy a preguntar"* J3.1.

Asesoramiento: valoración negativa.

El mayor índice de abandono de candidatos respecto al procedimiento, una vez iniciado éste, se produjo en esta cualificación profesional dentro de esta primera convocatoria y concretamente en la fase de asesoramiento, por lo que se han planteado argumentaciones de valoración crítica de la misma por parte tanto del personal habilitado como de los propios candidatos.

En primer lugar, el personal habilitado como asesor que como tal participó en la validación de esta cualificación profesional consideró un error el intensivo trámite burocrático que suponía esta fase y por ello en la comisión de evaluación se planteó la posibilidad de "*obviar toda (la documentación) a excepción de la entrevista y el cuestionario de autoevaluación*" P6.

En la entrevista de asesoramiento se plantean diferentes actividades profesionales para su valoración y por ello se considera "*la necesidad de adoptar criterios comunes entre las asesoras con el fin de dar la justa valoración a actividades secundarias dentro de las principales y evitar así agravios comparativos*" P6, con el fin de garantizar una congruencia de esta fase.

Para el registro virtual de los datos recogidos con estos instrumentos se hizo preciso contar desde el inicio con una plataforma operativa pero se considera que **"***la aplicación se cuelga mucho y es muy arcaica*" P6, dificultando las tareas de gestión documental.

En la operatividad de este trabajo de asesoramiento también se debe considerar la ratio de nº candidatos por asesor que "*era excesivo 15 candidatos y por ello propusimos que fueran 10 candidatos al ICUAM*" y como consecuencia "*todo ello supuso que se alargara el plazo de asesoramiento pero la Consejería fue bastante flexible para aumentarlo. Respecto a la fase de asesoramiento decir que cada asesor/a, terminó antes o después que los demás; no hubo una sincronización*" I4.

Respecto a los candidatos participantes en esta fase de asesoramiento cabe hacer referencia en primer lugar a que se considera en sus argumentaciones que el proceso de asesoramiento y de evaluación fueron muy similares en su planteamiento, aplicándose en exceso una función evaluativa también por el asesor. Además consideraron que esta función era desarrollada aplicando instrumentos basados en la formulación de preguntas de carácter excesivamente técnico, aspecto que hacía dificultosa su comprensión para la mayoría de candidatos: "*es que las preguntas eran muy (…) no era para ver lo que tú sabías a nivel práctico sino para sacar lo que tú sabías a nivel teórico.(…) me he sentido (…) doblemente evaluada. Yo el asesoramiento lo concebía de otra forma"* J3.1.

El código lingüístico empleado en el procedimiento se ha considerado por tanto demasiado técnico (hay que considerar que en su mayoría proceden de un grado 2 de cualificación: auxiliar jardín de infancia) y por ello se hacía necesario reformular las preguntas a términos más operativos y comprensibles, acordes al *hábitus* de los candidatos: *"(…) yo le decía que no entendía las preguntas y ella me las traducía, la conversación con ella muy tensa porque yo me ponía muy nerviosa, porque yo pensaba luego cuando ella me explicaba las cosas que esas cosas yo las hacía todos los días… ¿cómo no he sabido yo?"* J3.6.

El lenguaje empleado en las entrevistas de asesoramiento, además se ha considerado por los candidatos demasiado centrado en explicitaciones teóricas referidas a los listados de competencias presentes en la Guía de Evidencias, más que en descripciones de procedimientos prácticos de educación infantil: "*Yo llevo diez años trabajando y desplazando rincones en clase, sabiendo lo del juego simbólico y me pregunta algo de juego simbólico y yo con mis palabras se lo digo y me dice "no, no…". ¿Cómo que no??? Yo tengo una casita llena de cacharros y muñecas y los niños juegan a adaptaciones de la vida… "No, es que me tienes que decir esto…"* J3.5.

La falta de información en fase de asesoramiento sobre las posibilidades de evaluación de las diferentes Unidades de competencia que tendrían los candidatos en la siguiente fase, fue otro de los motivos de queja: *"(…) si yo desde el momento del asesoramiento me dicen "si te presentas a todas y demuestras cuatro, después puedes hacer las otras tres con el PIE…" Yo sí me hubiera presentado a todas"* J3.1.

El trabajo de cuidador infantil en el ámbito reproductivo fue en muchas ocasiones el considerado por los candidatos como base para poder responder adecuadamente a las preguntas del asesor.

De esta forma se puede considerar que el procedimiento (de forma implícita e indirecta) acredita también competencias cuyo aprendizaje se ha realizado de manera informal (competencias tácitas) configurando un saber adquirido frecuentemente en el propio entorno familiar: *"Yo casi siempre he trabajado de cero a dos años, entonces muchas preguntas (…) "en una excursión qué deberías de hacer…" (…) Yo no recordaba y tenía que recordar lo de mi hijo y no solamente mi trabajo porque en mi trabajo de cero a dos años no había excursión"* J3.6.

De este modo se percibe entre los candidatos que en esta fase del procedimiento no se asesoraba realmente y se aplicaba entonces un modelo de evaluación contínua basado en la batería de preguntas de las entrevistas de asesoramiento: *"(…)La entrevista era una evaluación agresiva en el sentido de que iban a saber si sabías o no sabías, pero no asesorarte (…)* J3.5.

También se responsabiliza del alto grado de abandono en esta fase, a la labor realizada por el personal habilitado responsable de su implementación: "Yo puedo decir que este procedimiento se lo ha dejado mucha gente por los asesores". J3.5.

7.5.3.E. EVALUACIÓN.

Evaluación: valoración positiva.

Si la mayoría de argumentaciones en la fase de asesoramiento se centraron en un cuestionamiento de la misma por los diferentes agentes, en la fase de evaluación el personal habilitado, los candidatos así como los representantes de la empresa coincidieron en subrayar los aspectos positivos de la misma.

En primer lugar, los recursos espaciales utilizados en esta fase se han considerado como ajustados por el personal evaluador para un correcto desarrollo de la actividad de valoración de competencias de la cualificación, aunque cabe destacar que no se incluyeron entornos reales de trabajo para realizar las pruebas de evaluación y cuando éstas eran de un carácter práctico se partía de supuestos y simulaciones: "*El lugar donde se han desarrollado las entrevistas, pruebas de evaluación y reuniones de la comisión ha sido adecuado ya que se ha dispuesto de las sedes de los IES públicos, de los CPR y de la propia sede del Icuam"* P3.

También la ratio referente al número de candidatos por evaluador *"se puede considerar que ha sido ajustado a la disponibilidad horaria de los evaluadores, siendo equitativa la distribución (…)"* P3.

Otro de los aspectos en los que destacó la unanimidad en las valoraciones fue la consideración como muy adecuada de la coordinación de los agentes: entre evaluadores, evaluadores-asesores y habilitados-icuam. En primer lugar el trabajo en equipo de la propia Comisión de evaluación ya que "*ha tenido un buen funcionamiento y la coordinación entre los miembros de la comisión ha sido muy adecuada*", también "*ha existido muy buena comunicación con el Icuam ya que sus responsables y personal administrativo han estado disponibles en cualquier momento del procedimiento*" P3, por último también cabe mencionar que se consideró "*adecuada la colaboración con asesores que se han mostrado colaboradores a la hora de facilitarnos información sobre aspectos referidos a los itinerarios laborales y formativos y a los resultados de los informes de asesoramiento*" I5. Todo ello facilitó el desarrollo de esta fase del PREAR.

En el desarrollo de la evaluación, para la aplicación de las entrevistas y sobre todo "*Para el diseño de las pruebas más teóricas consideramos importante que la mayoría de los miembros de la comisión de evaluación sean perfiles docentes."* P3, ya que al ser una cualificación de nivel 3 los contenidos teóricos están más presentes y su dominio se consideró mejor afianzado por este perfil.

El hecho de reconfigurar los códigos lingüísticos de una perspectiva más técnico-abstracta a otra más procedimental y concreta basada en casos prácticos (que se planteó en la metodología de evaluación de algunos evaluadores) facilitaba un acercamiento al capital cultural de los candidatos: "*A mí lo me pareció en la evaluación es que se estaban planteando cosas que yo había hecho en clase y en el asesoramiento no tuve esa sensación"*J3.5. En caso de no realizar dicha reconfiguración su procedencia como auxiliares (de un nivel 2 de cualificación) y las competencias de referencia a evaluar (de un nivel 3) podían significar un bloqueo en este proceso comunicativo y evaluativo.

Respecto al contenido de las competencias evaluadas en esta cualificación se consideró, por la empresa y por la trabajadora entrevistadas, que estaban "*bastante adecuadas a la realidad de las tareas profesionales que se llevan a cabo en los centros*" O1, puesto que **"***están muy relacionadas en lo que viene a ser el día a día de una escuela infantil. Las preguntas iban muy bien relacionadas del día a día de un centro ejemplo en la fase del periodo de acogida, evaluación con los padres, las entrevistas*…" O2.

Evaluación: valoración negativa.

Las argumentaciones que desde un punto de vista crítico cuestionan el desarrollo de la fase de evaluación de esta cualificación en el procedimiento proceden sobre todo del propio personal habilitado que ha ejercido como evaluador y se vincularon a su temporalización.

Aunque el calendario general de la fase de evaluación se ha considerado flexible, su horquilla temporal total se ha considerado amplia en exceso: "*El plazo de evaluación ha sido demasiado extenso, por ello se podría considerar la posibilidad de liberación de horario (en su trabajo habitual) de los evaluadores para acortar los plazos"* P3.

En general los instrumentos se valoraron como positivos aunque en lo referente a la duración de las entrevistas de evaluación se han determinado como escasamente operativas ya que se han debido alargar en exceso para hacer posible la valoración del conjunto de competencias de esta cualificación profesional, *"(…)al evaluar 7 unidades de competencia se extendían demasiado en el tiempo, siendo su duración entre 2 - 3 horas. Esto tiene como consecuencia que dichas entrevistas no permitan evaluar al candidato todo lo exhaustivamente que el procedimiento requiere"* P3.

Tanto para asesoramiento como para evaluación, se considera el alargamiento de plazos por la trabajadora en activo entrevistada, como uno de los factores que ha dificultado el transcurso normalizado del procedimiento, así el período evaluativo *"fue extenso porque hay que evaluar muchas cosas pero en una mañana. Sobre todo por el tiempo"* O2.

7.5.3.F. RESULTADOS DE ACREDITACIÓN.

Resultados: valoración positiva.

Las acreditaciones obtenidas tras el procedimiento vinculada a las unidades de competencia de la cualificación fueron valoradas positivamente sobre todo por quienes pudieron acceder a los estudios del título para su obtención: *"yo las superé bien las 7 acreditaciones. En didáctica podría la gente estar con un poco de escasez de conocimientos, pero hubo buenos resultados"* O2.

Se consideró por los candidatos una perspectiva complementaria entre experiencia y formación a la hora de determinar los resultados positivos del procedimiento, debiendo mantener una contínua formación y actualización formativa en caso de ya estar trabajando: *"(…) no vale que esté allí con un crío que tenga que evaluar, que no sepa los medios que hay… Me tuve que formar en las escalas de desarrollo"* J3.1.

En general los resultados fueron valorados como adecuados para esta cualificación por parte de la empresa de educación infantil y se debían a que **"***están bien planteadas las competencias profesionales y las tareas profesionales*" O1, además se considera que en estos resultados influyó el que las competencias previas de los candidatos eran **"***muy ajustadas a las competencias laborales*" O1, evaluadas en el procedimiento.

Resultados: valoración negativa.

Por el reducido peso específico del grupo de candidatos que acreditan las siete unidades de competencia de la cualificación se consideran bastante mejorables los resultados ya que finalmente la mayoría "*han obtenido un mínimo de aproximadamente el 50% de unidades de competencia, excepto la unidad de competencia 1028 y 1033 (ya que se corresponden con módulos formativos de carácter más teórico)*", también se consideró un aspecto destacable el que "*todos los candidatos con informe negativo en la fase de asesoramiento quisieron pasar a fase de evaluación*" I4.

Estos resultados son explicados también en cuanto al itinerario formativo de los candidatos ya que se lleva dentro del procedimiento a un desajuste de los niveles de cualificación (el presentado por mayoría de candidatos y el requerido por la convocatoria) y ello ha tenido especial impacto en los resultados de las citadas unidades de competencia; **"***ello es debido a que su formación es más práctica y se corresponde a un nivel de cualificación 2 y por ello no se ajusta a un nivel de cualificación 3 que es al que corresponde el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil*" P3.

Otro aspecto relevante es la incidencia negativa que suponía el no tener experiencia en este sector ocupacional en los resultados de los candidatos: "*un 20% de los candidatos aproximadamente solamente poseía formación y ninguna experiencia. Estos candidatos fueron los que obtuvieron peores resultados en el procedimiento de asesoramiento"* I4.

La comunicación de los resultados del procedimiento a los candidatos también se consideró mejorable por éstos en el sentido de atraso en su recepción, así como información errónea sobre el acceso a educación formal para completar el título de técnico superior: *"Es que si no sabes las que tienes convalidadas tampoco sabes las que te tienes que matricular…ese es el problema (…)"* J3.3.

7.5.3.G. PROPUESTAS DE MEJORA.

Un aspecto que, según el personal habilitado como asesor, retardó esta fase del procedimiento fue que "*existían demasiados candidatos para tan escaso número de asesores y por ello se deberían de liberar de horas de trabajo a dichos asesores para un seguimiento mucho mejor del procedimiento*" I4.

Otro de los aspectos demandados para una mejora del asesoramiento, según los candidatos, sería el que cada asesor informara sobre posibles recursos formativos para completar las carencias detectadas facilitando así una validación más completa de sus competencias: "(…) *si los asesores nos hubieran dado un tipo de información. A mí me dijo (…) "si tú conocieras un profesor, alguien que te pudiera decir cómo se hace un proyecto. Yo no conocía a nadie y no iba a ir por ahí buscando"* J3.5.

También se reclamaba el uso más frecuente de sesiones grupales y de otros recursos que permitieran el intercambio de información entre candidatos ya que prácticamente todo el procedimiento se basó en el desarrollo de sesiones individuales: *"(…) la propuesta mía es la que hemos repasado, que me he visto muy sola y lo que ha dicho ella al principio, un foro o algo para poder contrastar con la gente desde el principio"* J3.6.

El criterio para el reparto de candidatos por personal habilitado repondió más a las necesidades de proximidad territorial de éste (evitándole en lo posible desplazamientos) que a las de aquéllos, aunque no se consideró agruparlos por procedencia municipal para una mejor coordinación entre ellos al efecto de acudir en mismas fechas a sesiones del Procedimiento, por lo que respecto a este tema también se plantearon posibles alternativas: *"se podía hacer con municipios, porque yo no coincidí con la gente de Santomera. A mí me hubiera gustado venir con ellas y tener más o menos la misma asesora porque así hablas de todo… pero cada uno teníamos un asesor, cada uno venía unos días (…)"* J3.5.

7.5.3.H. PERFIL DE CANDIDATOS.

Respecto al intervalo de edad de los candidatos se consideró tan amplio que el personal habilitado no especificó el mismo. Por sexo vuelve a destacar el femenino y muy pocos casos de candidatos masculinos que se presenten a validar esta cualificación. En lo relativo a la formación **"***La mayoría tenía formación de auxiliar de jardín de infancia. Contamos con una minoría de candidatos con nivel universitario*" P3**,** también señalar que según acreditaron en la fase de asesoramiento **"***la mayoría poseían experiencia y formación en su historial profesional y formativo*" I4.

Caracteres de personalidad como poseer una elevada sensibilidad y determinados hábitos más acordes con la educación infantil se consideran, en muchas ocasiones, patrimonio femenino, lo que demuestra la consecuencia de una socialización diferencial que se hace más patente en el sector ocupacional de cuidados: "(…)*no se si será por más sensibilidad, está más feminizado"*O2**.** Esa interiorización de caracteres por la propia mujer llega a tal punto que se considera normal o natural un comportamiento acorde a la misma (Bourdieu, 2000): *"(…) las candidatas están más concienciadas para la formación y tienen más hábitos de estudios y de constancia que los candidatos"* O1.

7.5.3.I. ITINERARIOS DE CANDIDATOS.

El personal habilitado coincide en afirmar que **"***los itinerarios formativos y ocupacionales muchos de los candidatos poseían el FPI (jardín de infancia) y la mayoría se encuentran desarrollando un trabajo en este ámbito*" I4, de este modo **"***Casi todos los candidatos que se han presentado trabajan en educación infantil: escuelas infantiles o en educación no formal*" P3.

También se han presentado a esta cualificación candidatos con titulación universitaria, algunos de ellos trabajadores en centros de educación infantil: *"(…) yo hice pedagogía (…) y la carrera te gusta porque es muy bonita y cuando salí empecé a trabajar en una escuela infantil de mi pueblo como apoyo"* J3.5.

7.5.3.J. MOTIVACIONES DE CANDIDATOS.

Las principales razones que llevaron a los candidatos a solicitar su participación en el procedimiento fueron "*La obtención del título de Educación Infantil y conseguir tener más conocimientos*" O2. Esta titulación les permitiría ejercer en este ámbito laboral y consolidarse profesionalmente. Esta misma motivación fue compartida entre candidatos que habían trabajado como Auxiliares de Jardín de Infancia y por los que poseían estudios universitarios: *"(…) intenté hacer el técnico, no consigues plaza porque al ser titulada nunca te dan plaza. Intenté hacer magisterio, exactamente lo mismo. Entonces para mí esto fue la luz porque era una manera de sacarme una titulación de infantil (…)"* J3.5.

Desde los centros de trabajo se consideró que el nivel de participación en la primera convocatoria del procedimiento para esta cualificación profesional fue **"***muy adecuado porque ha sido una participación alta y que dio una respuesta a una demanda existente*" O1. Por ello se considera al PREAR como **"***instrumento para alcanzar una formación*" O1.

7.5.3.K. EXPECTATIVAS DE CANDIDATOS.

A través del PREAR para esta cualificación profesional se podían acreditar sus unidades de competencia y al no ser posible la obtención del certificado de profesionalidad, la única salida formativa era la de convalidar algunos módulos profesionales y completar el resto de módulos para la obtención del título de técnico superior y poder así ejercer en el ámbito de la educación infantil en centros públicos y privados (ya que de 0-3 años la normativa regula esta obligatoriedad y no contempla para ello el título de auxiliar de jardín de infancia), esta inquietud fue mostrada por los candidatos: "*Yo lo que quería era eso, este año matricularme de todo y sacármelo e intentar el título….para mí es… yo ahora qué hago (…) nos hemos quedado en la calle…en cualquier centro que vayas te lo van a pedir, privado y público"* J3.5.

En esta misma línea de opinión se planteó el posicionamiento de los asesores ya que, según estos, la mayoría de candidatos se presentó al procedimiento "*por que quieren llegar al título ya que si no es así les podrían expulsar del trabajo al exigirles dicha titulación mínima (técnico superior de Educación Infantil)*" I4. También el personal evaluador consideró que en general **"***las expectativas estaban referidas al mantenimiento y/o mejora de sus puestos de trabajo*" P3.

También se consideró por los candidatos la superación personal, aunque en menor medida que la promoción educativa, como una de las expectativas a cumplir a través de la participación en este procedimiento: "*La gente estaba desmotivada porque no le veían a esto valor alguno, entonces para mí en lo personal para mí era superarme a mí misma, tener otra cosa*

más que añadir a mi currículum, estudios, mi avance… entonces yo sí le daba un valor (…)" J3.5.

También por parte del personal habilitado se consideró que las expectativas de los candidatos en parte se habían visto frustradas ya que **"***al final de este proceso no obtenían ni título ni certificado de profesionalidad y por ello muchos candidatos desistieron durante la fase de asesoramiento incluso algunos otros durante la fase de evaluación*" también se consideró la posibilidad de que muchos de los que decidieran finalmente cursar estudios formales para la obtención del Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, no pudieran "*matricularse en el (…) dado que suelen quedar muchas personas fuera por falta de plazas*" I5.

Los principales motivos, planteados por los candidatos, que llegaron a frustrar la expectativa de acceder a la titulación de técnico superior en educación infantil se centraron en el argumento de que recibieron la información tarde y en muchas ocasiones por vías no oficiales. Además debían completar otros dos cursos de formación del Ciclo de grado Superior para conseguir titularse, por lo que finalmente se perdía la perspectiva operativa del PREAR (acreditar a esta mano de obra en plazo suficiente para mejorar sus condiciones de empleabilidad) por todo ello *"hubo gente que se retiró porque tenía una percepción diferente y yo también, pensábamos que nos iban a dar el título con lo del asesoramiento y evaluación (…) y claro luego había que hacer exámenes de las asignaturas que no tenías las competencias adquiridas de los módulos transversales (…)*" O2.

Los candidatos (que además tenía limitadas las plazas de acceso al título) tuvieron que cubrir un período total de 4 años (el PREAR más los dos años del Ciclo Formativo) para obtener una titulación cuya duración en enseñanza formal son dos años. Este hecho fue valorado por los candidatos que mantenían esta expectativa de titulación como un agravio comparativo con el alumnado ordinario de estas enseñanzas: *"Las que hemos aprobado todas nos quedan tres de primer curso y dos de segundo (…) pero solo podemos matricularnos de las tres de primero, las dos de segundo el año que viene…Yo mi intención era matricularme de todas y hacerlo y terminar ya y no nos dejan (…) Yo para eso me lo hago normal"* J3.5.

7.5.4. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROCEDIMIENTO PARA LAS TRES CUALIFICACIONES.

7.5.4.A. HABILITACIÓN.

Habilitación: valoración positiva

La motivación principal para habilitarse como asesor y evaluador era la del gusto por "explorar cosas nuevas, que le gusta innovar y que tiene curiosidad por conocer esto y por gestionarlo" H2.1.

Para la organización del proceso de habilitación de asesores y evaluadores de esta primera convocatoria del procedimiento en la Región de Murcia se consideró lo dictaminado en la normativa marco, configurando los itinerarios formativos que libremente se podrían cursar, consiguiendo así al finalizar la formación, estar habilitado para una o ambas funciones: *"(…) Nosotros hicimos una reestructuración (…) en los tres bloques, un bloque general que es obligatorio, un bloque de asesoramiento y un bloque de evaluación y eso compone un itinerario formativo que al final es el que ellos pues pueden seguir haciendo dos de los tres bloques, siempre incluyendo el bloque general"* H2.2.

Para la habilitación final como asesor y/o como asesor se debía cumplir el "*requisito de tener cuatro años de experiencia mínimo en el ámbito de las unidades de competencia y luego el haber superado el curso. (…) Nosotros a nivel regional lo hicimos a través de una solución conjunta del SEF y la Dirección General de Formación profesional, donde ya se recogía que se habían cumplido los requisitos y un anexo diciendo qué personas se habilitaban y en qué. Con la diferencia de que si son docentes en qué familia profesional, que es para la que tienen habilitación docente, y si son profesionales en qué unidades de competencia*" H2.1. Aunque esta habilitación se debe realizar por Unidad de Competencia el ICUAM instó a cada habilitado a que completara todas las UUCC de la cualificación para asegurar que "*la gestión fuera mucho más operativa*" (Idem) durante su intervención en el procedimiento. En general desde la Administración convocante se valoró como adecuado y coherente este proceso de habilitación.

Las pautas de selección del personal ya habilitado como asesor y evaluador, una vez superado el curso de formación general y específica, para su participación real en el procedimiento, fueron consideradas como bastante operativas por el ICUAM y se sujetaron a criterios numéricos de un máximo de asesores y evaluadores ; 60 habilitados (30 asesores y 30 evaluadores) que fueron los que participaron divididos por cada una de las tres cualificaciones, y también a criterios de tipo más cualitativo, sobre todo como la motivación y la disponibilidad por compatibilidad horaria con otras ocupaciones. Se realizó una entrevista individual de selección en la que también se valoraron actitudes y de esta forma se determinó la asignación final de personal habilitado por cualificación y fase (asesoramiento o evaluación).

Para los representantes sindicales en general el proceso de habilitación fue adecuado pero se subrayan algunas limitaciones como la de la compatibilización de tareas "*resulta complicado para alguien que está trabajando. Lo que no favorece en exceso la participación*" L2 y, por otra parte, la de la limitación cuantitativa del personal habilitado frente a las tareas de validación afrontables desde el procedimiento ya que **"***quizás por los medios del ICUAM no se está haciendo demasiada o no se puede llegar a hacer demasiada difusión entre los candidatos a evaluadores y asesores, entonces muchos expertos desconocen que exista la posibilidad de hacerse ellos evaluadores o asesores (…) habiendo una carencia que es la necesidad de más cantidad de evaluadores y asesores (…)"* L1.

En la misma línea de argumentación se plantea la valoración aportada por la patronal murciana, remarcando como aspectos mejorables una mayor difusión del proceso de habilitación facilitando el acceso a un número mayor de personal especialista:

"(…) sigo insistiendo en el tema de mayor difusión, tanto a nivel de la población en general como de la fase de habilitación de asesores y evaluadores, se ha enterado la gente que estaba muy en contacto directo pero si que tendrían que valorar si había asesores y evaluadores suficientes o no" K1.

Habilitación: valoración negativa.

No se desarrollan argumentos de respuesta**.**

7.5.4.B. DIFUSIÓN-INFORMACIÓN.

Difusión: valoración positiva.

En un primer lugar, para la organización del servicio de orientación referido al PREAR se nombraron cinco coordinadores que recibieron formación específica y se acreditaron. A partir de ese momento en "*un portal que tenemos específico que se llama "Murcia orienta" y (…) pusimos toda la documentación que desde ICUAM se nos ofreció para los orientadores*" H1.

Los canales de difusión e información por los que los candidatos potenciales del PREAR habían recibido una primera información del procedimiento y en base a la misma acudieron a las oficinas de empleo para una mejor orientación sobre el mismo fueron "*los centros locales dependientes del ayuntamiento y la prensa*" H1.

En esta fase del procedimiento han participado facilitando información todas las oficinas de empleo del SEF: *"(…) todos tienen la misma información y en todas las oficinas se imparte la misma información. Ahora, se nota mucho que ha habido oficinas que prácticamente no han tenido que difundir porque no se les ha pedido información respecto al PREAR (…)"* H1.

El total de intervenciones realizadas sobre información referente a este procedimiento fueron **"***388 personas las que sin estar en proceso de orientación han pasado por las distintas oficinas de empleo a preguntar expresamente por el PREAR*" H1.

Aunque se hayan considerado desde el propio SEF algunos aspectos mejorables en la organización e implementación de la fase de difusión (mejor formación para los orientadores y plazos más amplios para informar), en general se realiza una valoración positiva de la misma; sobre todo porque "*los orientadores se han implicado todo lo que podían*" H1.

Esta implicación de los orientadores se basó también en difundir los contenidos de las Guías de Evidencia de las cualificaciones como principal instrumento de información sobre las Unidades de Competencia a acreditar en el Procedimiento: *"(…) ellos (los orientadores) con los cuestionarios se los pasaban a las personas interesadas para que incluso se lo llevasen a casa y ellos comprobasen si efectivamente podían optar a esas Unidades de Competencia (…)"* H1.

También cabe mencionar la coordinación entre diferentes servicios públicos (agencias de desarrollo local, centros de la mujer… etc) con el fin de facilitar la información sobre el procedimiento a sus solicitantes potenciales. Este hecho tuvo como consecuencia también completar la función de difusión e información sobre Procedimiento en determinadas oficinas de empleo de la Región de Murcia.

Destacar las numerosas medidas de colaboración con agentes sociolaborales (orientadores laborales, orientadores educativos y otros agentes) que constituyen el Servicio de Orientación e Información para facilitar la difusión de información previa a la participación en el PREAR, aunque el margen de tiempo para su realización se consideró desde la propia Administración (ICUAM) bastante limitado en esta primera convocatoria: "(…) *la fase previa de difusión (…) el tiempo que tuvo para hacer esa función de información y difusión fue bastante corto. (…) Quizá llegó mucha gente al procedimiento que si hubiera pasado por esa red, a lo mejor no hubiera llegado o hubiera llegado en otras condiciones (…) se montó la red y funcionó, lo que pasa es que quizás no con el tiempo suficiente para atender a todos los usuarios que hubieran sido potencialmente"* H2.1.

Se consideró la difusión como positiva por CCOO pero afirmando que el papel del SEF fue mínimo y simbólico al asumir el ICUAM practicamente todo el protagonismo en esta fase previa respecto al Procedimiento: *"(…) si hizo el trabajo pero lo lideró y lo realizó fundamentalmente el ICUAM, si que es verdad que era para los orientadores de las oficinas del SEF pero la formación se la hizo el ICUAM y la difusión y el liderazgo de la difusión lo hizo el ICUAM, no quiere decir que no hiciera nada el SEF"* L1.

Se precisaría también procurar una información del procedimiento a una escala mucho mayor, ante su todavía elevado desconocimiento, con una "*Difusión ya a nivel institucional, no solo a través de las oficinas de empleo como hacen el asesoramiento del PREAR (…) es necesario más información también en cuanto a qué cualificaciones son las que demandan los demandantes inscritos y que formación tienen para desempeñar esa cualificación (…)*" K1.

Difusión: valoración negativa.

En el período de difusión tanto del procedimiento en general como de las convocatorias de sus diferentes cualificaciones en particular, tuvo una función esencial el SEF a través de las oficinas de empleo de la Región de Murcia. Para la puesta en práctica de esta fase previa al PREAR se hizo necesario implementar un proceso formativo básico dirigido a los orientadores para facilitar su labor de asesoramiento sobre el procedimiento en sus oficinas de empleo de referencia, dicha formación se consideró poco adecuada desde el SEF: "*Considero que ha sido poco adecuada en el sentido de que el procedimiento es mucho más complejo de lo que en un momento se supone (…)las tres horas que tuvieron los orientadores de formación son muy escasas paras poder transmitir lo que deben transmitir a ese orientador"* H1.

Debido al desfase temporal entre la formación recibida por los orientadores del SEF para informar en sus oficinas sobre el PREAR y el período de información en sí, se llegó a que no se recordara esa información por el personal técnico de cara a los demandantes de la misma ó candidatos potenciales del procedimiento: *"(…) cuando los compañeros reciben la formación de las tres horas hablamos de principios de año, de ese primer trimestre, y cuando verdaderamente tienen que empezar a informar a los orientados hablamos de julio y agosto"* H1.

El criterio temporal es también esgrimido desde las organizaciones sindicales para valorar críticamente esta fase de difusión, por tanto se considera *"(Poco adecuada) Por insuficiente, poco tiempo*" L2.

Según el propio ICUAM, algunos aspectos de la información en la difusión previa al procedimiento se habían planteado de forma contradictoria y pudieron confundir a los candidatos que solicitaban esa información para acceder a la participación en el mismo, sobre todo en los resultados, tras acreditar las Unidades de Competencia de la Cualificación Profesional tras el procedimiento, en cuanto si éstos incluían la obtención de un Certificado de profesionalidad o bien un Título de Formación Profesional: *"(…) la difusión que se ha hecho oficialmente por nosotros era rigurosa, pero en medios de comunicación, en declaraciones de políticos se ha tergiversado… La imagen era que con esto se tenía el título y esto no es así. (…) Y luego también creo que la diferencia entre los dos sectores está en que mientras que en infantil necesitabas el título en el otro caso con el certificado de profesionalidad valía, entonces no es lo mismo"* H2.1.

7.5.4.C. ACCESO.

Acceso: valoración positiva.

Se preveía por el propio ICUAM ampliar la convocatoria a nuevas cualificaciones correspondientes a sectores emergentes que ocuparan, en el ámbito territorial de referencia, a trabajadores sin cualificación reconocida y existiera una fecha límite para, a partir de la misma, exigir acreditaciones de esas competencias para el acceso y mantenimiento de dichos puestos de trabajo. Estos criterios han sido considerados según la Administración convocante: *"se consensuaron con los agentes sociales, de hecho también se tuvo en cuenta que el Consejo de Ministros, ya el año pasado hubo un acuerdo de Consejo de Ministros porque el Ministro de Educación asignó unos fondos para financiar este proceso, y en la asignación de esos fondos se establecieron unas prioridades en cuanto a cualificaciones a convocar. Se mantenían las tres de la otra vez, las dos de dependencia y de educación infantil, y luego también se abría otra familia como hostelería y turismo y transporte y mantenimiento de vehículos"* H2.1.

Las convocatorias de las cualificaciones profesionales específicas realizadas y el acceso a las mismas se considera positivo por la Administración por dos razones: la normativa exigía unas acreditaciones profesionales mínimas a los trabajadores de estos sectores laborales y los instrumentos de valoración de las mismas en el procedimiento eran los únicos ya perfeccionados

con vistas a ser utilizados: "*en el caso de dependencia (…) había gente que podía perder su trabajo si no estaba con la cualificación reconocida. Y el tema de educación infantil (…) es que ya la normativa exige que quien esté al frente de un aula y es tutor de un aula de 0 a 3 años tenga el título. (…) Entonces las directrices básicamente vinieron desde el Estado y luego aquí en el ámbito regional se validaron"* H2.1.

Tanto el baremo aplicado para acceso a la convocatoria (en base al cual se valoraron los méritos de formación y experiencia de los solicitantes) de estas cualificaciones, como el número de plazas máximo para cada una queda justificado por la Administración por razones normativas y de organización: *"(…) es un baremo con dos méritos, dos apartados: experiencia profesional y formación no formal relacionada siempre con las unidades de competencia que convocabas. Sumabas y donde se cortaba, se cortaba… La convocatoria establecía un límite de 150 plazas para cada cualificación (…) porque se estimó que dentro de lo que podíamos gestionar daba más respuesta que como otras comunidades que hayan convocado 50 o 100 plazas"* H2.1.

En el ámbito sindical también se valoran como adecuadas a la realidad socioeconómica de la Región de Murcia las cualificaciones finalmente convocadas, aunque argumenta que no "*había presupuesto suficiente como para sacar más y entonces se priorizó y se sacó las que los convenios colectivos exigían, los que había necesidad, entonces dentro de ese contexto me parece bien (…)*" L1.

También se considera que esta convocatoria responde a una necesidad sociolaboral urgente puesto que "*ya es obligatorio que tengan la cualificación que se convocó y que la mayoría de los trabajadores del sector carecían de esa cualificación con lo cual era muy muy urgente y muy necesaria y adecuada que se convocaran esas cualificaciones*" L1.

Aunque desde el otro sindicato mayoritario se plantea una misma valoración a este respecto ya que "*Con la escasez de recursos han intentado escoger colectivos pequeños, que efectivamente lo necesitaban como son: Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales y Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio (…)*", entienden que su temporalización "*no posibilita que los trabajadores en general puedan disfrutar del derecho que les da el Real Decreto 122/2009. Se está eternizando*" L2.

Acceso: valoración negativa.

Respecto a la cualificación de Educación Infantil, se determinó por parte de la Administración convocante que no se daría acceso de nuevo a su acreditación ya que en general no se cubrieron los objetivos previstos en cuanto a resultados y tuvo mucha menor demanda que las de nivel 2, por ello estas últimas si se volverán a convocar: "*(…) esa cualificación la pidió mucha menos gente (…) también había mucha gente que yo creo que no estaba haciendo esas funciones. (…) y luego los resultados también han sido mucho peores (…) ahora mismo pensamos que puede ser más eficiente con los recursos que tenemos convocar las otras (nivel 2 de cualificación) y diversificar"* H2.1.

Otro aspecto destacable de la documentación presentada por los candidatos de la cualificación 3 es que resumía méritos laborales que no guardaban vinculación directa a dicho nivel sino inferior, correspondiente en su mayoría a un nivel de auxiliar: *"(…) la mayoría de gente que decía que hacía esas funciones, la categoría del contrato era auxiliar de guardería, auxiliar de jardín infantil, de escuela infantil, monitores de ocio y tiempo libre….esos todavía menos posibilidades porque esos es que hay unidades de competencia que es que no tocan.*

Respecto al grado de ajuste de las cualificaciones convocadas a la realidad socieconómica de las empresas de la Región de Murcia, la postura de la patronal coincide con la de la Administración convocante en cuanto **"***en Asistencia si podría estar más ajustada y en Educación Infantil, (…) creo que podría estar poco ajustada porque habría otras cualificaciones que podrían ser más necesarias que hubieran tenido en convocatoria*" K1.

La valoración sindical fue mucho más general considerando que esta convocatoria era poco adecuada en cuanto que "*afecta a una ínfima parte de los trabajadores de nuestra región. Olvidando al resto*" L2.

7.5.4.D. ASESORAMIENTO.

Asesoramiento: valoración positiva

Desde Administración convocante se consideró en general positivamente el desarrollo del asesoramiento en esta primera convocatoria del Procedimiento. También se estimó que la valoración por parte de los habilitados respecto a la saturación de trabajo había sido menor en el caso de las cualificaciones de nivel 2, es decir las que agrupaban a la mayor parte de éstos: *"(…) yo creo que la percepción de ellos, de los asesores y evaluadores, la percepción de trabajo ha sido menos agobiante en asesoramiento de instituciones y domicilio"* H2.1.

Asesoramiento: valoración negativa.

El motivo según la Administración convocante (ICUAM), por el cual se ha dado un gran índice de abandono sobre todo en la fase de asesoramiento en la cualificación de Educación Infantil puede ser la no existencia de una cualificación de nivel dos más acorde a las funciones reales de la mayoría de candidatos que se presentaron finalmente a este procedimiento (auxiliares de jardín de infancia) que trabajaban más los aspectos asistenciales pero no tanto los educativos ni más teóricos de esta cualificación convocada: *" (…) su nivel de cualificación, las competencias profesionales que tenían estaban bastante lejos del estándar de la cualificación (…) ahí hay un nivel dos de cualificación, hay gente que hace lo de la autonomía del niño, que hace lo de estimular…(…) que hacen funciones de auxiliar de jardín de infancia, lo que eran antes el título. Pero lo otro no lo hacen, no evalúan, no programan, las relaciones con la comunidad*

educativa más o menos… determinadas partes no las trabajan, pero eso ya depende del propio diseño que se ha hecho del catálogo. No se ha diseñado una cualificación de nivel 2 en ese ámbito" H2.1.

7.5.4.E. EVALUACIÓN.

Evaluación: valoración positiva.

Respecto a los referentes de evaluación de competencias algunos líderes sindicales destacaron que no hay un planteamiento homogéneo y unívoco sino una diversidad de éstos ya que "*(…) hay tres realidades; una es que competencias indican el PREAR que son evaluables por otro lado están las tareas o funciones que realizan los trabajadores en la realidad y luego tenemos además las tareas o funciones que dicen las categorías profesionales del convenio colectivo de esos trabajadores (…)"* L1.

Aunque la evaluación en general se consideró positiva y ajustada a las tareas realizadas en los puestos de trabajo, se hizo constar por parte de CCOO que una carencia del sistema laboral es que en los convenios colectivos no se integran las competencias del sistema de cualificaciones y así no se formaliza la vinculación entre lo laboral y lo formativo en sentido pleno siendo este un reto para facilitar una evaluación contínua de las competencias y un reconocimiento acorde a las mismas traducible en condiciones de trabajo: *"(…) en el convenio no se recogen las competencias del sistema de cualificaciones cosa que es una carencia gravísima porque en todo esto el trabajador no tiene el reconocimiento en su puesto de trabajo en categoría profesional o retribución porque los convenios colectivos no recogen esos certificados de profesionalidad que han obtenido (…)"* L1.

El proceso evaluativo del procedimiento, en general, fue considerado como bastante operativo por los diferentes agentes, sobre todo el desarrollado en las cualificaciones de nivel 2 ya que estuvo facilitado por la conexión entre tareas profesionales de sus sectores laborales y competencias evaluadas en el PREAR, de esta forma se valora como ***"****(Bastante Adecuado) en Asistencia e Instituciones*" K1 y ***"****(Adecuada) en ASP Domicio y ASPD instituciones ya que se dirige a personas que trabajan y hay coordinación, división de tareas profesionales y contenido competencia evaluables*" L2.

En general los plazos del procedimiento fueron adecuados según el ICUAM para las cualificaciones de nivel 2 pero no tanto para la de nivel 3 sobre todo por su mayor carga en UUCC por lo que su período de evaluación tuvo que ser muy ampliado: *"(…) en realidad en domicilio e instituciones nosotros pusimos tres meses y fueron tres y medio… Infantil sí, el plazo se quedó corto entre dificultades y las siete unidades de competencia y el verano por en medio. Tenían que haber terminado en julio y al final no terminaron, se enganchó se septiembre y acabaron en octubre"* H2.1.

Evaluación: valoración negativa.

La inadecuación entre los niveles de cualificación, el requerido en el procedimiento y el realmente desempeñado en el puesto de trabajo, se consideró especialmente patente por la patronal en las competencias de Educación Infantil evaluadas ya que no se correspondían con la actividad laboral real en el sector desarrollada por la mayor parte de los candidatos, en este contexto **"***hay tareas profesionales que no se realizan en el puesto*" K1.

7.5.4.F. RESULTADOS DE ACREDITACIÓN.

Resultados: valoración positiva.

Al finalizar el procedimiento se hace una lectura en general positiva de los resultados del mismo (medidos en términos de UUCC acreditadas) por parte de todos los agentes (INCUAL, sindicatos y patronal).

De esta forma, se considera que los resultados **"***Con respecto a éstas tres (cualificaciones) fue muy dispar (…) los de Asistencia a domicilio e Instituciones fueron bien*" L1**,** también se consideran *"(Bastante Adecuados) Por dos cuestiones, en primer lugar por la larga experiencia de la mayoría, en segundo, porque se ha hecho bastante formación en el sector (En Educación Infantil lo desconozco)*" L2**.** En esta misma línea se valoran los resultados por la patronal ya que se consideran **"***(Bastante Adecuados) En Asistencia Sociosanitaria en los dos (…) (y) (Adecuado) en Educación Infantil (…) que al final han conseguido acreditaciones parciales, total creo que han sido pocos*" K1.

Las principales causas que han facilitado estos resultados se identifican en la experiencia de los candidatos, la formación especializada en su sector ocupacional, y la propia organización y funcionamiento del PREAR en esta primera convocatoria en cuanto que en la fase de acceso sobre todo ya fueron seleccionados los que mejores resultados podrían tener. De esta forma se valora que "*los trabajadores pues tenían las competencias adecuadas en la mayoría de los casos, como hemos dicho en educación infantil había excepciones y luego pues lo hemos comentado el buen trabajo que se hizo con los asesores y evaluadores*" L1, y a estos buenos resultados también contribuyó el que **"***la difusión ha sido buena y el proceso de información y asesoramiento ha sido bueno y entran los que tienen que entrar (…) que realmente tiene las competencias para conseguir la acreditación. A nivel general la gente que se había presentado era sobre todo por la experiencia, que tenían muchísimos años de experiencia*" L2.

El nivel de ajuste entre las competencias previas de los candidatos y los resultados obtenidos es también valorado como adecuado: *"(Bastante Ajustado) Para las tres cualificaciones en general*" L1 y ajustado para **"***ASP Domicio y ASPD instituciones (…) ya que la experiencia laboral es un grado y se ha reconocido en resultados del PREAR*" L2.

Los resultados también fueron considerados en global por el ICUAM como bastante adecuados aunque introduce en su argumento los dos condicionantes principales de los mismos (además de la formación y experiencia previa del candidato): el nivel de cualificación y el número de UUCC, de forma que los resultados en general serán más positivos (medidos en número de candidatos que acreditan todas las UUCC respecto al total) cuando el nivel de cualificación sea menor y su número de UUCC más reducido: *" (…)en infantil quien ha conseguido acreditar todo, generalmente tiene un nivel de titulación superior. Sí que ahí la formación formal les ha ayudado. (…)Pero en instituciones y en domicilio yo creo que los resultados han sido muy positivos (…) en un caso un 94% y en otro me parece que un 78%, han conseguido certificado. En educación infantil ya los resultados son, entre la dificultad objetiva de la cualificación que es de nivel 3, que ya no basta con saber hacer sino también tener una base conceptual y teórica que tienes que tener para poder acreditar, y luego que son siete unidades de competencia"* H2.1.

Resultados: valoración negativa.

En general los resultados de la acreditación se consideran satisfactorios pero específicamente para la Cualificación de Educación Infantil fueron bastante inferiores a la media de esta primera convocatoria y ello se considera como consecuencia de un desajuste entre las funciones desempeñadas por la mayoría de sus candidatos en el sector de servicios a la infancia y las requeridas en el PREAR para obtener la acreditación, tal y como se confirma en la valoración de CCOO: *"Infantil tuvo algunos problemas es que se presentaron muchísimos candidatos pero se reconocieron no muchos porque las tareas que hacían no eran las que se habían convocado sobre todo se presentó mucha gente que trabajan en una guardería pero claro habían tareas de programación didáctica que no realizaban ese colectivo y entonces pues muchos se quedaron sin la certificación completa (…)"* L1.

7.5.4.G. VALORACIÓN GENERAL Y PROPUESTAS DE MEJORA.

En lo referente al propio diseño del marco nacional de cualificaciones profesionales, tal y como ya se ha reseñado en las valoraciones de los diferentes agentes, se haría necesario, para un mejor ajuste del PREAR a la realidad sociolaboral de la cualificación de educación infantil, diseñar un nuevo referente de competencias a validar, por lo que **"***hace falta un nivel intermedio de cualificación que no está definido*"[123] H2.1.

[123] El planteamiento de la cualificación de nivel 3 de Educación Infantil con sus diferentes Unidades de Competencia que ha servido de referente para evaluar en el PREAR a trabajadores auxiliares de infancia, supone un desajuste propio de un *modelo conductista* que "*ignora el papel del profesional en el desempeño inteligente*" (Gonzi, 1994: 28)

Para un adecuado desarrollo de la fase de difusión sobre el procedimiento, desde el SEF se considera decisiva la formación de los orientadores que son la pieza fundamental para facilitar esta información en las oficinas de empleo, para ello solicitaron "*que se imparta un curso y que sea posible dentro de este año y antes de que surja una nueva convocatoria*" H1, además se estimó que debería contarse con mayor margen temporal ya que **"***el orientador no tiene tiempo suficiente para poder prepararse este tema como debiese. Pero si nos dejan tiempo de preparación sí que lo tendremos y tendremos la posibilidad de ofrecer todo el servicio correctamente*" H1.

Durante el procedimiento, la aplicación informática para una gestión documental eficaz, así como una optimización de los tiempos asignados al procedimiento en sus diferentes fases, son las propuestas a tener más en cuenta, según el ICUAM, de cara a las siguientes convocatorias. El objetivo era operativizar el calendario de trabajo en cada una de las fases de forma que el tiempo total para el candidato desde el inicio del PREAR hasta la obtención de sus resultados no sobrepasara el trimestre: *"(…) hay que reducir los tiempos (…) aunque en la fase de asesoramiento más o menos se respetaron, luego en la de evaluación se ha ido casi al doble de lo previsto. Y luego también es verdad que el propio trabajo de asesores y evaluadores la próxima vez lo van a hacer, porque ya conocen el procedimiento y a qué se enfrentan, en menos tiempo. El tiempo hay que optimizarlo, incluso hemos pensado en no esperar a que acaben todos los candidatos la fase de asesoramiento para empezar la de evaluación (...) y a lo mejor en tres meses un candidato puede haber terminado"*H2.1.

Otra medida propuesta para optimizar el tiempo es la referente a la ampliación del número de asesores de esta forma "*(…) la ratio que tuvieron el año pasado los asesores fueron cada asesor tenía 15 candidatos. Entonces todo el mundo el año pasado pidió todo pero este año como hay que pagar tasas ya no sé si será así o no, pero es que aunque fuera así, si en lugar de 10 asesores tienes 15 tocan a diez candidatos y ahí la optimización en tiempo ya es importante*" H2.1.

En general patronal y representantes sindicales valoran como bastante adecuado el procedimiento seguido en cada una de las fases del PREAR, sobre todo en la validación de competencias de nivel 2 ya que, para la cualificación de nivel 3 (Educación Infantil) **"***ha faltado información y no hubiera sido necesario la inscripción de tantas personas porque de partida no cumplían mucho de los requisitos. Al ser la primera se han detectado posible mejoras para las siguientes y así el candidato se inscriba o no*" K1. También se especifica que la fase de información y orientación **"***Podría ser bastante mejor (…) hasta ahora ha ido bien también porque claro eran especialidades que habían muchísima necesidad legislativa; cuando nos metamos en otro tipo de especialidades que no haya tanta necesidad ahí será más complicado tanto para encontrar asesores como encontrar evaluadores y candidatos*" L1, por tanto se estimó la conveniencia de ampliar la cobertura de información sobre el procedimiento a toda la ciudadanía y específicamente a los sectores laborales vinculados a las cualificaciones a convocar.

Cabe destacar también en este apartado las aportaciones basadas en las valoraciones que desde el ámbito empresarial se asignaron al Proyecto experimental ERA, confirmaron que, por lo general, existía una *"(…) opinión muy positiva generalizada hacia el proyecto entre las empresas y trabajadores (…). La mayor parte de las organizaciones empresariales afirman que el reconocimiento de competencias es un buen instrumento de detección de necesidades formativas y puede contribuir a la planificación y mejora del acceso a la formación permanente de los trabajadores (…) y ayudará a racionalizar los procesos de selección de personal; mejorará la calidad en el sector, dando mayor prestigio a la empresa y traerá una mayor satisfacción profesional del trabajador"*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 36-37).

Por último las empresas también valoraron (al igual que en el presente estudio) que la iniciativa de acreditación *"debe ampliarse a otros trabajadores y sectores y que el procedimiento debe abarcar más unidades de competencia para ser más completo"* L1.

7.5.4.H. PERFIL DE CANDIDATOS.

Desde el SEF se describió el perfil de los solicitantes de información sobre el procedimiento en las oficinas de empleo, de una forma general y parcial ya que casi la totalidad de los que solicitaron este servicio eran trabajadores del ámbito de la dependencia, confirmando que se trataba "*Sobre todo (de) mujeres y ya te digo, de baja cualificación (…)sobre todo por experiencia*" H1.

Las características tipificadoras del perfil de los candidatos que participaron en el procedimiento,planteaban elementos comunes, como el que todos los agentes valoraron: la práctica totalidad de representación de los participantes era femenina, pero también diferencias significativas en algunos aspectos por cualificación profesional, de esta forma "*Si hay una diferencia importante en las dos de dependencia y la de educación infantil es el nivel de titulación. Ahí en domicilio y en instituciones no me acuerdo los matices pero tenemos los datos por ahí, sí que más del 60 o 70% el nivel era graduado escolar o menos, mientras que en infantil quizás había un 40% de gente que tenía el bachiller o titulación superior. De hecho es un porcentaje de 10 o 20% tenían licenciatura o magisterio o tal…. Y luego había también un porcentaje de gente que no tenía titulación pero mucho menor. (…) Y luego en cuanto a edad, quizás también un poquito más joven la gente de educación infantil, en promedio*" H2.1.

Respecto a las valoraciones de los agentes laborales sobre las causas que llevaban a esa sobrerrepresentación femenina en el conjunto de participantes de las tres cualificaciones, se considera que es debido a que se trata de "*profesiones (que) están muy feminizadas*" K1, **"***ocupaciones mayoritariamente feminizadas*" L2, y porque ***"(…)*** *en este sector mayoritariamente son trabajadoras (…) el de dependencia o de infantil pues mayoritariamente son mujeres y esa realidad no podemos negarla ni obviarla es así y así se tiene que reflejar en el procedimiento. (…) ha ido a la realidad del mercado, que si se podría actuar sobre esa realidad y que hubieran más hombres en este sector claro que si pero eso no entra dentro del PREAR entra dentro de otras políticas*" L1.

7.5.4.I. ITINERARIOS DE CANDIDATOS.

La valoración sobre los itinerarios formativos y ocupacionales, que presentaban el promedio de los candidatos participantes en el procedimiento, y que quedaron constatados en sus historiales profesionales y formativos, fue realizada de forma global sobre todo por la entidad convocante. De esta forma se confirmó que lo que "*presentaban básicamente eran contratos de trabajo y cursos de formación no formal (…)los que consiguieron entrar, los 150 que tenían más puntuación, los itinerarios de experiencia laboral eran más largos (…) ya te digo que el perfil era mixto (experiencia y formación), o gente que entró solo por formación, pero eso era un uno o dos por ciento de cada cualificación.*" H2.1.

La procedencia laboral de los candidatos presentados al procedimiento para la cualificación profesional de Educación Infantil determinaba en muchas ocasiones desajustes para unos resultados positivos en términos de acreditación de las diferentes UUCC sobre todo las de contenido más teórico: *"(…) mucha gente que se presentó y que entró, eran que hacen cosas de ocio y tiempo libre para niños de 0 a 6 años (…) Y hay cosas de varias unidades de competencia que sí las tocas, pero no la* UC1027_3 *ni la* UC1033_3*"* H2.1.

Tras el procedimiento se ha realizado un seguimiento por el ICUAM para facilitar los itinerarios formativos (planes de formación) a los candidatos acreditados. Este aspecto no ha sido contemplado en muchas otras CCAA que han desarrollado el PREAR pese a que el propio RD regulador del procedimiento dictamina que se debe finalizar con un plan de formación en el que consten las acreditaciones de UUCC superadas así como las posibilidades de completar el certificado de profesionalidad (cualificaciones de nivel 2) o el Título de Formación Profesional: *"(…) hemos tenido una comunicación muy directa con el Servicio Regional de Empleo y Formación y sobre todo con la otra subdirección (de Formación Profesional) para hacer un itinerario formativo a la gente para establecer planes de formación. (…) Hemos solicitado que de los módulos que les faltan nos marquen qué quieren y a través de los Ciclos Formativos o (…) de la oferta de certificados (…) pues se han abierto posibilidades aparte de las que existen normalmente en la oferta formativa"* H2.1.

7.5.4.J. MOTIVACIONES DE CANDIDATOS.

La principal causa que llevó a los candidatos a participar en el procedimiento, según los representantes sindicales, fue la de ***"****obtener la acreditación necesaria para no perder el puesto de trabajo, que por norma requería esta ocupación para el 2015"* L2, La motivación fue por tanto "*legislativa por la obligatoriedad del convenio colectivo a que tuvieran la acreditación y las cualificaciones que se convocaron para poder seguir trabajando en el sector (…). (Para) gente que no podía pasar por otra vía de obtención de certificado de profesionalidad que no fuera el PREAR con lo cual pues tampoco era ésta la vía y tener una motivación por la obligatoriedad*" L1. La posterior participación de los candidatos en el PREAR también es valorada como bastante adecuada por los agentes sindicales ya que "*ha participado un alto porcentaje de personal afectado*" L2.

Continuando con el planteamiento anterior, la patronal consideró los criterios de la **"***ley de Dependencia en el 2015 va a pedir que las personas que den la asistencia tengan la acreditación de esa cualificación*" K1, para trabajar en este ámbito, como los mayores impulsores de la participación de los candidatos en el procedimiento, considerándose esta última ***"****(Bastante Adecuada) en todas las cualificaciones*" K1.

La principal motivación, según el propio ICUAM, puede diferenciarse para los candidatos de las cualificaciones de nivel 2 (mantenimiento del empleo) respecto a los de la de nivel 3 (promoción laboral). Los trabajadores de la dependencia **"***lo necesitaban (el certificado) para conservar su puesto de trabajo. O en el caso de infantil que en muchas ocasiones ya estaban trabajando pero con unos contratos que eran en funciones inferiores, es decir, de auxiliar de jardín de infancia en vez de estar frente a un aula (…)*" H2.1.

7.5.4.K. EXPECTATIVAS DE CANDIDATOS.

Básicamente los participantes en el procedimiento buscaban con los resultados del mismo, por una parte, consolidarse en su puesto laboral, sobre todo en las cualificaciones de nivel 2, obteniendo el Certificado de profesionalidad; y, por otra, en la cualificación de Educación Infantil, promocionar a puestos y funciones laborales superiores partiendo de la creencia errónea de que al acreditar todas las UUCC se obtenía este Título de formación profesional al finalizar el PREAR:

"*Yo creo que básicamente asegurar el puesto de trabajo. (…) En infantil si estabas como auxiliar conseguir ser tutor. Había una diferencia muy importante entre infantil y las dos de dependencia, en cuanto a expectativas. Infantil es que llegaron pensando que iban a tener el título, eso fue una gran mayoría. (…) Eso desde el ICUAM no se les había dicho en ningún momento, pero la información que había salido en los medios y tal"* H2.1.

7.5.5. SÍNTESIS FINAL DE LAS VALORACIONES DE LOS AGENTES SOBRE EL PREAR EN LA CARM.

Las valoraciones de los agentes sobre todo lo referente al Procedimiento estudiado en sus diversos aspectos, se sistematizan siguiendo tres niveles de discursos[124]: *el oficial*, integrado por las argumentaciones de la propia Administración Pública responsable de la convocatoria del PREAR (en concreto ICUAM y SEF); *el pragmático*, integrado por planteamientos del personal habilitado responsable de la implementación del proceso (asesores y evaluadores); y *el cultural*, integrado por las aportaciones del personal candidato participante como destinatario en sus diferentes fases.

También se consideran las valoraciones realizadas por los representantes de los dos sindicatos mayoritarios (CCOO y UGT) y por la patronal (CROEM) para completar el esquema de contenidos propuesto, integrando, además, las valoraciones procedentes de algunas de las principales empresas relacionadas con cada una de las cualificaciones profesionales estudiadas.

[124] Basado en aportaciones sobre los niveles de discursos analizados por Willis, P. (1988).

En cada fase del Procedimiento se comienza realizando una valoración general que integra las aportaciones del ICUAM, sindicatos y patronal para, a continuación, pasar a las realizadas por candidatos, habilitados y empresas para cada una de las tres cualificaciones. Se incluyen, además, los datos cuantitativos facilitados por el ICUAM que se han extraído de la Encuesta cumplimentada por un total de 406 candidatos participantes en la I Convocatoria del PREAR (sobre un total de 450 candidatos) al finalizar el Procedimiento y que van referidos a una valoración general de las fases del mismo, sin desglosar por Cualificación Profesional.

También se tendrán en cuenta las conclusiones de la Memoria Final del Proyecto ERA[125] (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004) porque aún tratándose de datos sobre dicho proyecto experimental, previo a las concocatorias del PREAR tras el RD 1224/2009, las valoraciones sobre los diferentes aspectos del Procedimiento formuladas por diferentes agentes se pueden considerar de especial aplicabilidad a efectos comparativos en este apartado de la investigación de la presente tesis.

Por último señalar que se considerarán además las conclusiones obtenidas en la investigación sobre el desarrollo y resultados del PREAR realizada en la Comunidad de Canarias[126] (Cabrera Pérez, L. y Córdoba Mendoza, M., 2011) (publicación sobre valoración del Procedimiento por parte de los candidatos participantes) a efectos de realizar una comparativa entre ambos procedimientos sobre algunos aspectos de esta temática.

En estas conclusiones se incluyen dichos discursos con el fin de profundizar en las semejanzas y diferencias de percepción entre los diferentes actores sociales.

Se incorporarán también en este apartado los resultados de la encuesta realizada por el ICUAM[127] (ver cuestionarios en Anexo nº XX) a los candidatos sobre la valoración de las fases de admisión, asesoramiento y evaluación.

[125] La referencia para la redacción de las valoraciones incluidas en la Memoria del Proyecto ERA, fue la información de un conjunto de ítems dirigidos a recoger valoraciones procedentes de los actores participantes en el proceso: Candidatos, Orientadores, Evaluadores, Empresas y Coordinadores de las Comunidades Autónomas. Los dos grandes apartados evaluados fueron: Procedimiento y Metodología (incluye la valoración de su aplicabilidad y adecuación así como la de la calidad de los instrumentos utilizados) y Actitudes y Motivaciones hacia la acreditación (basada en valoraciones de los sectores profesionales y los trabajadores).

[126] Esta investigación está basada en la primera experiencia piloto de reconocimiento de competencias profesionales en Canarias (años 2007 y 2008) puesta en marcha por el el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales (ICCP).

[127] Encuesta realizada por el ICUAM a un total de 406 candidatos de los 450 potenciales de las tres cualificaciones (150 en cada una de las tres convocadas) aplicando una escala de 0-4 (Muy deficiente, deficiente, regular, bueno y muy bueno) y con resultados sin desglosar por cualificación, por lo que se trata de una valoración global.

7.5.5.1. HABILITACIÓN.

La valoración general del proceso de habilitación es positiva en lo concerniente a la formación especializada del personal acreditado finalmente como asesor y/o evaluador.

Pero, con vistas a un mejor desarrollo de futuras convocatorias del Procedimiento, se ha considerado que el número de personal habilitado debería haberse ampliado significativamente. Estas son las principales opiniones al respecto:

-El ICUAM lo valora como adecuado y coherente.

-Los sindicatos, lo valoran como adecuado pero destacan un aspecto negativo: la difícil compatibilización de la intervención como asesor y evaluador en este Procedimiento con otros trabajos, con lo que se limita la participación de habilitados; cuyo número se considera también insuficiente.

-La CROEM: valora como positivos los cursos de habilitación impartidos, pero como negativa la difusión; también considera insuficiente la cantidad de asesores y evaluadores, ya que no se asigna de esta forma un tiempo suficiente para la intervención con cada candidato.

Tambien conviene replantearse en este apartado las aportaciones planteadas por diferentes CCAA en el Proyecto ERA sobre la temática de la habilitación ya que se consideró el *"perfil más idóneo que deberían reunir orientadores y evaluadores. El perfil del orientador se ajustaría al de un orientador profesional, procedente de la FPR (Formación Profesional Reglada) o bien de la FPO (Formación Profesional Ocupacional). En los evaluadores tendría que haber un equilibrio entre profesores técnicos de FPR y expertos formativos de FPO y Contínua. Sería conveniente también que participase algún experto del sector productivo en activo"*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 32).

Por cualificaciones, se coincide en valorar como más adecuado y completo el curso de habilitación del Ministerio de Educación (aunque se cursó solamente en casos puntuales) que el impartido por la propia CARM[128]; y también se considera, en general, que se debería haber tenido una preparación más práctica del personal habilitado para un mejor desarrollo del procedimiento.

[128] En los apartados siguientes se incluirán también las valoraciones de los habilitados, entendiendo que éstos se han habilitado a través de los cursos desarrollados por el ICUAM; en caso de haber seguido el curso de habilitación del Ministerio de Educación se hará constar expresamente.

7.5.5.1.a. ASS Domicilio.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Habilitados (sobre todo los que realizaron el curso del MEC)	Habilitados: curso de la CARM (demasiado teórico y de poca aplicabilidad práctica). Desde el perfil docente se carece, por lo general, de un conocimiento práctico en situaciones reales de trabajo. Sin embargo en el curso desarrollado por el MEC si se ha valorado un mejor ajuste a los protocolos prácticos de actuación en el Procedimiento así como a los instrumentos a emplear en cada fase del mismo. Empresas: acceso no adecuado de parte del personal; poco preparado en cuanto a conocimientos del sector ocupacional.

7.5.5.1.b. ASS Instituciones.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresas (preparación adecuada como personal habilitado para la intervención en el Procedimiento)	Habilitados (falta de ajuste entre los contenidos impartidos y las cualificaciones en cuyo proceso de validación tendrían que intervenir)

7.5.5.1.c. E. Infantil

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresas (preparación adecuada como personal habilitado para la intervención en el Procedimiento) Habilitados (sobre todo los que realizaron el curso del MEC)	Habilitados (formación en el curso del ICUAM con contenido demasiado teórico y de poca aplicabilidad práctica)

El personal habilitado, una vez superado el curso de capacitación, fue acreditado mediante una credencial emitida por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, como asesor y/o evaluador; de esta forma se instaura esa figura como técnicos expertos para la implementación del PREAR en aquellas cualificaciones profesionales en las que posean experiencia docente y/o laboral.

Se puede considerar que este personal desarrolla un papel clave ya que es quien instrumentaliza las directrices oficiales en el Procedimiento y facilita con la evaluación y acreditación de competencias, una mano de obra "reconocidamente cualificada" que en el mercado laboral finalmente puede obtener mejoras en condiciones laborales, aunque en muchas ocasiones solamente se opta al mantenimiento del puesto de trabajo.

7.5.5.2. DIFUSIÓN-INFORMACIÓN.

Como primer referente se puede confirmar que en el Proyecto experimental ERA se detectó la *"necesidad de una mayor difusión respecto al Sistema Nacional de Cualificaciones entre las empresas y trabajadores del sector"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 33).

Respecto al proceso de difusión desarrollado a nivel nacional y a nivel de las diferentes Comunidades Autónomas referente al PREAR, cabe señalar que la Región de Murcia se situó entre las cinco CCAA que "*consideraron que no se publicitó lo suficiente, los medios empleados fueron escasos o el impacto pequeño*" (INCUAL, 2013: 21).

Esta actuación de difusión se completó con la intervención informadora desarrollada por diferentes centros y agentes. Aunque desde el ICUAM se valoró esta fase, en general, como adecuada y el SEF consideró adecuado este servicio prestado por sus orientadores en las oficinas de empleo, en el marco de esta primera convocatoria del Procedimiento cabe considerar algunos aspectos mejorables:

-Según el propio SEF, la necesidad de un período de formación de sus orientadores más extenso y completo.

-Según los sindicatos, el tiempo real de difusión previo al procedimiento fue muy limitado temporalmente[129] y de alcance muy puntual.

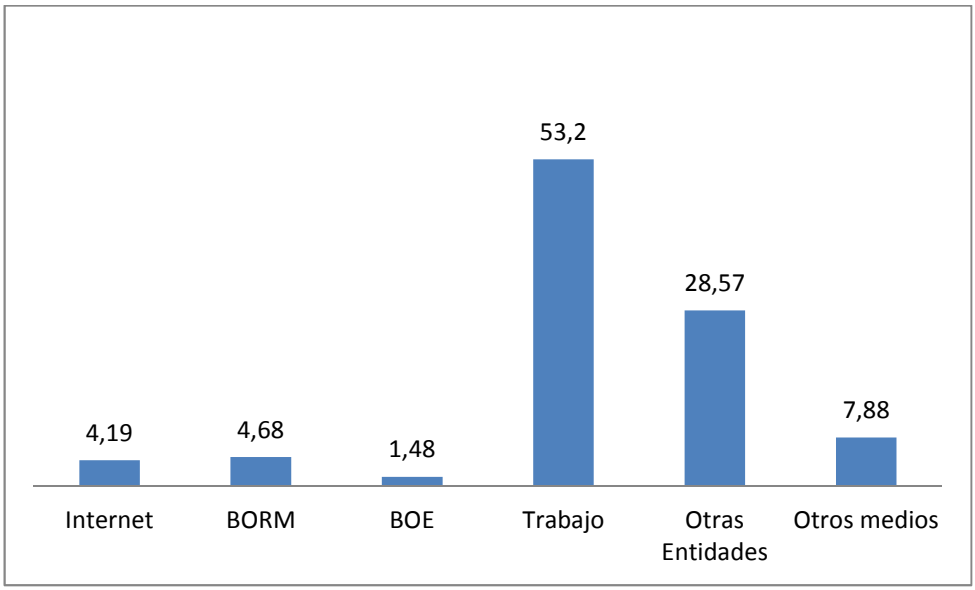
[129] Debido al escaso margen disponible entre la entrada en vigor de la normativa que regula este Procedimiento a nivel nacional, Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, y la primera convocatoria de 2010 del mismo en la Región de Murcia, y debiendo desarrollar, previamente a dicha difusión, la formación de los propios orientadores.

-Según la patronal, se plantea la necesidad de una difusión a nivel más amplio para que se consiga un conocimiento real del PREAR a mayor escala social, llegando a la práctica totalidad de la población activa relacionada con los sectores de actividad identificados con las Cualificaciones Profesionales convocadas, ya que en la primera convocatoria del Procedimiento dicha información parecía haberse centrado en mano de obra ocupada preferentemente.

-Según el ICUAM, el contenido de muchos de los mensajes sobre el PREAR aparecidos en Medios de Comunicación, en el marco de la campaña de difusión desarrollada a nivel nacional por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)[130], confundieron al público destinatario por no ajustarse a sus objetivos y características reales. La labor de información desarrollada por el SEF se consideró adecuada, aunque se debía haber ofrecido la formación a los orientadores con un margen temporal no tan distante respecto a la convocatoria del Procedimiento.

Cabe destacar que, respecto a la vía por la que tuvieron conocimiento del Procedimiento, el 60,84% manifestaron que fue *a través del trabajo* y un 28,6% *a través de otras entidades* (SEF, Ayuntamiento, Medios de Comunicación…), de esta forma se confirman las valoraciones anteriores y la necesidad de que la difusión llegue también a candidatos potenciales que no ejerzan labor profesional en ese momento.

Figura 68. Vía o medio por el que se tuvo conocimiento de la Convocatoria. (% Candidatos).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

[130] El SEPE convocó un procedimiento abierto para la contratación de una campaña de comunicación, realizada en julio de 2011 en los medios de televisión, radio, Internet, publicidad exterior y prensa. Los mensajes publicitarios en general inducían a interpretaciones erróneas ya que llevaban a creer que al finalizar el Procedimiento se obtendría la equivalencia a un certificado de profesionalidad o a un título de formación profesional, no ajustándose por tanto este aspecto a la realidad del mismo.

En general, se valoró en las diferentes cualificaciones de forma *no favorable* la difusión previa al PREAR, ya que se consideró que la convocatoria en sí no tuvo una adecuada difusión (con alcance limitado respecto a potenciales candidatos); y la información facilitada por diferentes medios y agentes en esta fase se consideró *mejorable* dada la confusión acerca de lo que realmente supondría el Procedimiento; sobre todo, en cuanto los posibles resultados de los candidatos al finalizar el mismo.

5.5.5.2.a. ASS en Domicilio.

Valoración favorable	Valoración no favorable
	Candidatos (se informó con datos de temporalización desajustada respecto al calendario de comienzo real del PREAR) Empresas (No información previa del Procedimiento desde entidad convocante a través de SEF a empresas del sector, no llegando muchas veces a los candidatos potenciales: trabajadores y parados, ambos con experiencia y/o formación no formal relacionadas con la cualificación) Habilitados (descoordinación, confusión en candidatos)

5.5.5.2.b. ASS en Instituciones.

Valoración favorable	Valoración no favorable
	Habilitados (desconocimiento de candidatos sobre PREAR, muchas veces, por información desde compañeros de trabajo y sindicatos) Empresas: Poco adecuado el papel del SEF (escasa información). Candidatos (Debido al desconocimiento que en general han demostrado respecto a las características de las diferentes fases del PREAR, se puede presuponer que la principal causa de ello es una difusión no eficaz)

5.5.5.2.c. E.Infantil.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresa: valoración en general positiva.	Candidatos: Información contradictoria y limitada en oficinas SEF. Habilitados: No se facilitó un adecuado conocimiento, sobre todo del resultado a obtener tras acreditar competencias en esta cualificación.

El mensaje general que se intenta hacer llegar en la fase de difusión, y que sería una de las finalidades básicas del PREAR, es el de realizar una aportación a un necesario proceso de optimización de la cualificación de la mano de obra para conseguir una maximización de la empleabilidad basándose en la competitividad. Este argumento guarda especial relación con la perspectiva de la Teoría del Capital Humano desde un planteamiento Neo Funcionalista. De este modo, la inversión realizada por los candidatos (tiempo y recursos formativos) para acreditar formalmente las competencias profesionales que ya detentaban, una vez superado el Procedimiento puede ser compensada con el reconocimiento oficial (a través de certificados de profesionalidad y títulos de Formación Profesional), consiguiendo de este modo una mejora de la empleabilidad.

Uno de los objetivos del proceso de difusión es el de asesorar sobre los resultados que se podrían obtener en caso de participar en el procedimiento; para ello, y para asignar credibilidad al procedimiento, se informa sobre las acreditaciones, ya que se expiden por la propia Administración Pública y tienen validez en todo el territorio nacional. Este reconocimiento formal y público de las competencias adquiridas informalmente, anteriormente solía realizarse con frecuencia de forma tácita por las propias empresas, a través de los procesos de contratación y promoción, por lo que habría también que cuestionar hasta qué punto se respetan (o se han cuestionado, replanteado) las costumbres del mercado de trabajo como construcciones sociales; de esta forma se plantea un nuevo modelo basado en un "*reconocimiento escolar quedando por resolver el reconocimiento y la legitimación en el mercado de trabajo*" (Planas, 2013: 85).

Así se puede confirmar que de las dos nociones de competencia, vinculadas a la conceptualización del empleo, presentes en el marco de la sociología del trabajo, se ha impuesto la noción *adecuacionista*[131] (frente a la *genuina*) en el diseño del marco de competencias a nivel europeo y también nacional, estando de este modo presente en el propio Procedimiento ya que la lógica del mismo consiste en el establecimiento de una correspondencia entre la formación y el

[131] Desde esta perspectiva "*las competencias no son relativas a los individuos y a sus itinerarios particulares de educación formal, no formal e informal, considerados globalmente*" (Planas, 2013: 89). Esta noción tiene su equivalencia en el denomnado *modelo conductual* de competencia "centrado en normas o stándares de conducta definidos empíricamente" posee un carácter marcadamente positivista y atomístico.

empleo que se posean, acreditando cualificaciones formales (basadas en último término en la propia educación formal y sus competencias definidas[132]).

A diferencia de este planteamiento, el reconocimiento tácito de las competencias en el marco del propio centro de trabajo se centra en la constatación mediante la observación de la realidad de las competencias, sin suponer a priori dicha correspondencia entre formación y empleo, por ello se puede establecer que se basaba en la noción genuina de competencia.

De esta forma se reconocen formalmente las competencias de los candidatos y así se facilita la selección de esta mano de obra en el mercado laboral. Se debe considerar, por tanto, que las acreditaciones, en base a las cuales se pueden expedir posteriormente certificados de profesionalidad o servir de base para completar el título en educación formal, terminan por constituirse como "señales" (*Teoría de la señalización* de Stiglitz (1975), que orientan sobre las capacidades que se supondrán a la mano de obra; aunque en este caso no se parte de la educación formal, sino de la evaluación de competencias previamente adquiridas a través de la experiencia y de la formación no formal.

7.5.5.3. ACCESO.

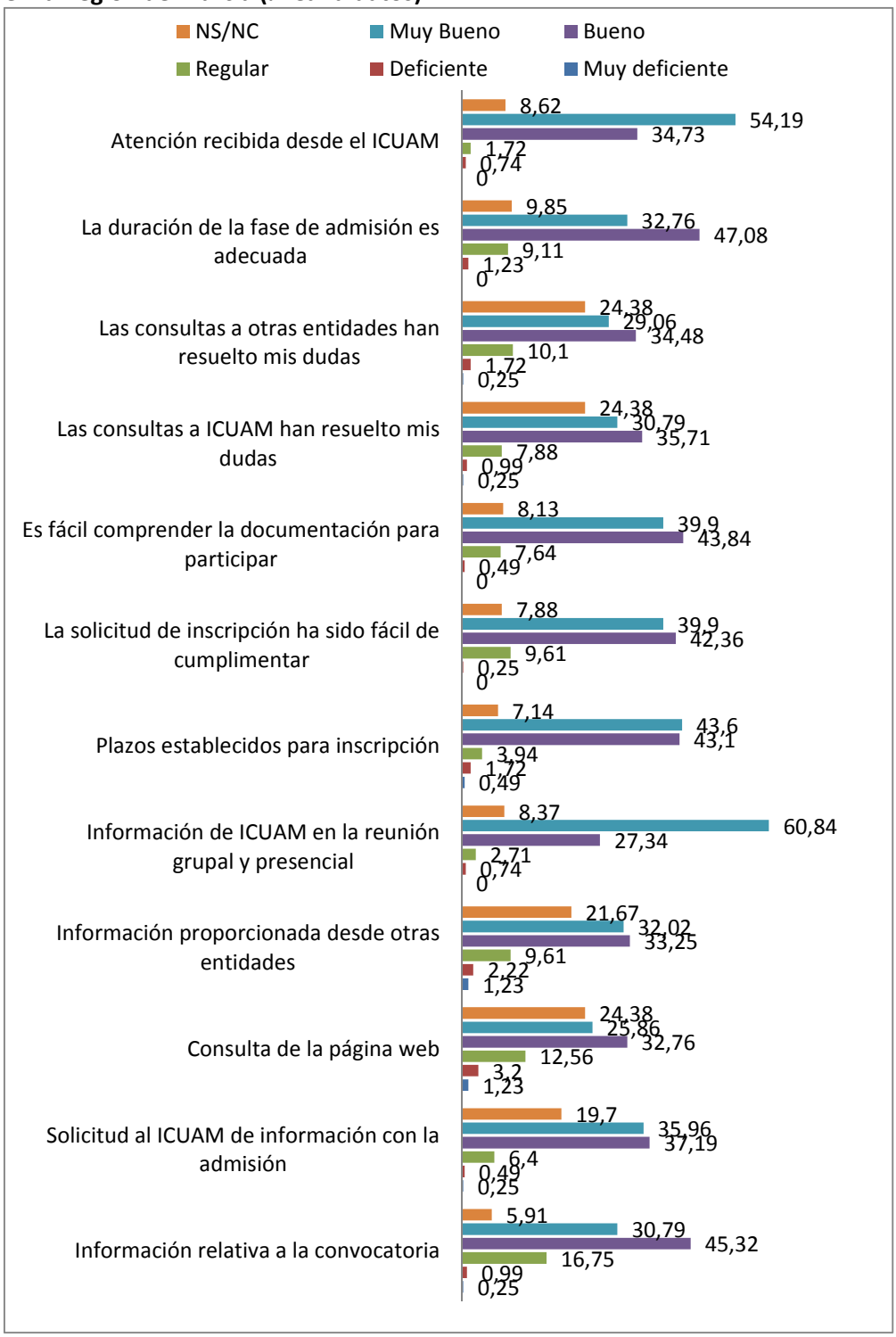
Excepto para la cualificación profesional de Educación Infantil (ya que, por la menor participación en la misma y peores resultados, fue considerado conveniente no repetir su convocatoria), las otras dos cualificaciones convocadas fueron consideradas por ICUAM, CROEM y representantes sindicales como adecuadas a la realidad socioeconómica de la Región de Murcia, valorando la necesidad de repetir sus convocatorias en próximos años.

La única propuesta de mejora respecto al acceso del PREAR fue la planteada por los sindicatos en relación al número de plazas por cualificación convocada (150) ya que se estimó que eran muy limitadas. Este límite cuantitativo fue considerado por el ICUAM como el máximo operativo para gestionar, con los recursos disponibles, de forma adecuada el Procedimiento.

En cuanto a la opinión de los candidatos respecto a esta fase, extraída de la encuesta del ICUAM con valoraciones del 0-5 (0 NS/NC, 1 Muy bueno, 2 Bueno, 3 Regular, 4 Deficiente, 5 Muy deficiente), los resultados que se exponen a continuación son un primer acercamiento cuantitativo a las mismas:

[132] Cabe destacar la similitud que poseen los referentes para la evaluación de competencias (ambos vinculados a las Unidades de Competencia); por una parte en el ámbito de la Formación Profesional Reglada -Resultados de Aprendizaje evaluados por Módulo Profesional- y por otro, en el contexto del PREAR, las Actividades Profesionales de la Guía de Evidencias (en el marco del "saber hacer", dentro de cada Unidad de Competencia valorada).

Figura 69. Valoración de los candidatos sobre la fase de acceso a la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia (% Candidatos).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

Los aspectos mejor valorados por los candidatos respecto a la fase de Acceso al Procedimiento fueron los relativos a la intervención del propio ICUAM ya que, respecto a la información de esta entidad en la reunión grupal y presencial: más de un 87% la consideró como *muy buena* o

buena, ya que aportó información suficiente del PREAR y, respecto a la atención recibida desde el ICUAM, más de un 88% la valoró como *muy buena* o *buena*.

También más del 80% de candidatos valoró positivamente, como *muy buenos* o *buenos*, tres aspectos del Procedimiento: i) los plazos establecidos para la inscripción, ii) la cumplimentación de la solicitud de inscripción, iii) así como la comprensión de la documentación a presentar.

Respecto a la duración de la fase de admisión: más de un 79,8% la consideró como *muy buena* o *buena*, mientras que la información relativa a la convocatoria: más de un 75% la valoró también de esta forma, aunque cabe mencionar que un 17% la calificó como regular.

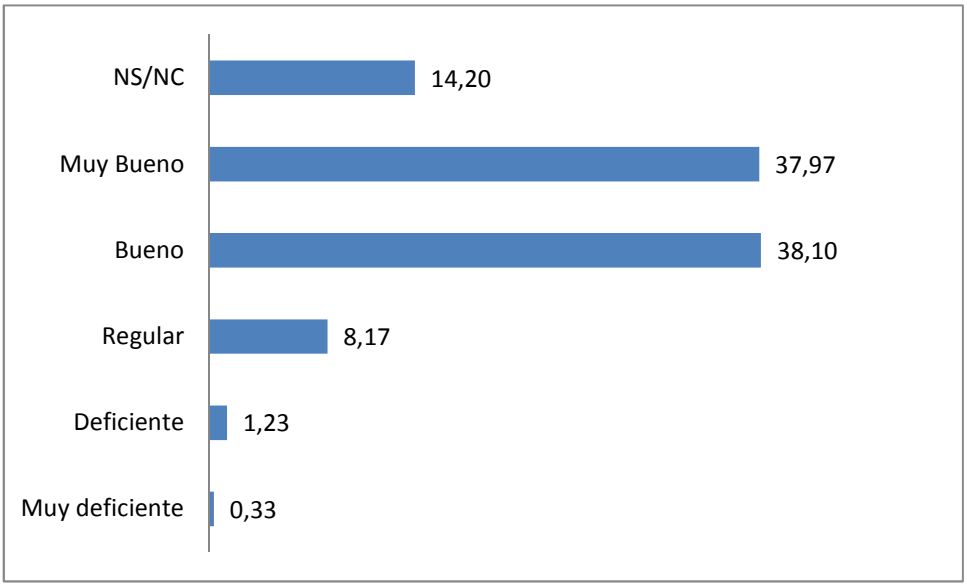
Otros indicadores que también fueron valorados positivamente por lo candidatos presentaron posibilidades de mejora al poseer una menor puntuación que el resto:

La facilidad de acceso en la página web sobre la admisión fue considerada por un 59% como *muy buena* o *buena*. Aunque un 12,6% lo valoró como *regular* y un 24,4% *no contesta*, por lo que se trata de un aspecto considerado mejorable en el acceso.

Por último, respecto a si las consultas realizadas en el ICUAM a la hora de preparar la solicitud y la documentación habían resuelto dudas: un 66,5 % consideró esta atención como *muy buena* o *buena*, mientras un 24,4 % *no contesta*.

Se puede afirmar, por tanto, tomando como referencia la media de la puntuación de los mencionados indicadores incluidos en el acceso al Procedimiento, que la valoración global de esta fase por parte de los candidatos, en base a estos datos, fue *Buena-Muy Buena* (76,1%).

Figura 70. Valoración media de los candidatos sobre la fase de Acceso (en %).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

Por otra parte, mencionar que uno de los aspectos a destacar en las valoraciones de las tres cualificaciones recogidas en la presente investigación, es el referido al peso que la experiencia y la formación deberían tener en el baremo para el acceso al procedimiento. Se plantea un argumento diferenciado entre la cualificación de menor número de UUCC (ASS Domicilio) en la que se consideran adecuados los criterios del baremo de esta primera convocatoria, ya que equiparan el peso de la experiencia y de la formación. Sin embargo, en las otras dos cualificaciones los candidatos y habilitados coinciden en destacar que los años de experiencia deben poseer un peso específico mayor que las horas de formación no formal. Cabe mencionar que en las sucesivas convocatorias del Procedimiento este segundo argumento ha sido el finalmente recogido.

Cabe mencionar que en la memoria del proyecto ERA también se consideró a este respecto que había que valorar más la experiencia profesional, para que tuviera mayor peso en el proceso.

7.5.5.3.a. ASS en Domicilio.

Valoración favorable	**Valoración no favorable**
Candidatos (permite la participación desde la experiencia y desde la formación) Habilitados (en general se valora como positivo)	Empresas (excesiva burocratización y escaso número de plazas por convocatoria)

7.5.5.3.b. ASS en Instituciones.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresas (en general se valora como positivo)	Candidatos (en acceso, la experiencia debe baremarse por encima de la formación) Habilitados (coinciden con planteamiento de candidatos, vinculando mejores competencias a quienes contaban con mayor experiencia)

7.7.5.3.c. E.Infantil.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresas (en general se valora como positivo)	Habilitados (se debe priorizar la titulación mínima de Bachiller para poder acceder tras PREAR al CFGS EI) Candidatos (en acceso, la experiencia debe baremarse por encima de la formación)

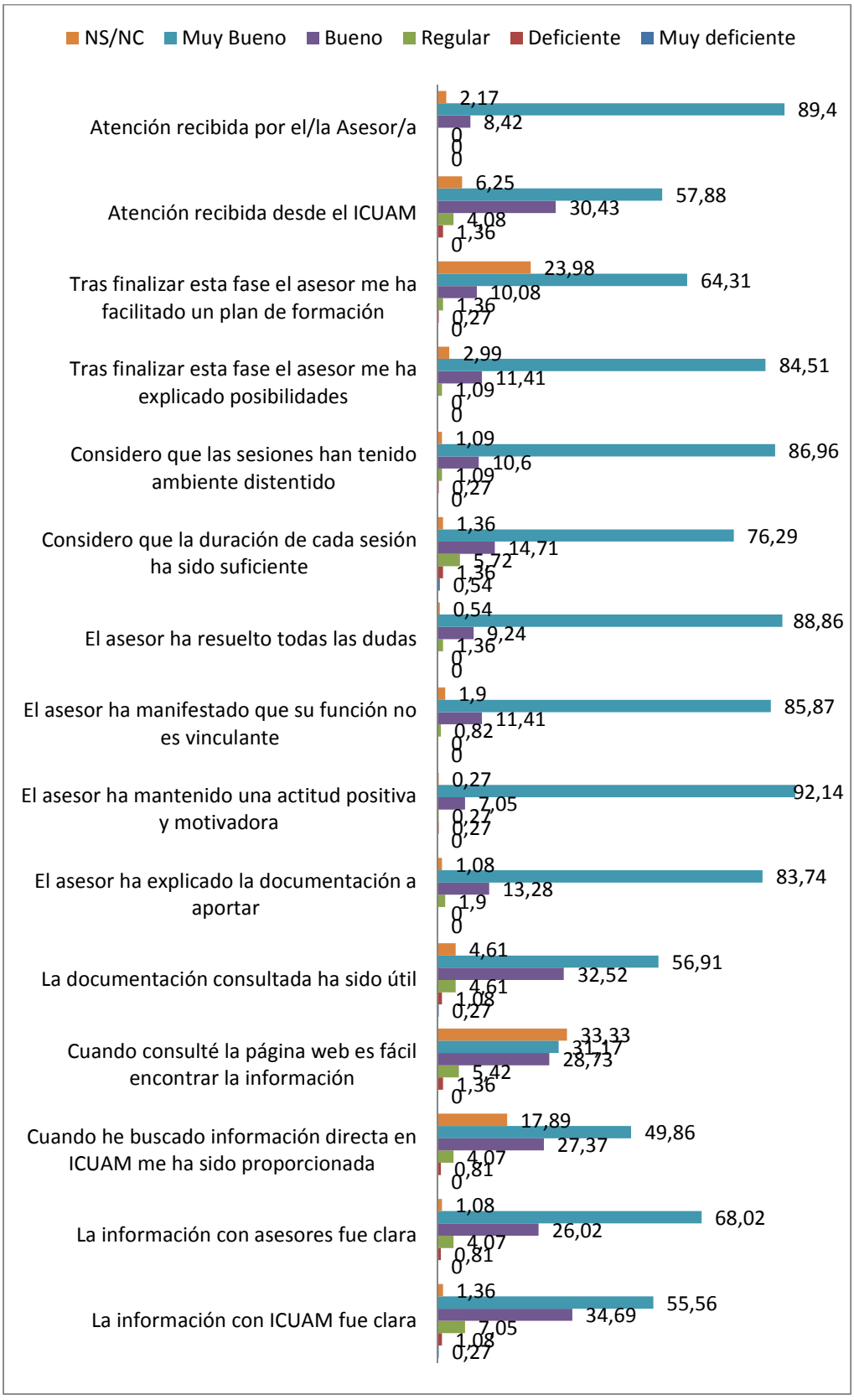
Oficialmente, en el acceso al PREAR en su primera convocatoria en la Región de Murcia, se intentó realizar un acercamiento para que pudieran participar en él candidatos de todos los ámbitos de la vida (habilidades perfeccionadas en contextos productivos y reproductivos) ya que, además de las vías más formales de presentación de requisitos para acceder al procedimiento (ej: contratos ó vida laboral) también se admitieron declaraciones juradas sobre labores desempeñadas en ámbito reproductivo (ej: labores de cuidado en el domicilio desarrolladas por cuidadores no profesionales). A pesar de estas medidas de acceso, en la implementación se puede confirmar que el enfoque de la competencia (que subyace también en el PREAR) tiende a reconocer éstas con independencia de cómo fueran adquiridas, no haciendo realmente visibles esas otras esferas de la vida social y tendiendo finalmente a concebir al candidato de forma individualizada y aislada, limitándose a la evaluación de "sus competencias" concebidas de forma por tanto descontextualizada respecto a los entornos ocupacionales y formativos.

7.5.5.4. ASESORAMIENTO.

En general se ha mantenido por los sindicatos, patronal y Administración convocante una valoración positiva de esta fase, aunque el único aspecto valorado negativamente, por el ICUAM, fue el abandono de los candidatos de la cualificación de Educación Infantil en esta fase al no darse un ajuste de su situación laboral, correspondiente a un nivel 2 de cualificación, con la de la convocatoria, nivel 3. A este respecto, los representantes sindicales destacaron que existieron demasiadas plazas para este nivel.

Las opiniones generales de los candidatos sobre esta fase, tomando como referencia los datos del cuestionario del ICUAM, se pueden resumir en los siguientes aspectos:

Figura 71. Valoración de los candidatos sobre la fase de Asesoramiento de la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia. (% Candidatos).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

Partiendo de las opiniones generales de los candidatos sobre esta fase, tomando como referencia los datos del cuestionario del ICUAM, se puede confirmar que los aspectos mejor valorados han sido los referentes a la intervención del propio asesor en esta fase ya que son considerados como muy buenos por entre un 80-90% de los cadidatos:

-Actitud positiva y motivadora del asesor facilitando el exponer y explicar la trayectoria profesional y formativa: 92,1%.

-Atención recibida por el Asesor/a: 89,4%.

-Resolución de dudas por parte del asesor que se han ido planteando en las distintas sesiones: 88,9%.

-Ambiente distentido en el desarrollo de las sesiones de asesoramiento: 86,9%.

-Claridad de información del asesor respecto a que su función no tiene carácter vinculante, teniendo el candidato la potestad de pasar a la siguiente fase: 85,9%.

-Explicación de las posibilidades en relación a las competencias profesionales adquiridas, así como las carencias, en las que sería necesario continuar la formación por parte del candidato, una vez realizado el informe de asesoramiento: 84,5%.

-Explicaciones previas del asesor/a sobre la documentación y/o información necesaria a aportar para cada sesión: 83,7%.

La duración de cada sesión de asesoramiento se consideró suficiente y también muy adecuada por un alto porcentaje de candidatos: 76,3%.

El aspecto con valoración más baja respecto a la intervención del asesor fue el referente a la información sobre un plan de formación adaptado al perfil profesional del candidato tras finalizar la fase de asesoramiento: un 64,3% la valoró como muy buena, aunque un 24% no respondió a este ítem. Se puede concluir por tanto a este respecto que la información sobre los contenidos específicos de dicho plan no fue totalmente facilitada en esta fase a los candidatos o bien que si se facilitó éstos desconocieran que formara parte de este instrumento de orientación formativa cuyo objetivo es facilitar el acceso y los resultados en la fase de evaluación del Procedimiento.

Respecto a la claridad de la información, proporcionada por ICUAM y asesores, relativa a la fase de asesoramiento en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma, la mayoría de candidatos valoró la intervención de los asesores (muy buena un 68% y buena un 26%), de forma más adecuada que la del ICUAM (un 55,6% muy buena y un 34,7% buena). En general se consideró adecuada la atención recibida desde el ICUAM en relación al asesoramiento: muy buena por un 57,9% y buena por un 30, %.

Los aspectos que contaron con una valoración más baja por parte de los candidatos fueron:

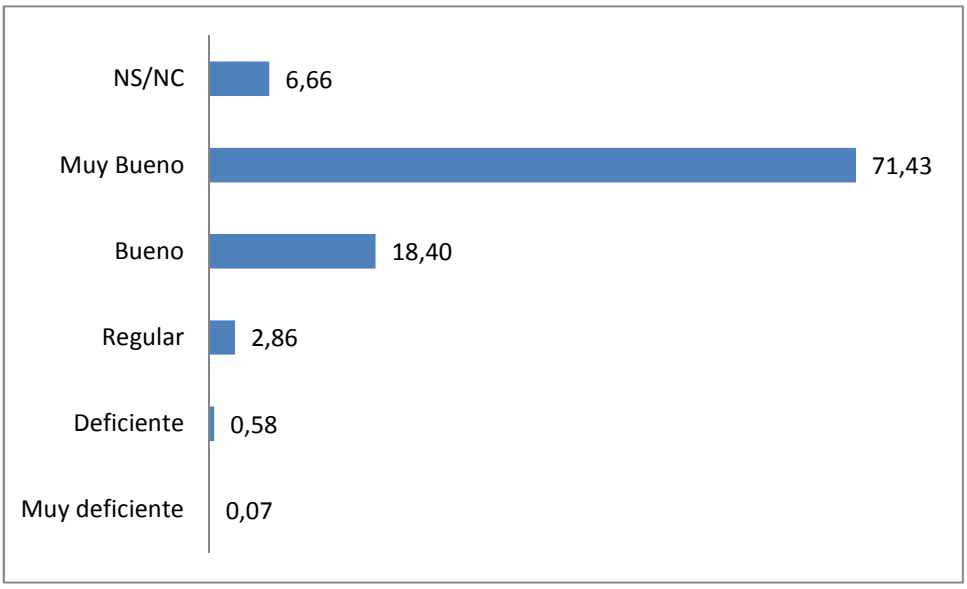
-La utilidad de la documentación impresa (folletos, dípticos, guías, fichas de convocatoria...etc) consultada para obtener información acerca de esta fase: entre muy buena 56,9% y buena 32,5%. Por lo que sería conveniente revisar sus contenidos así como sus vías de difusión.

-La información directa buscada por candidatos en el ICUAM acerca de la fase de asesoramiento, y recibida vía telefónica, telemática o presencial, se consideró entre muy buena por un 49,9% y buena por un 27,4%. En este aspecto habría que facilitarles un mejor acceso a los contenidos informativos del Procedimiento en general y de esta fase del mismo en particular.

-Operatividad de página web para encontrar información acerca de la fase de asesoramiento: se valoró entre muy buena por un 31,2% y buena por un 28,7%. Cabe destacar que un tercio (33,3%) de los encuestados no contestó a este ítem. Por ello se puede considerar este aspecto como bastante mejorable desde el puto de vista de los candidatos y habría que garantizarles el acceso telemático a los contenidos requeridos.

La valoración global de esta fase de Asesoramiento por parte de los candidatos, fue Buena-Muy Buena (89,8%), tomando como referencia la media de la puntuación de los mencionados indicadores.

Figura 72. Valoración media de los candidatos sobre la fase de Asesoramiento (en %).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

En general se tiende a valorar la fase de asesoramiento de forma muy positiva en base a estos datos del ICUAM, aunque, tras los resultados de la presente investigación (basados en análisis estadístico de resultados del Procedimiento, Grupos de discusión y entrevistas a informantes clave), se puede confirmar que se percibe en general como mejorable por parte de diferentes agentes en cada una de las cualificaciones. Algunos de los aspectos de valoración en los que más coincidencias se han obtenido, han sido: condiciones de trabajo mejorables para habilitados; margen temporal demasiado limitado. Según los candidatos este proceso debería ajustarse mejor a sus características y lenguaje, ejercitando no tanto una evaluación previa sino un asesoramiento real ajustado a sus necesidades y expectativas.

7.5.5.4.a. ASS Domicilio.

Valoración favorable	**Valoración no favorable**
Empresa 1 (positiva en general) Candidatos (en general se considera positivo el trabajo de asesores aunque deberían adaptarse a expectativas de candidatos: certificado ó título, individualizando así la intervención)	Empresa 2 (poco adecuado) Habilitados (gran carga de trabajo y escaso tiempo de desarrollo y retribución insuficiente)

7.5.5.4.b. ASS Instituciones.

Valoración favorable	**Valoración no favorable**
Empresas (positivo en general aunque habría que ampliar su tiempo)	Candidatos (contenidos muy centrados en colectivo de mayores en contexto de residencia) Habilitados (Desconocimiento de la experiencia real de muchos candidatos, retribución insuficiente y soporte informático mejorable)

7.5.5.4.c E.Infantil.

Valoración favorable	**Valoración no favorable**
Empresas (positivo en general)	Candidatos (se evaluó demasiado en vez de asesorar, lenguaje muy teórico) Habilitados (excesivos trámites burocráticos, plataforma poco operativa y ratio candidatos-as/asesor-a excesiva).

Durante el asesoramiento se inicia la toma de contacto entre los candidatos (en su mayoría con experiencia y formación básica) y el personal habilitado (con experiencia docente o laboral y formación especializada).

Respecto a este personal cabe destacar una propuesta formulada por los representantes de la Región de Murcia en el marco del Proyecto ERA que consistía en *"seleccionar a los orientadores entre los profesionales del sector y agruparlos por familias profesionales para ser formados convenientemente en las tareas de orientación"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 32).

El referente determinante de los códigos lingüísticos (Berstein, 1988) prevalecientes en esta fase es la Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia, ya que en base al mismo se comprueba el Historial Profesional y Formativo así como el Cuestionario de Autoevaluación del candidato. El código lingüístico subyacente es *elaborado* y ello supuso barreras para la comunicación con los candidatos ya que en su mayoría utilizaban un código *restringido*, por ello se hizo necesario concretar y ejemplificar muchas de las cuestiones planteadas por el/la asesor/a, ya que de no hacerse así se podrían asignar resultados negativos a candidatos que en realidad sí poseen la competencia a evaluar, estando así el problema en el choque de códigos. Esta situación de indefensión señalada por algunos candidatos está por tanto generada en gran parte por el lenguaje utilizado en el proceso de asesoramiento y más adelante en la fase de evaluación del Procedimiento[133], sobre todo en los casos en los que el personal habilitado basaba su información exclusivamente en los contenidos del listado de competencias a valorar, manteniendo las citadas barreras en el proceso comunicativo.

Respecto a los instrumentos de recopilación de información en esta fase, sobre todo en lo referente a la cumplimentación de la *trayectoria profesional y formativa* y a la de los *cuestionarios de autoevaluación,* ya se especificó en el Proyecto ERA que *"hay unanimidad sobre la dificultad para cumplimentarla en la sesión conjunta de información. Es preciso que el candidato cuente con más tiempo para ello y generalmente con el apoyo del orientador"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 35). Estos mismos aspectos son igualmente necesarios en la convocatoria del PREAR analizada.

Mucha de la información a recabar en esta fase es relativa al *conocimiento tácito* de los candidatos, para ello se hizo precisa su explicitación (Collins) por parte de algunos asesores que de forma voluntaria utilizaron alguno de estos medios:

-ajuste del código, para utilizar similares patrones a nivel lingüístico (facilitando que se exprese la información omitida por el candidato),

-explicación, desglosando la información general y los conceptos abstractos en unidades comprensivas al destinatario (candidato).

[133] Incluso cuando se plantea el dominio de la terminología por el candidato como una competencia necesaria para valorar las Unidades de Competencia.

En los propios cursos de habilitación se incluyeron orientaciones en este sentido, sobre todo a la hora del desarrollo de las entrevistas para garantizar una comunicación fluida (respetar el ritmo del usuario y solventar sus posibles dificultades de expresión; también formular preguntas claras que puedan generar respuestas concretas).

Este conocimiento tácito se puede presentar de forma implícita en esta fase a través de evidencias de competencia directas (entrevistas, pruebas) o indirectas (documentación de méritos), siendo más dificultosa su explicitación si se consideraban solamente estas últimas. Por ello, ante cualquier limitación en este sentido partiendo de los diferentes méritos presentados como evidencias indirectas, se hacía necesario desarrollar diferentes pruebas (sobre todo pruebas escritas ó simulaciones) para completar la información la información documental aportada por los candidatos.

Las competencias tácitas son adquiridas por los candidatos en su trabajo y también en sus relaciones informales fuera y dentro del contexto laboral, caracterizado por la segmentación interna, entendida ésta desde una perspectiva dinámica de cambio en el tiempo y en espacio (organizaciones). Estos aspectos no tienden a ser considerados en el procedimiento (ejemplo: tareas ocupacionales y condiciones de trabajo diferentes en residencias respecto a centros de día en la misma cualificación de ASSI, o también segmentación que supone el trabajo y capital simbólico de los profesionales del sector de la dependencia trabajadores en instituciones respecto a los que realizan su tarea profesional en el ámbito domiciliario –ASSD-).

Un último aspecto a considerar es que en la fase de asesoramiento se tiende a obviar la información referida a los condicionantes (género, edad, etnia) que para el desempeño de las competencias han tenido los candidatos en su contexto profesional, ya que en base a las referidas variables pueden no ser equitativas las destrezas requeridas para considerar una gestión eficaz. Este aspecto se encuentra implícito en los diferentes documentos emitidos (declaraciones y certificados) por los responsables de personal y directivos de las organizaciones de las que proceden los candidatos que han presentado esas evidencias indirectas de competencia en el PREAR y deberían por tanto tratarse más en profundidad en las diferentes entrevistas de esta fase.

7.5.5.5. EVALUACIÓN.

La valoración del conocimiento vinculado a las competencias profesionales se puede plantear de diferentes formas, una de las metodologías a incluir en un contexto de *"modelo de calidad es la denominada como funcional, que integra el conocimiento declarativo (conocimientos académicos), el conocimiento profesional o procedimental (destrezas) y el conocimiento condicional (referido a circunstancias en las que utilizarlo)"* (Biggs, 2008: 64-65).

Esta metodología ha sido también en su mayor parte implementada en el Procedimiento, sobre todo en lo referente al conocimiento procedimental y al condicional, estando este último presente sobre todo en las diferentes pruebas y simulaciones realizadas.

Por último cabe destacar dos modelos diferentes de evaluación que han estado presentes en el Procedimiento (Biggs, 2008):

-En el proceso de acceso ha prevalecido el denominado *modelo de medida de la evaluación* (basado en la ERN -evaluación referida a normas-) para el estudio comparativo de características individuales en relación a normas establecidas (con el proceso de verificación de las normas de acceso y de aplicación de un baremos de méritos para seleccionar a los candidatos).

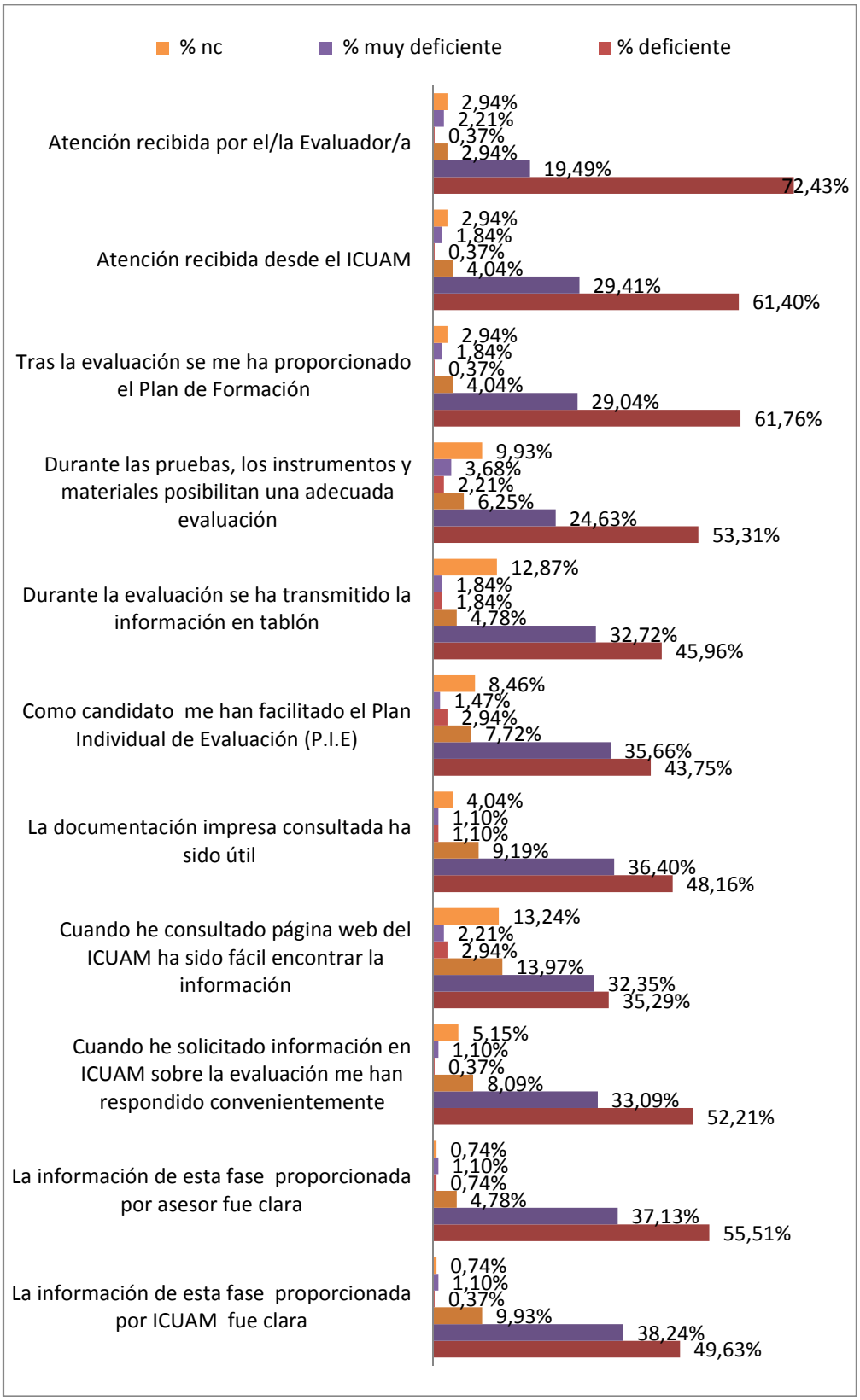
-En la fase de evaluación ha estado vigente el *modelo de evaluación de niveles* (basado en la ERC -evaluación referida a criterios-), ya que ha estado vinculada a actividades profesionales incluidas en cada Unidad de Competencia, tomando como referencia los Criterios de Realización de ésta.

Respecto a la valoración general de la fase de evaluación, cabe señalar que la tendencia de la patronal, sindicatos e ICUAM es una consideración de *bastante adecuada* (sobre todo para las cualificaciones de nivel 2), respecto a la cualificación de E. Infantil, la propia CROEM subraya la descoordinación entre competencias evaluadas y competencias realmente ejecutadas en el entorno profesional por la mayoría de los candidatos participantes en el Procedimiento.

Otro aspecto destacado por los propios sindicatos es la necesidad de que en los convenios colectivos se integren las competencias del sistema de cualificaciones como referente de evaluación y promoción ocupacional.

La valoración general que de esta fase realizaron los candidatos a través del cuestionario del ICUAM, se sintetiza a continuación:

Figura 73. Valoración de los candidatos sobre la fase de Evaluación de la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia (% Candidatos).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

En general se puede considerar una valoración positiva de los mecanismos y recursos de información presentes en la fase de evaluación, tanto la facilitada por el ICUAM como por el personal habilitado en el Procedimiento:

-La información ofrecida a los candidatos por parte del ICUAM relativa a la fase de evaluación, en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma, fue adecuada ya que un 49,6% la consideró muy buena y un 38,2% buena, aunque cabe destacar que casi un 10% la valoró como regular, por ello se puede considerar como mejorable en algunas facetas (ej: completar contenidos de la información y mejorar acceso a los mismos por parte de los candidatos). Esta intervención tuvo una mejor valoración en la fase de asesoramiento.

-La información relativa a la fase de evaluación por parte de los asesores fue adecuada en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma: un 92,6% la valoró como buena o muy buena (55,5% muy buena).

Respecto a los canales de información así como a sus soportes (físicos y virtuales) al igual que para la fase de Asesoramiento, volvieron a ser los aspectos con valoraciones más bajas y por tanto los que deben ser considerados susceptibles de oportunas mejoras, facilitando así el conocimiento y desarrollo del propio Procedimiento:

-La búsqueda de información por candidatos en el ICUAM acerca de la fase de evaluación, y recibida vía telefónica, telemática o presencial, se consideró por un 85,2% como buena-muy buena (52,2% muy buena). Este aspecto es mejor valorado en esta fase que en la de Asesoramiento (77,3% buena-muy buena).

-La operatividad de página web para encontrar información acerca de la fase de evaluación: se valoró como buena-muy buena por un 67,6% (un 35,3% muy buena) aunque un 14% la consideró regular y otro 13% no contestó a este ítem. Respecto a la fase de asesoramiento los resultados para este ítem fueron peores, ello se pudo deber a que en las primeras semanas del Procedimiento (en las que se desarrolló la fase de Asesoramiento) no estaba toda la información virtual disponible, mientras que para el período de la Evaluación se compensó en gran parte dicha deficiencia.

-La utilidad de la documentación impresa (folletos, dípticos, guías, fichas de convocatoria...etc) consultada para obtener información acerca de esta fase: 84,6% la valoró buena-muy buena (48,2% muy buena), mientras que para la fase de Asesoramiento se obtuvo un mejor resultado (89,4%).

-El plan individual de evaluación (P.I.E) facilitado en esta fase, fue considerado por un 79,5% como adecuado o muy adecuado (43,7% muy adecuado), pudiéndose ajustar aún mejor a las características personales e itinerarios formativos y ocupacionales de cada candidato.

-La adecuación de las pruebas de evaluación (fundamentalmente de carácter práctico), incluyendo las instrucciones, materiales, instrumentos, herramientas, etc. para el adecuado desarrollo de las actividades a evaluar: 77,9% las consideró adecuadas o muy adecuadas (53,3% muy adecuadas). También podrían ajustarse todavía mejor, al igual que el P.I.E. a las características individuales de los candidatos.

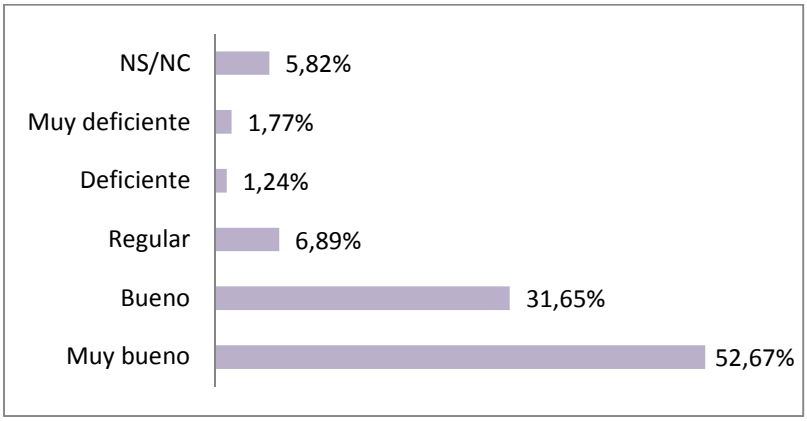
A lo largo del Procedimiento la atención recibida por los candidatos es un aspecto a considerar y por ello cabe mencionar la valoración por parte de estos sobre la misma, considerando por un lado la intervención del evaluador (un 72,4% la valoró como muy buena y un 19,5% buena) y por otro la del ICUAM (un 61,4% la consideró muy buena y un 29,4% buena), por tanto, se calificó mejor la labor del personal habilitado en este aspecto.

En este marco se hace necesario considerar el Plan de Formación (facilitado por el evaluador tras la fase de evaluación); cabe destacar que se ha confirmado, por un 90,8% de los candidatos, un acceso bueno o muy bueno al mismo (61,8% muy bueno). Este instrumento se adaptada al perfil profesional del candidato de cara a que sus competencias (sobre todo las que finalmente no han sido acreditadas) se vean completadas a través de vías formativas formales y no formales.

Cabe mencionar que en referencia a este aspecto, en el marco del Procedimiento investigado en la Comunidad Canaria: *"los resultados son muy positivos, pues el 79% de los participantes han recibido información sobre sus posibilidaes para seguir formándose"* (Cabrera Pérez y Córdoba Mendoza, 2011: 67).

Respecto a la valoración global de esta fase de Evaluación por parte de los candidatos (ver Figura nº 74), tomando como referencia la media de la puntuación de los citados indicadores, fue Buena-Muy Buena (84,3%). Estableciendo una comparativa con las valoraciones generales de la fase de Acceso y la de Asesoramiento, cabe destacar que esta última incluyó las mayores puntuaciones ya que del 89,8% que la consideraron Buena-Muy Buena, un 71,4% corresponde a la calificación como Muy Buena, mientras que a la fase de Evaluación le correspondió un 52,7%.

Figura 74. Valoración media de los candidatos sobre la fase de Evaluación (en %).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

Aunque estos datos establecen una valoración general bastante positiva de los candidatos respecto a la fase de evaluación, cabe sintetizar las valoraciones realizadas por cualificación, tras el análisis de los datos cualitativos del presente estudio, destacando el hecho de una mayor aceptación de las características del proceso evaluativo en el nivel 3 que en el nivel 2 y debiéndose incluir algunas consideraciones de interés:

-La conexión de las tareas profesionales (referentes del proceso evaluativo, extraídas de la guía de evidencias) con las realizadas en entornos reales de trabajo se considera adecuada en ASSD, mientras que se valora como mejorable en ASSI.

-Las entrevistas de evaluación fueron consideradas por los candidatos de las cualificaciones de nivel 2 como demasiado técnicas por el vocabulario empleado, mientras que en la de nivel 3 se valora positivamente el planteamiento de las cuestiones de forma más concreta y procedimental. El tiempo medio por entrevista también es considerado en las tres cualificaciones bastante limitado para la realización de la evaluación.

-Las pruebas de evaluación realizadas se desarrollaron por escrito (para contrastar las competencias, sobre todo de los candidatos que hubieran presentado evidencias solamente indirectas de las mismas) y también pruebas prácticas (simulaciones de actividades profesionales) realizadas en taller y no en situaciones reales. La observación en el puesto de trabajo no se aplicó como instrumento. Por todo ello la valoración de los candidatos (sobre todo los presentados a ASSD y ASSI) es que en muchas ocasiones esas simulaciones distaban mucho de sus contextos reales de trabajo.

-En general también se consideran mejorables las condiciones de trabajo por parte de los evaluadores, sobre todo en lo referente a retribuciones y recursos disponibles.

7.5.5.5.a ASSDomicilio.

Valoración favorable	**Valoración no favorable**
Empresas (en gral favorable pero algunas tareas no se dan en muchos puestos de trabajo) Habilitados (adecuada relación evaluador-candidato y coordinación con ICUAM)	Candidatos (limitación de material y demasiada evaluación basada en explicación verbal y con excesiva perspectiva técnica) Habilitados (Organización de citas para entrevistas mejorable en número –excesivo- y tiempo –escaso-; retribuciones escasas, aplicación informática poco operativa, falta coordinación asesores-evaluadores, difícil evaluación del saber estar, espacios y material insuficientes)

7.5.5.5.b. ASS Instituciones.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Habilitados (coordinación comisión y centros de trabajo; flexibilidad de espacios y tiempos)	Empresas (centrado especialmente en tareas sanitarias de ámbito residencial; debe incluir otros entornos ej: C.Día) Habilitados (plataforma no operativa, mejorar coordinación asesores/evaluadores –informe asesor-, dificultad de respuesta de candidatos a entrevista (limitaciones de comprensión y expresión) Candidatos (Dificultad a responder a preguntas abstractas de su práctica habitual, pruebas prácticas de evaluación diferentes a entornos reales de trabajo).

7.5.5.5.c. E.Infantil.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Habilitados (recursos espaciales, aunque no en entornos reales; ratio candidatos/evaluador, coordinación entre evaluadores y de éstos con ICUAM y asesores) Candidatos (entendimiento más adecuado de las cuestiones por estar planteadas procedimientalmente) Empresa (competencias evaluadas adecuadas al funcionamiento real de centro de atención a infancia)	Habilitados (periodo tiempo total demasiado extenso, y tiempo por entrevista limitado para poder evaluar convenientemente todas las UUCC) Empresa (alargamiento excesivo de plazos).

En el marco del Proyecto ERA, *"respecto a la planificación de la evaluación, tanto los orientadores como los evaluadores de todas las CCAA consideraron que el documento de mayor utilidad hadía sido el Dossier de Competencias junto con la Guía de Evidencias"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 30), pero cabe considerar en este aspecto las valoraciones del personal habilitado como evaluador en la presente investigación incidiendo en la consideración de la difícil evaluación del saber estar en esta fase del procedimiento.

Durante los cursos de habilitación se especificaron los aspectos contenidos en la Guía de evidencias referentes al saber estar del candidato que se basaban en las relaciones profesionales con: usuarios (cortesía, discreción…), otros profesionales (colaboración activa, comunicación eficaz…) y otros aspectos personales (puntualidad, aspecto cuidado…). Estos aspectos a evaluar a través de evidencias indirectas tuvieron mucha dificultad, mientras que tampoco se recogía una información considerada por los evaluadores como totalmente fiable a pesar de contar con evidencias directas de competencia de los candidatos.

Finalmente lo que se evalúa y registra durante el procedimiento, sobre todo a través de entrevistas, pruebas escritas y simulaciones es el saber hacer y partiendo del mismo se infieren casi en su totalidad los otros dos saberes.

Cabe señalar que en Proyecto experimental ERA también *"la entrevista profesional ha sido el método que más se ha utilizado siendo, además, muy bien valorado en todas las CCAA, por su facilidad de aplicación y porque una entrevista profesional bien estructurada aporta una gran variedad de información fiable"*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 31).

De esta forma, aunque oficialmente se contemplen estas tres dimensiones de forma complementaria en cada Unidad de Competencia, la práctica evaluadora tiende a

centrarse en el *saber hacer* de forma muchas veces descontextualizada del entorno laboral real. De esta forma no se aplica en realidad una concepción holística de la competencia (Valverde, 2001) sino un planteamiento conductual reduccionista. Esta consideración de las competencias vinculadas al sector servicios y de cuidados, que por su propia naturaleza integran responsabilidades complejas (Borderías y Carrasco, 1994) que podrían considerarse desde el campo de la (¿???fenomenologíaetnometodolog…) que han sido en su mayor parte adquiridas tácitamente en el ámbito reproductivo, no llegan a ser consideradas explícitamente en el procedimiento de evaluación que tiene referente en la Guía de evidencias y determina toda una serie de competencias a valorar que en verdad descansan en dichas habilidades tácitas. Un ejemplo a este respecto lo han representado las declaraciones juradas sobre servicios de cuidados prestados en ámbito doméstico, que aunque por sí mismas no sirven de referente directo a evaluar por su escasa sistematicidad, sí que simbolizan el espacio social en el que se han adquirido tácitamente dichas habilidades.

Respecto a las pruebas prácticas de evaluación realizadas, se consideró en muchas ocasiones por los candidatos que suponían un planteamiento diferente al existente en entornos reales de trabajo, por lo que el aprendizaje situado de habilidades previas al procedimiento no era totalmente reconocido, por evaluarse en contextos externos al marco laboral determinando diferencias en aspectos como equipamientos, protocolos…etc. A este respecto cabe mencionar que la propia Guía de Evidencias establece las "situaciones profesionales de evaluación" que incluyen las condiciones a cumplir en una situación de trabajo simulada con fines de evaluación, permitiendo inferir la competencia profesional del candidato respecto al contexto profesional de la Unidad de Competencia. Para poder cumplir esta función primordial en la evaluación estas situaciones deben ser relevantes y uno de los requisitos clave para ello es que posea potencial de transferibilidad a otras situaciones profesionales dentro del contexto profesional. Este objetivo no fue totalmente conseguido según los argumentos de las empresas y candidatos de las cualificaciones de nivel 2.

Por ello la evaluación de las diferentes competencias de un perfil profesional, debe de partir de situaciones profesionales reales, utilizando preferentemente la observación en el puesto de trabajo como técnica de evaluación en el procedimiento.

Este mismo aspecto ya fue reclamado por los candidatos participantes en el Proyecto ERA, en cuya memoria se especica que *"la evaluación en el propio puesto de trabajo de los candidatos aparece como elemento clave a considerar en el desarrollo del proyecto ERA. Esta idea se refuerza con que estos encuestados (candidatos) afirman que la evaluación habría de acercarse más a la realidad de la profesión, dando de esta manera mayor peso específico a las evidencias directas de desempeño"*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 38)

También cabe considerar que la defensa del enfoque del aprendizaje situado en el proceso evaluativo no debe de implicar la especificación en exceso de los contenidos a evaluar, ya que existirían limitaciones a la hora de valorar la necesaria generalización y transferibilidad de las competencias por parte de los candidatos.

A este respecto resulta primordial que el personal evaluador conozca las características específicas de los entornos de trabajo propios de cada Cualificación Profesional y actuando éstas como referente de evaluación, por ello se especificó por los respresentantes de la propia Región de Murcia en el marco del Proyecto ERA que *"hay que evitar que la evaluación sea excesivamente "docente" y que los evaluadores han de ser conscientes de que su intervención la realizan con trabajadores y no con alumnos"* (Ibídem: 31).

La Guía de Evidencias como referente para la evaluación de las Unidades de Competencia del candidato, determina éstas y sus elementos (actividades profesionales) a partir del propio contenido del trabajo (siguiendo en muchas ocasiones estas actividades el mismo orden que el ejercicio de dicho contenido), dejando en un segundo lugar las relaciones de intercambio que lo determinan (Alaluf 2003).

De esta forma, mientras que los Criterios de Realización (que se desglosan en cada Realización Profesional, vinculada a cada Unidad de Competencia de una Cualificación profesional) son válidos para la evaluación en el puesto de trabajo, cuando se aplican métodos directos de evaluación en el caso del PREAR, las Unidades de Competencia se desglosan en actividades profesionales (principales y secundarias integradas en cada uno de los tres tipos de saberes) que son el referente del procedimiento para inferir la competencia, ya que según su propuesta conductual dichas actividades coinciden con el "saber hacer" de la competencia profesional. De esta forma en los casos en que los candidatos han demostrado dominio suficiente de estos procedimientos (verbalmente y/o por simulación) se han inferido el resto de saberes y la competencia (ejemplo: en la cualificación de ASSD los saberes –conocimientos- sobre higiene corporal y movilización y traslado, pueden ser inferidos al demostrarse dominio de los procedimientos de realizar el aseo y movilización del usuario). Ante este planteamiento cabe considerar que ninguno de los saberes debe constituir por sí mismo competencias ya que debe considerarse, tal como indica la propia Guía de Evidencias, la complementariedad de los tres tipos de saberes.

Respecto a la funcionalidad de la propia Guía desde el propio Proyecto ERA se le reconoció una *"valoración muy positiva de este instrumento por ser un referente muy*

útil tanto para la planificación de la evaluación como para la aplicación de los distintos métodos" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 35), aunque también se destacó que *"a veces la terminología puede resultar de difícil interpretación tanto para candidatos como para orientadores"* (Ibídem: 34).

Otro aspecto a considerar en el proceso evaluativo son las específicas características del trabajo de cuidados que comprende estas cualificaciones y que se asignan muy frecuentemente a la mano de obra femenina, contando con unas condiciones de trabajo características de los segmentos ocupacionales inferiores dado el escaso *capital simbólico* reconocido a este *capital cultural incorporado.* Esta contextualización social y profesional del trabajo de cuidados garantizaría un mejor ajuste de los procesos evaluativos en el PREAR.

También respecto a las cualificaciones tácitas de los candidatos, se deben considerar durante este procedimiento de acreditación sus tres dimensiones básicas (Manwaring y Wood: 1985), desarrolladas a continuación, ya que, según la valoración de los candidatos, se debieron de tener en cuenta más exhaustivamente las mismas por parte del personal habilitado:

-La repetición de tareas rutinarias ejercidas en diferentes contextos (vinculados a los cuidados formales o informales) facilitan la adquisición de competencias de los candidatos.

-Estas capacidades también requieren diferentes grados de apercepción; es decir, se debe partir de un reconocimiento del papel activo del candidato en la organización de elementos informativos, configurando a partir de los mismos unidades superiores cualitativamente distintas de los elementos que la componen. De esta forma se debe ir más allá del planteamiento reduccionista del enfoque conductual de las competencias que subyace en el propio PREAR ya que el empirismo de concepción atomista tiende a evaluar las tareas profesionales de forma fragmentada, centrándose en estos elementos por separado y dificultando una percepción evaluadora holística.

-La naturaleza colectiva (relaciones de producción) en el contexto laboral propio de estas cualificaciones vinculadas a la prestación de cuidados a diferentes colectivos, también debe ser considerada como referente para la adecuada evaluación de las capacidades profesionales, ya que en su contexto se delimita el *saber estar* del candidato, siendo importante incorporar este componente actitudinal a la evaluación global de las competencias.

En relación con las cualificaciones tácitas, se pueden diferenciar dos formas de trabajo invisible, según Star y Strauss (1999), que son aplicables al proceso estudiado de acreditación de competencias y que dependen en su configuración de la visibilidad social del trabajador o del producto de su trabajo. De esta forma en el caso del *servicio doméstico* (candidatos presentados a la cualificación de ASSD) que son en su mayoría auxiliares de ayuda a domicilio, el resultado de su labor profesional es visible pero la persona contratada no lo es. De forma inversa sucede con el *trabajo de cuidados* (ASSI en residencias y centros de día y también Educación Infantil, en lo que respecta al personal candidato que han sido auxiliares con una labor mayormente asistencial a la infancia).

Esta aportación puede ayudar a contextualizar la labor profesional desarrollada por los candidatos, entendiendo mejor por los propios evaluadores la faceta invisible de estas ocupaciones de la que se debe recabar información (perfil profesional de los auxiliares de ayuda a domicilio y el resultado del trabajo de cuidados a diferentes colectivos). El reconocimiento del capital simbólico, a nivel social y también a nivel del propio procedimiento de acreditación, en estas ocupaciones reduciría sus invisibilidades.

7.5.5.6. RESULTADOS DE ACREDITACIÓN.

Los resultados del procedimiento, valorados en términos de número de UUCC acreditadas por candidato, se han considerado en general positivos tanto por el ICUAM, como por los representantes sindicales y la CROEM. La excepción ha correspondido a la cualificación de Educación Infantil ya que ha contado con peores resultados en comparación, aunque también hay que atender a que su número de UUCC era muy superior, lo que dificulta que un elevado porcentaje de candidatos las supere en su totalidad.

Por parte de la institución convocante se plantearon dos factores principales que incidían en los resultados: por un lado, los referidos a los candidatos (experiencia y formación previas; por otra parte, los vinculados al propio procedimiento (cualificaciones convocadas –mejora de resultados a menor nivel de cualificación y menor número de UUCC a evaluar-, e implementación de fases).

Respecto a las valoraciones incluidas en cada una de las Cualificaciones, de esta I Convocatoria en la Región de Murcia, cabe destacar que mientras que para las dos cualificaciones de nivel 2 se consideran adecuados los resultados finales de acreditación del PREAR, para la de Educación Infantil se perciben como bastante mejorables.

El factor que se ha considerado clave como determinante de los resultados ha sido la experiencia profesional, ya que el aumento de la misma ha llevado, en general, a mejores resultados a los candidatos, salvo en dos excepciones:

-Unidades de Competencia correspondientes a la cualificación de Educación Infantil por ser de mayor dificultad a la mayoría de sus candidatos cuya experiencia se vinculaba a un nivel 2 (ejemplo: Auxiliares de jardín de infancia), mostrando así claras limitaciones para responder adecuadamente a las exigencias de las evidencias de este nivel 3 de cualificación, sobre todo a las referidas a planificación y organización educativa y a los conocimientos sobre psicología evolutiva infantil.

Cabe destacar que se plantearon argumentos divergentes de las empresas y el personal habilitado, participante en el Procedimiento, respecto al grado de ajuste entre competencias previas de candidatos (nivel 2 de cualificación) y competencias a evaluar en procedimiento (nivel 3), considerando por parte de las empresas adecuado el ajuste y al contrario por el personal habilitado.

-Unidades de competencia con carga más teórica en cada cualificación, por lo que se consideró por candidatos (sobre todo de ASSD) que las pruebas para evaluar todas las UUCC deberían ser más prácticas.

En el marco del Proyecto ERA se planteó un precedente muy similar al caso del actual estudio ya que los peores resultados en términos de número de UUCC acreditadas por candidato se debieron a dos factores:

- ***"La existencia de unidades de competencia muy dispares***[134] ***en el Título y el Certificado de profesionalidad, lo que origina un bajo porcentaje de acreditaciones Totales (…).***

- *La existencia de unidades de competencia difíciles de acreditar para la mayoría de profesionales de un determinado ámbito. Así, en el caso de Restaurante y bar, la UC relativa a "Asesorar sobre bebidas, prepararlas y presentarlas", presente tanto en el Título como en el certificado, ha resultado bastante lejana para los profesionales, ya que la mayoría de los candidatos respondían a un perfil de camarero y no al de barman, que sería el que domina las competencias establecidas en la citada unidad de competencia"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 39), este mismo aspecto se ha repetido en la presente investigación según las valoraciones de empresas y candidatos con las UUCC de la Cualificación Profesional de ASSI, al estar más orientadas al ejercicio de este perfil profesional en Residencias y no tanto en Centros de Día, por lo que los profesionales de estos últimos centros estarían en desventaja.

7.5.5.6.a. ASS Domicilio.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Habilitados (resultados cuantitativos positivos) Empresa (bastante adecuados por experiencia y formación ocupacional) Candidatos (en general positiva)	Candidatos (aspectos mejorables: entrevistas y pruebas deberían ser más prácticas, peores resultados en UUCC más teóricas).

[134] En el caso del presente estudio esas diferencias vienen determinadas a consecuencia de que algunas de las UUCC mantienen una carga teórica mayor que el resto y han sido valoradas en generla como las que mayores dificultades han supuesto y peores resultados han tenido.

7.5.5.6.b. ASS Instituciones.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresa (resultados muy adecuados por la experiencia) Habilitados (motivación para la formación contínua y buenos resultados siempre que la experiencia se vincule a las competencias a evaluar) Candidatos (resultados positivos en general)	

7.5.5.6.c. E. Infantil.

Valoración favorable	Valoración no favorable
Empresa (resultados en general adecuados ya que las competencias previas de candidatos se ajustan a las evaluadas en el procedimiento)	Habilitados (resultados bastante mejorables condicionados por desajuste entre niveles de cualificación: el de procedencia profesional de los candidatos -nivel 2- y el nivel 3 de la Cualificación de Educación Infantil convocada en el Procedimiento. También peores resultados en los candidatos sin experiencia en sector) Candidatos (resultados mejorables)

En lo concerniente a resultados, las valoraciones de los candidatos referidas a la fase piloto del PREAR en Canarias, también fueron en general satisfactorias: *"un 51% de las personas encuestadas se sienten bastante satisfechas con los resultados obtenidos, y un 29% de ellas muy satisfechas, valorando que se ajustan bastante a lo esperado. Sólo el 20% no satisfecho con proceso ni con resultados"* (Cabrera Pérez y Córdoba Mendoza, 2011: 65).

Cabe considerar la aportación de los habilitados de ASSI en cuanto que afirmaron que los buenos resultados solamente se garantizarían cuando la experiencia profesional de los candidatos tuviera relación directa con el listado de actividades profesionales a evaluar. De esta forma, se consolida una *reificación* de las competencias estándar de la Guía de Evidencias a las que se subordinan las habilidades adquiridas a través de la experiencia de los candidatos en entornos laborales reales. De esta forma en algunas de las valoraciones del propio personal habilitado se sintetiza este proceso ya que tienden a relacionar mejores resultados en el Procedimiento en cuanto que la experiencia ocupacional previa de los candidatos se relacione estrechamente con las competencias estándar a evaluar.

Por otra parte, más allá del propio procedimiento de validación, se deberían considerar las casuísticas que han influido en que algunos grupos de candidatos potenciales no se hayan presentado al PREAR o bien las de aquellos que habiendo participado en el Procedimiento no obtuvieran la acreditación de las Unidades de Competencia. Este hecho puede determinar que dichos sujetos sean clasificados como no aptos para el acceso al empleo o mantenimiento de su puesto de trabajo (Tª del Etiquetado). Es decir, el hecho de carecer de una acreditación oficial sobre las competencias profesionales siendo este un aspecto exigido por la propia normativa, puede llevar a un etiquetado de estos grupos y a una exclusión de los mismos de estos sectores ocupacionales[135].

7.5.5.7. PROPUESTAS DE MEJORA SOBRE EL PREAR FORMULADAS POR LOS AGENTES.

A continuación se incluyen algunas propuestas de mejora a considerar para facilitar la operatividad y eficacia en las siguientes convocatorias del Procedimiento.

El ICUAM, en el marco de la organización del Procedimiento, propuso una optimización de la temporalización del mismo, reduciéndola a 3 meses máximo y ampliando para ello si fuese necesario el número de asesores.

También se consideró conveniente el diseño e implementación de un nuevo marco de referencia de competencias para la cualificación de Educación Infantil, ajustándola a un nivel 2 para operativizar la evaluación de las mismas en el Procedimiento.

El SEF estimó conveniente una formación más completa dirigida a los orientadores en las oficinas de empleo para asegurar un asesoramiento más eficiente a los potenciales candidatos.

Los Sindicatos consideraron necesaria la ampliación de canales de información sobre el PREAR para garantizar un mejor conocimiento del mismo tanto a destinatarios potenciales como a nivel macrosocial.

También cabe mencionar algunas de las iniciativas consideradas a este respecto necesarias desde el ámbito empresarial en el marco del Proyecto ERA. De esta forma demandaron *"una mayor participación en el proceso de evaluación, para potenciar la recogida de evidencias directas de desempeño, mediante la observación en el puesto de trabajo"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 37).

A continuación, se incluyen desde una perspectiva más específica, las propuestas de mejora consideradas necesarias para cada Cualificación Profesional.

[135] En las diferentes entrevistas realizadas en empresas, sobre todo las que operan en el sector ocupacional correspondiente a las Cualificaciones profesionales de nivel 2 convocadas en este Procedimiento, se han identificado como pertenecientes a estos grupos, potencialmente excluidos de dichos entornos laborales, a las trabajadoras de mayor edad, que carecían de estudios primarios (requisito para la obtención del certificado de profesionalidad) y que, en muchas ocasiones, no mostraron motivación de participación en el PREAR ni expectativas de mantenerse en su trabajo actual.

7.5.5.7. a. ASS Domicilio.

-Reducción de la excesiva carga burocrática para habilitados, que suponen todas las gestiones administrativas a realizar.

-Mejora de la coordinación entre asesores y evaluadores, facilitando el intercambio de documentos de los candidatos y la fluidez comunicativa.

-Mayor operatividad de la aplicación informática a manejar por el personal habilitado en el procedimiento.

-Ampliación del intervalo temporal del procedimiento por cualificación, para cubrir adecuadamente todas las tareas por fase.

7.5.5.7.b. ASS Instituciones.

-Organización de la evaluación de forma más ajustada a las tareas profesionales propias de los dos entornos laborales (residencias y centros de día) que ocupan mayor mano de obra en esta cualificación profesional, considerando de esta forma el aprendizaje situado de habilidades por candidatos, derivado de su experiencia en centros específicos reales de prestación de servicios relacionados con los cuidados.

-Formación para homogeneizar criterios, sobre todo en los informes de asesoramiento.

-Pruebas de evaluación en contextos reales de trabajo.

7.5.5.7.c. E. Infantil.

-Reducción de la ratio candidatos/asesor, o liberación horaria de la ocupación profesional principal de este personal habilitado, para facilitar el seguimiento.

-Mejora de la información en la fase de asesoramiento sobre recursos formativos a candidatos (de forma ajustada a sus necesidades), facilitando así una posterior fase de evaluación más eficiente y una mayor probabilidad de obtención de mejores resultados en términos de UUCC acreditadas tras el Procedimiento.

-Ampliación del número de sesiones grupales en las fases de asesoramiento y evaluación, frente a la casi totalidad de sesiones individuales en esta primera convocatoria.

7.5.5.8. PERFIL DE CANDIDATOS.

En líneas generales los representantes sindicales (CCOO, UGT), la patronal (CROEM) y la institución convocante del Procedimiento (ICUAM) coinciden en confirmar que la gran mayoría de participantes en el PREAR de esta primera convocatoria en la Región de Murcia eran mujeres (debido al perfil profesional de las tres cualificaciones convocadas), de mediana edad y con baja cualificación y titulaciones básicas (sobre todo en las de nivel 2 –graduado escolar o menos- mientras que en Educación Infantil destacaron por su alta presencia los titulados en Bachiller o con carrera universitaria[136].

Con este planteamiento coinciden las empresas, candidatos y personal habilitado que intervinieron en cada cualificación que, además, resaltaron que la mayoría de participantes en el PREAR poseía una dilatada experiencia profesional en el sector ocupacional vinculado a dichas cualificaciones; sobre todo en las de nivel 2: Servicio de Ayuda a Domicilio y cuidadores no profesionales en ASSD y auxiliares de cuidados en

Residencias y Centros de día en ASSI.

En lo que respecta a la cualificación de E.Infantil se presentaron al proceso de validación auxiliares de jardín de infancia, animadores infantiles y cuidadores (todos englobados en un nivel de cualificación inferior –nivel 2[137]- al que han participado en esta primera convocatoria –nivel 3- del PREAR).

La mano de obra ocupada en los servicios de cuidados que ha participado en el Procedimiento es, como se ha indicado, predominantemente femenina; tratándose de ocupaciones desarrolladas en los ámbitos productivo y reproductivo, concentrándose en el denominado segmento secundario (Piore, 1983) caracterizado por un menor nivel formativo y una mayor fluctuación laboral. Esta división sexual del trabajo relacionada con un modelo de segmentación confirma el carácter secundario de este perfil de trabajadoras, a las que ahora se exige una acreditación de sus competencias profesionales determinada por la nueva organización de la producción, basada en la especialización flexible.

De esta forma el sexismo consolida la denominada *autoridad industrial* propia del patriarcado sobre las mujeres (Borderías, Carrasco y Alemany, 1994) que terminan concentrándose en el segmento secundario, en ocupaciones clásicamente feminizadas como son de las que concurren en esta primera convocatoria del Procedimiento.

[136] El perfil de candidatos del Procedimiento viene también en gran parte determinado por los requisitos de acceso al mismo que constan en la Convocatoria publicada por el ICUAM para cada una de las Cualificaciones Profesionales y que tienen a su vez como referencia el RD 1224/2009.

[137] Actualmente no existe, en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), un nivel 2 de cualificación en el caso del sector ocupacional de la Educación Infantil.

De esta forma, el perfil de los candidatos, identificado en las valoraciones de los agentes, se compone de mano de obra femenina empleada en actividades de servicios domésticos y de cuidados que requieren escasa cualificación (la educación obligatoria no está siquiera acreditada por la totalidad de candidatos)[138].

Esta asignación diferencial de tareas por sexos descansa, según la perspectiva del feminismo cultural, en el "sistema de género" (Suárez Llanos, 2002), constituido por una socialización diferencial (con la familia tradicional como agente clave) en la que los cánones culturales asignados al género femenino incluyen roles relacionados con los cuidados y la solidaridad en general. Estas características y funciones terminan siendo interiorizadas por las propias trabajadoras, formando parte de su identidad de género, considerándolas frecuentemente como propias. Se consolida de esta forma un capital cultural incorporado (Bourdieu), interiorizado, muchas veces a través de procesos inconscientes y que puede funcionar como capital simbólico en contextos en los que el capital económico no tiene un pleno reconocimiento, como es el caso de los servicios profesionales ligados a los cuidados y a la gestión domiciliaria.

7.5.5.9. ITINERARIOS CANDIDATOS.

En lo concerniente a los itinerarios de perfil mixto de los candidatos (experiencia y formación no formal) cabe confirmar que han sido los que con más frecuencia se han registrado en el procedimiento; se han planteado algunos casos que contaban solamente con itinerarios formativos, sin experiencia laboral.

Respecto a las ocupaciones, se ha valorado que las desarrolladas previamente al PREAR por los candidatos estaban muy vinculadas a las cualificaciones en las que han participado, especialmente las de nivel 2, ya que en el caso de Educación Infantil un elevado número de participantes poseía experiencia referida a animación y ocio infantil de 0-6 años y ello no guardaba especial relación con contenidos a evaluar en varias de las Unidades de Competencia, especialmente las de carácter más teórico.

Los itinerarios más frecuentes[139] presentados por los candidatos para cada cualificación consisten en el desarrollo de sus funciones profesionales en unos ámbitos ocupacionales determinados y relacionadas en cada cualificación (mencionados en el anterior apartado) accediendo, en el caso de las ocupaciones de nivel 2, en muchos casos sin titulación o con estudios básicos.

[138] Tal como se indicó anteriormente en el apartado sobre normativa reguladora del Procedimiento, en el año 2015 para ejercer profesionalmente en las ocupaciones correspondientes a las Cualificaciones de nivel 2 convocadas será necesario poseer el Certificado de Profesionalidad y para la obtención del mismo es necesario acreditar estudios básicos.

[139] Partiendo de las valoraciones de los agentes tras el análisis del contenido de los Grupos de discusión así como de las entrevistas realizadas.

Estos itinerarios ocupacionales se incluyen en el marco de la segmentación laboral, concretamente en el denominado *sector secundario* (Piore, 1983) en el que la formación formal, con frecuencia, ha sido sustituida por la propia experiencia, como sucede en muchos casos de trabajadores participantes en la validación de competencias de las cualificaciones de atención sociosanitaria, que en muchos casos no poseían estudios primarios y ahora presentan sus años de experiencia para acceder a dicha validación y poder obtener, tras el PREAR, el certificado de profesionalidad correspondiente, sobre todo para seguir manteniendo su puesto de trabajo, ya que también en este sector se requiere mano de obra cualificada en la etapa post-fordista actual; sin embargo, no existen apenas posibilidades de una promoción profesional y continúa caracterizándose por una elevada inestabilidad.

Respecto a la propiedad de las posiciones en el sistema de trabajo (R. Collins, 1989), determinada por las credenciales educativas, se configura un sistema en el que obtienen mayor margen de beneficio los trabajadores de alta cualificación, mientras que los denominados *cuellos azules* y la mano de obra femenina vinculada al trabajo de servicios y cuidados, como es el caso del presente estudio, queda apartada de este sistema de reparto por el hecho de no poseer credenciales acreditativas de sus competencias, manteniendo unas condiciones laborales sin apenas márgenes de mejora en el tiempo (retribuciones básicas, horarios excesivos y muchas veces no adaptados a la compatibilidad con la vida familiar), además del desarrollo de funciones muy diversas en diferentes ámbitos que obligan a una adaptación permanente. La participación en el Procedimiento con el fin de acreditar unas competencias adquiridas previamente supone, por tanto, que dichas acreditaciones siempre van vinculadas al conocimiento profesional de los candidatos y podrían servir de soporte para la estabilidad y promoción laboral en los contextos ocupacionales de referencia, a diferencia de lo que ocurre con la obtención de títulos en la educación formal[140].

7.5.6.0. MOTIVACIONES DE LOS CANDIDATOS.

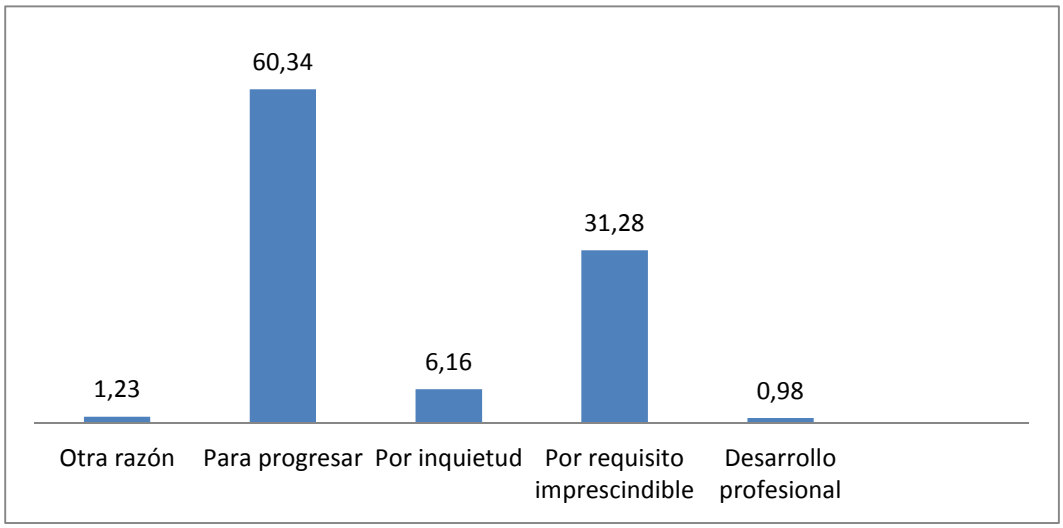
En líneas generales se valoró que la motivación principal que llevó a la participación de candidatos en la convocatoria de cualificaciones de nivel 2 fue de carácter legislativo, ya que la propia ley establecía como plazo máximo el año 2015 para poseer el certificado de profesionalidad y, por tanto, la finalidad última es la del mantenimiento del puesto de trabajo. En la cualificación de Educación Infantil la motivación mayoritaria de los candidatos que finalizaron el Procedimiento era la promoción laboral, previa obtención del título de Técnico Superior en Educación Infantil.

[140] En el contexto de la *sociedad credencialista* tienen especial relevancia las "*graduaciones (que) están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica, más que por los conocimientos (a menudo insignificantes) que éste, por sí mismo, pueda indicar*" (Collins, R. 1979: 28.)

Respecto a la opinión general de los candidatos, recogida en los resultados de la encuesta del ICUAM tras la fase de acceso, respecto a la razón por la que participaron en el PREAR, los encuestados manifestaron con un 60,3% que era para progresar (mejorar en su itinerario formativo y también en el ocupacional), mientras que un 31,3% por ser requisito imprescindible para acceder y mantenerse en puestos de trabajo de su perfil profesional. En el estudio realizado en Canarias (Cabrera Pérez y Córdoba Mendoza, 2011: 59): *"El 55% de los encuestados señaló que el motivo mayor por el que decidieron participar fue para obtener el Título (…). Otras razones fueron: para que se les acreditara y certificara los años que habían trabajado sin ninguna titulación (13%)"*, con el fin de consolidarse en su ocupación laboral.

En esta misma línea se verificaron las razones de la participación de los candidatos en el Proyecto ERA, y se determinó que *"una de las motivaciones para participar en el proyecto ha sido la posibilidad de obtener un Título o Certificado (68,75% en la Comunidad de Murcia)"* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: 36).

Figura 75. Motivo principal de los candidatos para participar en la I Convocatoria del PREAR en la CARM (en %).



Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la Encuesta del ICUAM sobre valoración de I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia por los candidatos.

En cada una de las cualificaciones se planteaban también algunos aspectos a destacar referidos a las motivaciones:

ASSD: Los candidatos valoraron como motivación, además de la posibilidad de mantener el puesto de trabajo, la de obtener mejores conocimientos (sobre todo teóricos y técnicos) de su perfil profesional tras el Procedimiento para completar sus competencias.

ASSI: La exigencia de las propias empresas del sector en cuanto a la necesidad de participar en el Procedimiento también fue valorada por los candidatos como una de las motivaciones. El aprendizaje permanente y la propia realización personal fueron esgrimidos también por el personal candidato como motivos de participación en el procedimiento.

EI: La obtención del título de Técnico Superior en Educación Infantil y también obtener más conocimientos específicos de su perfil profesional.

Cabe considerar que a partir de la crisis del fordismo es necesario tener en cuenta aportaciones como la de la Teoría de la Regulación (Boyer, 1995) en el sentido de que se ha consolidado en este nuevo contexto sociolaboral la tendencia a requerir una mayor cualificación profesional acreditada para acceder o mantener un mismo empleo y unas mismas condiciones laborales. Esta demanda, en muchos casos regulada por la Administración pública (requisito *sine qua non*, como en el caso de la obligatoriedad de los certificados de profesionalidad en las cualificaciones de nivel 2 convocadas en el proceso de validación estudiado), es instrumentalizada por el mercado de trabajo ya que no reconoce mejoras a esta mano de obra a pesar de poseer la acreditación oficial de esa cualificación y sus competencias. La obtención de dichos certificados se puede considerar, por tanto, como una de las principales motivaciones, sobre todo de los candidatos de las cualificaciones de ASSD y ASSI, para participar en el PREAR y acreditar sus competencias, manteniendo así su *statu quo* profesional, frente a una creciente población de titulados que también podrían acceder a esos puestos laborales y con la que podrían llegar a tener que competir.

7.5.6.1. EXPECTATIVAS DE CANDIDATOS.

La consolidación en el puesto de trabajo con el que se contaba con anterioridad a la participación en el Procedimiento (auxiliar), sería la principal expectativa valorada por la propia entidad convocante para los candidatos participantes en las cualificaciones de nivel 2, mientras que la promoción a puestos laborales de categoría superior (técnico superior) correspondería a los candidatos de la cualificación de nivel 3.

Cabe mencionar algunos aspectos específicos referidos a las valoraciones de estas expectativas, por cualificación:

ASSD: Para Auxiliares de ayuda a domicilio: mantener su puesto de trabajo y, en lo posible, mejorar sus condiciones laborales e incluso obtención del título de Técnico tras período formativo formal. Para los cuidadores informales: conseguir la certificación de las competencias.

ASSI: Mantenimiento del puesto de trabajo y obtención del título de Técnico.

EI: Promoción educativa, obteniendo el título de Técnico Superior que exige la normativa y también la superación a nivel personal.

En el proceso de inversión (tiempo y esfuerzo personal) que supone la participación en el procedimiento de validación de competencias, se considera inherentemente, tanto desde su propia naturaleza como desde el planteamiento de los candidatos, la *perspectiva neofuncionalista*, de que dicha inversión repercutirá en unas mejores posibilidades profesionales y ésta fue la principal expectativa de los mismos.

Los costes que suponen el invertir para poseer una acreditación oficial de las competencias profesionales los asume en su mayor parte el candidato ya que el mercado, en base a los resultados del proceso de validación pudo establecer unas prioridades de contratación y mantenimiento del puesto laboral, ejemplificando de este modo lo explicitado en la *Teoría de la Cola Laboral* (Thurow, 1996). De esta forma los candidatos que finalizaron el procedimiento con la validación de la totalidad de Unidades de Competencia de nivel 2 de cualificación y ya poseían estudios primarios, además de cursos de especialización, tuvieron preferencia ante el empresario para su contratación[141] y mantenimiento del puesto de trabajo, ya que precisaban de una menor inversión de tiempo para la obtención del obligatorio certificado de profesionalidad. Esta inversión, por tanto, tendría como principal objetivo la protección de la cuota de mercado de estos trabajadores[142].

La acreditación final de las competencias y la obtención posterior del certificado de profesionalidad en ASSD y ASSI o bien del título de Técnico Superior en el caso de EI, consolida finalmente a los candidatos como sujetos credencializados que, frente a los no credencializados, en el contexto de *explotación de cualificación* (Wright), tienen el *privilegio* de ser menos explotados y pueden plantearse mejores expectativas que, por ejemplo, los compañeros de trabajo que finalmente no han acreditado oficialmente sus competencias. En el caso que nos ocupa, los trabajadores que alcanzaron finalmente las credenciales pudieron mantener su puesto de trabajo y, como mucho, dejaron de realizar ocasionales tareas profesionales más costosas, aunque, en general, las condiciones laborales se mantuvieran inalterables; por ejemplo, en algunas de las empresas de ayuda a domicilio en muchas ocasiones se tendía a asignar tareas más costosas –limpieza, mantenimiento- a personal no acreditado[143] mientras que las tareas más vinculadas a la gestión domiciliaria se realizaban preferentemente por los trabajadores poseedores de certificación oficial.

La feminización de estas ocupaciones vinculadas al sector de los cuidados, limita las oportunidades de promoción y, por tanto, las expectativas de sus trabajadoras; sobre todo en el contexto laboral privado, a diferencia del sector público. Por poseer en su mayoría contratos a tiempo parcial y aunque hayan finalmente acreditado formalmente sus competencias, es muy difícil que se haga posible la expectativa de promocionar laboralmente en este sector ocupacional.

[141] Cabe destacar que en el caso del acceso a estas ocupaciones, el hecho de poseer el certificado de profesionalidad exigido por normativa no significa la posibilidad directa de ser empleado el trabajador por el propio empresario ya que también son consideradas otras variables en ese proceso.

[142] Por tanto, la cuota de mercado relegada a un segundo término correspondió a aquellos trabajadores que obtuvieron peores resultados en el Procedimiento, no acreditando todas las Unidades de Competencia y que suponían, además, un mayor coste potencial formativo al carecer de la formación formal básica (necesaria para la expedición de los obligatorios certificados de profesionalidad).

[143] Estos trabajadores tuvieron más posibilidades de pérdida de su puesto de trabajo, ya que el mercado laboral tiende actualmente a generalizar la demanda de un mayor nivel de cualificación.

7.5.6.2. VALORACIÓN DEL PROCEDIMIENTO: RESUMEN GENERAL.

Con el fin de completar los datos cualitativos analizados hasta ahora, procedentes de las entrevistas y grupos de discusión implementados, se estima necesario realizar un resumen de las valoraciones de los agentes sobre el grado de satisfacción con el funcionamiento de cada una de las fases del PREAR, asignándoles valores numéricos que faciliten una cuantificación; se aplica para ello una escala del -2 al 2 (-2 *Inadecuado*, -1 *Poco Adecuado*, 0 *Bastante Adecuado*, 1 *Adecuado* y 2 *Muy adecuado*). La finalidad principal es la de facilitar una visión general del Procedimiento e identificar sus principales puntos fuertes y débiles[144].

En principio, se puntúan las aportaciones realizadas sobre la valoración general del PREAR en su primera convocatoria en la Región de Murcia (incluyendo las tres cualificaciones profesionales convocadas) (ver tabla XX).

El Procedimiento se consideró *bastante adecuado*, aunque cabe destacar que los sindicatos (CCOO y UGT) y la patronal CROEM le asignan un valor entre *bastante adecuado* y *adecuado*[145], aunque el ICUAM lo valoró como *adecuado*.

Las fases valoradas también como *adecuado* para todos los agentes fueron la de asesoramiento, evaluación así como los resultados (acreditación).

El proceso de habilitación (para la CROEM) y el de acceso (para UGT y CCOO) se consideraron *bastante adecuado* por considerar aspectos mejorables en su desarrollo.

La fase de difusión es la que menor valoración obtendría al considerarse *bastante adecuado* por dos de los agentes (sindicatos y patronal).

Figura 76. Valoración General del PREAR.

	Habilitación	Difusión	Acceso	Asesoramiento	Evaluación	Resultados	Media
ICUAM	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
SINDIC.	**1**	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**0,7**
CROEM	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0,7**
SEF		**1**					

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación de la presente tesis doctoral.

[144] Para la asignación de los valores de esta escala se ha seguido el criterio del propio investigador y su validez se considera adecuada y queda suficientemente avalada ya que, por una parte, ha participado en el PREAR como habilitado, conociendo el Procedimiento y, por otro lado, ha tenido acceso a las valoraciones de los diferentes agentes utilizando una metodología cualitativa y cuantitativa que ha cumplido los principios científicos de fiabilidad y objetividad.

[145] El SEF solamente valoró la fase de difusión-información ya que en el momento de recogida de sus datos no se había desarrollado todavía el PREAR.

7.5.6.3. VALORACIÓN DEL PROCEDIMIENTO: SÍNTESIS GENERAL POR CUALIFICACIONES.

Para asignar valores numéricos a las valoraciones de los agentes en cada una de las cualificaciones, se consideran los datos cualitativos generados en base a las opiniones de los agentes que han participado directamente en el Procedimiento: habilitados (asesores y evaluadores) y candidatos[146]. También se incluyen las empresas consultadas ya que tuvieron un papel activo en lo referente a la formación e información dirigida a los trabajadores de sus plantillas que finalmente fueron candidatos en el PREAR.

En el caso del desarrollo del Procedimiento para la Cualificación de ASSD (ver Figura nº 77) se confirma una valoración media por los diferentes agentes como *adecuado* o *bastante adecuado*, siendo los candidatos los que mejor lo han considerado. Entre las diferentes fases, obtendrían mayor puntuación (*adecuado*) por este orden: resultados, acceso y asesoramiento. Sin embargo las que cuentan con una valoración más baja (*bastante adecuado*) serían: difusión, habilitación y evaluación.

Figura 77. Valoración de la validación: Cualificación de ASSD.

	Habilitación	Difusión	Acceso	Asesoramiento	Evaluación	Resultados	Media
Habilitados	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0,3**
Candidatos		**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**0,6**
Empresas	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**0,5**

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación de la presente tesis doctoral.

Para la Cualificación de ASSI (ver Figura nº 78) también se establece una valoración media como *adecuado* o *bastante adecuado*, siendo las empresas consultadas a las que correspondería una mayor puntuación. Las fases mejor valoradas (*adecuado*) corresponderían a los resultados (acreditación) y a la habilitación; por el contrario, las que contarían con menor puntuación (*bastante adecuado*) serían la de difusión y la de evaluación, aunque el acceso y el asesoramiento también se consideran en este nivel de adecuación.

[146] Los candidatos no valoraron la fase de habilitación ya que no tenían conocimiento directo sobre la misma.

Figura 78. Valoración de la validación: Cualificación de ASSI.

	Habilitación	Difusión	Acceso	Asesoramiento	Evaluación	Resultados	Media
Habilitados	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**
Candidatos		**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**
Empresas	**1**	**0**	**1**	**1**	**0**	**2**	**0,8**

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación de la presente tesis doctoral.

Los agentes determinaron una valoración media del Procedimiento de validación para la Cualificación de EI (ver Figura nº 79), como *bastante adecuado*, asignándole la empresa la puntuación más elevada (*adecuado*). La fase mejor valorada sería la de evaluación (*adecuado*) y también, aunque en menor medida, la de habilitación. El resto de fases se consideraron como *bastante adecuado* y, dentro de éstas, las peor valoradas: difusión-información (*poco adecuado* para habilitados y candidatos) y asesoramiento (*poco adecuado* para candidatos).

Figura 79. Valoración de la validación: Cualificación de EI.

	Habilitación	Difusión	Acceso	Asesoramiento	Evaluación	Resultados	Media
Habilitados	**0**	**-1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**
Candidatos		**-1**	**0**	**-1**	**1**	**0**	**-0,2**
Empresas	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación de la presente tesis doctoral.

Por lo tanto, cabe señalar que el Proceso de validación de las tres Cualificaciones Profesionales ha tenido, tomando como referencia los datos obtenidos en el presente estudio, una valoración general de *bastante adecuado*, mientras que la procedente de los datos de la encuesta del ICUAM (tomando como referencia el promedio de las valoraciones por cada fase) se situaría en un nivel superior, ya que ha sido muy satisfactorio (*muy bueno*), con un 54%, y satisfactorio (*bueno*), con un 29%. Por último cabe citar a efectos comparativos la valoración de los candidatos sobre el Procedimiento en fase piloto desarrollado en Canarias que, en lo referente a *"los resultados de la valoración del proceso, en cuanto a su transparencia y objetividad (…) el 18% considera que ha sido muy adecuado y el 66% bastante adecuado"* (Cabrera Pérez, y Córdoba Mendoza, 2011: 65).

De esta forma se puede concluir confirmando una casi total igualdad en los resultados globales de los estudios cuantitativos (mediante encuesta), realizados, por un lado, en la CARM por el ICUAM y, por otra parte, en la Comunidad Canaria (Porcentaje de candidatos que considera el Procedimiento como *muy adecuado* o *adecuado;* ICUAM: 83% y en Comunidad Canaria: 84%).

7.6. INSERCIÓN FORMATIVA Y OCUPACIONAL DE ACREDITADOS EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA.

El objetivo en este último apartado de la investigación es realizar una primera aproximación o estudio preliminar sobre la realidad formativa y ocupacional de los candidatos acreditados en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, desde la finalización de la misma hasta junio de 2015, considerando que se trata de un registro sobre el total poblacional de este efectivo y no sobre una muestra. De esta forma el registro de referencia por Cualificación comprende a: 147 candidatos de ASSD, 142 de ASSI y 85 de EI.

Cabe considerar que debido a razones de índole temporal (escaso margen para el tratamiento de los datos) así como por las limitaciones de los datos finalmente disponibles, el objetivo ha consistido en realizar un primer análisis descriptivo de la situación formativa y ocupacional que pueda sentar las bases de un discurso futuro mucho más amplio sobre el seguimiento en el tiempo de los objetivos del Procedimiento. Por todo ello, no se ha profundizado en el planteamiento de un maco teórico-conceptual basado en el significante de integración, inserción, itinerarios o trayectorias, de tipo formativo-ocupacional.

La propia Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece en su Disposición Adicional Séptima, referida al Reconocimiento de las competencias profesionales, que: *"2. Las Administraciones Públicas promoverán las acciones educativas y/o formativas necesarias, presenciales o a distancia, para que las personas que hayan participado en el proceso de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, puedan cursar los módulos profesionales o formativos necesarios para completar y conseguir, así, un título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.*

3. Las administraciones competentes promoverán que los centros públicos y privados concertados ofrezcan programas específicos de formación dirigidos a las personas que, una vez acreditadas determinadas competencias profesionales, quieran completar la formación necesaria para obtener un título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad, que les prepare y les facilite su inserción laboral. "

También en el RD 1224/2009 se reconoce una doble finalidad: por un lado *"Acreditar oficialmente las competencias profesionales, favoreciendo su puesta en valor con el fin de facilitar tanto la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo, como la progresión personal y profesional"* (art. 3b) y además *"Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad"* (art. 3c).

Para dar respuesta a estos requerimientos normativos se hizo necesario informar a los candidatos que finalizaron el PREAR, de todas las opciones formativas así como de los centros que las impartían. Para el caso de las cualificaciones de nivel 2 convocadas, la práctica totalidad de los candidatos acreditados optó por completar la formación para obtener finalmente el certificado de profesionalidad expedido por el Servicio de Empleo y Formación de la CARM, limitándose a casos muy puntuales los que decidieron finalmente cursar estudios conducentes a la obtención de un título de Técnico.

Por otra parte, en el caso de la cualificación de EI, (ya que para ésta no existe dicho certificado de profesionalidad) se publicó en la Resolución de 2 de agosto de 2012, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas un proceso de admisión en la oferta modular específica, de alumnos derivados del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de competencias profesionales (PREAR), en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, a distancia, para el curso 2012/2013, publicándose finalmente, por Resolución 29 Agosto de 2009, la lista de admitidos definitivos (34 plazas), que cumplían los requisitos de acceso, para cursar los módulos del CFGS de EI que no se hubieran acreditado en el PREAR, además de los módulos trasversales impartidos en dicho Ciclo, con el objetivo de obtener el título de Técnico Superior correspondiente.

De esta forma en el presente apartado se incluyen y valoran, en primer lugar, los datos disponibles sobre los candidatos acreditados al finalizar el Procedimiento, referidos a la obtención de:

-El Certificado de Profesionalidad[147] (en el caso de las Cualificaciones de ASSD y ASSI[148]).

-El Título de Técnico Superior en Educación Infantil[149] (en el caso de la Cualificación de EI[150]).

También se incorporarán las valoraciones realizadas por el personal candidato que, una vez finalizado el Procedimiento, accede al CFGS de EI para la obtención del Título de Técnico Superior en Educación Infantil. Para ello se explotan los datos de un Proyecto de investigación[151],

[147] Datos facilitados por el Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. fecha: julio 2015.

[148]En estas dos Cualificaciones Profesionales han sido casos muy puntuales los correspondientes a candidatos acreditados que hayan optado por cursar estudios formales con el fin de conseguir el título de Técnico, según datos de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, por lo que no se incluyen referencias al respecto. En el caso de solicitar la obtención de los Certificados de Profesionalidad, la Administración laboral procede a la exención de los módulos formativos incluidos en esta oferta del Subsistema de Formación Profesional para el empleo.

[149] Datos facilitados por la Consejería de Educación de la Región de Murcia y por el IES Juan Carlos I (Murcia) en el cupo de alumnado modalidad PREAR que cursó la formación conducente a la obtención del Título de Grado Superior de Educación Infantil en modalidad a distancia. Fecha: Diciembre 2014.

[150] Para los acreditados por esta Cualificación no existe la oferta de un Certificado de Profesionalidad, siendo solamente posible la convalidación de los módulos profesionales correspondientes con vistas a la obtención del Título en el ámbito del Subsistema de Formación Profesional Reglada.

[151] La información para este apartado procede de los resultados del proyecto de investigación "*Itinerarios y Expectativas formativas y laborales de candidatos que acceden desde el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR) a centros educativos de la Región de Murcia"*, en el que participó el doctorando, ejecutado en el marco del Programa III del Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad, entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia. Ejecución anual desde Junio 2013. (100 horas).

cuyo objetivo era el de conocer las valoraciones del propio alumnado de modalidad PREAR que cursó los estudios reglados conducentes a la obtención del Título, sobre todo en el caso de EI, que contó con un cupo específico de plazas habilitadas por la propia Administración Regional en la CARM.

En segundo lugar, se realiza un análisis sobre la inserción ocupacional del total de candidatos acreditados a través del Procedimiento, partiendo de los datos facilitados por el SEF (Observatorio Ocupacional) para el período 2013-2015, ya que se considera un período óptimo[152] (3 años desde la finalización de todo el Procedimiento y sus acreditaciones para las tres Cualificaciones Profesionales convocadas) con el fin de realizar un primer seguimiento laboral de este total de candidatos. Para completar estos datos cuantitativos se incluyen también las aportaciones de las entrevistas a informantes clave[153] sobre la valoración del Procedimiento y sus consecuencias, concretamente en sus contenidos referidos a la inserción ocupacional de estos candidatos.

Una de las características de los efectivos estudiados, en cuanto a ambos ámbitos de la inserción, ha sido la práctica inexistencia de representatividad masculina, por lo que finalmente no se han diferenciado los datos por variable sexo, dado el escaso margen de información que aportaría. Se debe por tanto entender que las valoraciones sobre inserción desarrolladas en los siguientes apartados están referidas a una población femenina.

Cabe destacar que dado el atraso en la adecuada recepción de estos datos y el escaso margen temporal disponible, se ha podido desarrollar un acercamiento preliminar a la temática de la inserción formativo-ocupacional de los candidatos, realizando un primer seguimiento de los mismos, considerándose conveniente profundizar en esta línea de investigación tras la finalización del presente trabajo. En los apartados siguientes se presentan los datos en tablas de doble entrada con disposición de datos tanto sobre totales y subtotales verticales como horizontales, tomando como referencia las categorías de las dos variables presentadas.

7.6.1. INSERCIÓN FORMATIVA.

7.6.1.1. CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSD.

Para el estudio de la inserción formativa relacionada con la obtención de estos Certificados, para las dos Cualificaciones de nivel 2, que fueron convocadas para el Procedimiento que ha sido objeto del presente trabajo, se ha contado con los datos facilitados por el Servicio de Empleo y Formación de la CARM que han sido facilitados de forma desglosada atendiendo al criterio del estado administrativo en que se encontraban los Certificados en Julio de 2015.

Las categorías en que se divide este estado son: No Conseguido (NC) y Conseguido, aunque ésta última aparece desglosada en tres posibles situaciones: FT (En fase de tramitación), TP (Tramitado y pendiente de entrega), TE (Tramitado y entregado).

[152] Este período es el establecido por instituciones como el Instituto Nacional de Estadística para la realización de sus diferentes estudios sobre inserción laboral.

[153] Realizadas de Octubre a Diciembre de 2014 a representantes de la Administración Regional, de Sindicatos, de la CROEM, así como de centros de trabajo relacionados con las Cualificaciones Profesionales estudiadas (Ver modelo de entrevista y transcripciones en Anexo XI).

En la siguiente tabla (Ver figura nº 80), las frecuencias de datos verticales se relacionan con situación del trámite del Certificado de Profesionalidad y las de datos horizontales sobre el nivel de estudios. Se comentarán los datos considerando los totales generales y totales parciales (subtotales) vinculados a las diferentes categorías de cada variable. El nivel de estudios con el que se finalizó el PREAR que ha prevalecido sobre el total de los solicitantes del Certificado ha sido el de Graduado Escolar, con un 58%, seguido del Técnico Auxiliar de FP o Técnico de FP (ambos conjuntamente suponen un 20%), finalmente hay que destacar que un 7% corresponde a candidatos que finalizaron el Procedimiento sin estudios pero que, tras la obtención de estudios básicos o presentación de otros requisitos (como el de disponer de Certificados anteriores del mismo o superior nivel que éste) han podido tener acceso para su tramitación.

Respecto al estado de trámite del Certificado, a la gran mayoría, 90% del total de solicitantes, ya le ha sido entregado el certificado (TE), llegando a un 94% el total que lo ha conseguido (TE+TP+FT) . Del subtotal de solicitantes que ya poseen el Certificado (TE), habían presentado como mérito el nivel de estudios de Graduado Escolar un 59% (suponiendo también el mayor % en el resto de categorías verticales) y un 14% se presentó como Técnico Auxiliar de FP. Solamente un 6% del total no consigue obtenerlo (NC), correspondiendo la mayoría, en los subtotales verticales, a titulados de Graduado Escolar (38%) y en ese mismo porcentaje los que presentaron el Bachillerato como nivel de estudios.

Figura 80. Nivel de estudios en PREAR y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSD (en %).

	% Verticales					%Horizontales					
Nivel de Estudios	**FT**	**NC**	**TE**	**TP**	**%Total**	**FT**	**NC**	**TE**	**TP**	**%Total**	N
01. Sin Estudios	0	0	6	40	7	0	0	80	20	100	10
02. Graduado Escolar	100	38	59	60	58	1	4	91	4	100	82
03. ESO	0	0	9	0	8	0	0	100	0	100	11
04. Bachillerato	0	38	2	0	4	0	50	50	0	100	6
06. Técnico de FP	0	0	6	0	6	0	0	100	0	100	8
07. Técnico Aux. FP	0	25	14	0	14	0	10	90	0	100	20
08. Técnico Superior FP o Especialista	0	0	2	0	2	0	0	100	0	100	3
10. Licenciado Univ.	0	0	1	0	1	0	0	100	0	100	1
Total general	100	100	100	100	100	1	6	90	3	100	141
N	1	8	127	5	141						

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger, NC No certificado y FT en Fase de tramitación). Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

Respecto a los no solicitantes (un 4% del total de candidatos que finalizaron el PREAR para esta Cualificación Profesional) destacar que tenían acreditadas todas las UUCC y poseían estudios primarios o eran Técnicos auxiliares de FP.

Si consideramos los resultados de los Certificados de Profesionalidad en base a los obtenidos en el Procedimiento, sobre UUCC acreditadas (Ver Figura nº 81), destaca que la gran mayoría de solicitantes (un 97% del total) habían acreditado todas las UUCC tras el Procedimiento.

Cabe señalar, en los subtotales verticales, que la mayor frecuencia (99% de los certificados ya entregados, TE) corresponde a candidatos que acreditaron todas las UUCC de esta Cualificación, mientras que, aunque la mayor parte de los que finalmente no han obtenido (NC) el certificado corresponde también a este conjunto de solicitantes (67%), el resto (un 33%) lo integran quienes no acreditan al menos una UC y tampoco obtienen dicha credencial profesional.

De esta forma, sobre el total horizontal, los que superan con valoración positiva todas las UUCC tras el PREAR, un 93% ya dispone de este certificado (TE), mientras que más de la mitad (57%) de los que no las superan, tampoco obtienen finalmente el mismo. A este hecho contribuye el que este último grupo para este fin ha debido realizar un esfuerzo adicional para superar las UUCC pendientes de validación.

Figura 81. Resultados en I Convocatoria del PREAR en CARM (en UUCC acreditadas) y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSD.

		%Verticales					%Horizontales					
Acreditada	Cod. UC	FT	NC	TE	TP	%Total	FT	NC	TE	TP	%Total	N
No	UC0249_2	0	13	0	13	1	0	50	17	33	100	2
	UC0250_2	0	8	0	7	1	0	50	25	25	100	2
	UC0251_2	0	13	0	7	1	0	75	0	25	100	1
Total No		0	33	1	27	3	0	57	14	29	100	5
Sí	UC0249_2	33	21	33	20	32	1	4	93	2	100	45
	UC0250_2	33	25	33	27	32	1	4	92	3	100	46
	UC0251_2	33	21	33	27	32	1	4	92	3	100	46
Total Sí		100	67	99	73	97	1	4	92	3	100	136
Total general		100	100	100	100	100	1	6	90	3	100	141
N		1	8	127	5	141						

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger, NC No certificado y FT en Fase de tramitación).Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

Si se consideran solamente los candidatos que se presentaron al Procedimiento sin méritos de formación no formal referida al perfil profesional, sino solamente de experiencia y que, superado el PREAR han tramitado la solicitud para la obtención de este certificado, habiendo superado todas las UUCC (Ver Figura nº 82), nos encontramos con un 95% que ya dispone del certificado (tramitado y entregado, TE) y el 5% restante en estado TP.

Respecto a estos solicitantes que cuentan solamente con experiencia, cabe considerar, sobre subtotales verticales, que un 99% lograron acreditar todas las UUCC y ya les ha sido entregado el Certificado (TE).

Figura 82. Resultados (en UUCC acreditadas) de los candidatos con méritos de experiencia profesional en baremo y ninguna formación no formal en I Convocatoria del PREAR en CARM y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSD

		%Verticales			%Horizontales		
Acreditada	Cod. UC	TE	TP	Total	TE	TP	Total
No	UC0249_2	1	0	1	100	0	100
Total No		1	0	1	100	0	100
Sí	UC0249_2	33	33	33	95	5	100
	UC0250_2	33	33	33	95	5	100
	UC0251_2	33	33	33	95	5	100
Total Sí		99	100	99	95	5	100
Total general		100	100	100	95	5	100
N		42	2	44			

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger).

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

En el caso de los que presentaron solamente formación no formal en el Procedimiento (Ver figura nº 83), un 85% del total habían acreditado en el PREAR todas las UUCC, porcentaje algo inferior a la tabla anterior correspondiente a los solicitantes que disponían en baremo solamente de méritos relacionados con la experiencia. También destaca el porcentaje correspondiente al estado TE, que se reduce al 67% sobre el total general, suponiendo el 33% restante los que finalmente no obtienen el certificado (NC).

En los subtotales verticales, cabe mencionar que se llega al 44% para los candidatos que, no habiendo superado todas las UUCC en el PREAR, tampoco obtienen el Certificado.

De esta forma se deben considerar como aspectos más facilitadores, a la hora de obtener mejores resultados en la obtención del certificado de esta cualificación: la propia experiencia profesional relacionada con el perfil, frente a la formación no formal por sí sola; así como la acreditación previa de la totalidad de UUCC en el PREAR.

Figura 83. Resultados (en UUCC acreditadas) de los candidatos con méritos de formación no formal en baremo y ninguna experiencia profesional en I Convocatoria del PREAR en CARM y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSD.

		%Verticales			%Horizontales		
Acreditada	Cod. UC	NC	TE	Total	NC	TE	Total
No	UC0249_2	11	0	4	100	0	100
	UC0250_2	11	0	4	100	0	100
	UC0251_2	22	0	7	100	0	100
Total No		44	0	15	100	0	100
Sí	UC0249_2	22	33	30	25	75	100
	UC0250_2	22	33	30	25	75	100
	UC0251_2	11	33	26	14	86	100
Total Sí		56	100	85	22	78	100
Total general		100	100	100	33	67	100
N		3	6	9			

(Siendo: TE Tramitado y entregado, NC No certificado).

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

7.6.1.2. CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE ASSI.

En la siguiente tabla, las frecuencias de datos verticales se relacionan con la situación del trámite del Certificado de Profesionalidad y las de datos horizontales sobre el nivel de estudios de los acreditados en la I Convocatoria del PREAR en la CARM que solicitan esta credencial para la Cualificación Profesional de ASSI.

Al finalizar el PREAR, el nivel de estudios mayoritario sobre el total de los solicitantes del Certificado (Ver figura nº 84) ha sido el de Graduado Escolar o ESO con un 59%, seguido del Técnico Auxiliar de FP (9%), y este mismo porcentaje lo suponen aquellos candidatos que finalizaron el

Procedimiento sin estudios pero que, tras la presentación de los requisitos para cursar el Certificado correspondiente a esta Cualificación, han podido acceder para su tramitación.

Sobre el total general, a la mayoría (85% del total de solicitantes), se le ha entregado el Certificado o se encuentra pendiente de entrega (TE+TP), aunque cabe señalar que el 15% restante finalmente no lo ha conseguido (NC) y de éstos (subtotal vertical) la mayoría poseían Graduado Escolar (70%).

Respecto a los subtotales horizontales (por titulación) se da la coincidencia de que tanto para los graduados escolares, como para los técnicos auxiliares de FP y para los solicitantes sin estudios en PREAR, el conjunto de los que han obtenido finalmente el certificado (TE+TP) supone alrededor de un 85% para cada una de las mismas.

En los subtotales verticales, los solicitantes a los que se les ha entregado finalmente el Certificado (TE), poseían el nivel de estudios de Graduado Escolar en un 57%, y un 9% se presentó sin estudios. Mientras que en el caso de estado TP del Certificado, un 50% correspondía a Graduado Escolar y un 17% a Técnico Auxiliar de FP.

Figura 84. Nivel de estudios en PREAR y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSI.

	% Verticales				%Horizontales				
Nivel de Estudios	NC	TE	TP	Total	NC	TE	TP	Total	N
01. Sin Estudios	10	9	8	9	15	77	8	100	13
02. Graduado Escolar	70	57	50	59	17	76	7	100	83
03. ESO	5	5	17	6	13	63	25	100	8
04. Bachillerato	5	5	8	5	14	71	14	100	7
05. COU	0	2	0	1	0	100	0	100	2
06. Técnico de FP	0	3	0	2	0	100	0	100	3
07. Técnico Aux. FP	10	8	17	9	15	69	15	100	13
08. Técnico Superior FP o Especialista	0	3	0	2	0	100	0	100	3
09. Diplomado Universitario	0	1	0	1	0	100	0	100	1
10. Licenciado Universitario	0	3	0	2	0	100	0	100	3
11. Otros	0	5	0	4	0	100	0	100	6
Total general	100	100	100	100	14	77	8	100	142
N	20	110	12	142					

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger, NC No certificado).Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

Los resultados obtenidos en el Procedimiento, en términos de UUCC acreditadas tras PREAR, respecto al estado de trámite del Certificado de Profesionalidad vinculado a la Cualificación de ASSI (Ver Figura nº 85), reflejan que un 90% del total de solicitantes había acreditado todas las UUCC tras el Procedimiento.

Respecto a los subtotales verticales cabe señalar, en primer lugar, que la práctica totalidad de los certificados ya entregados (TE), corresponden a candidatos que acreditaron todas las UUCC de esta Cualificación (99%), mientras que, aunque la mayor parte de los que finalmente no han obtenido el certificado (NC) corresponde también a aquéllos (53%), un 47% de los que no acreditan al menos una UC no logran tampoco la expedición de este documento, por las dificultades adicionales que ello conlleva, representando un 64% de sus subtotales horizontales de categoría.

Sobre el subtotal de los que superan con valoración positiva todas las UUCC tras el PREAR, un 91% ha obtenido este certificado, correspondiéndose con los estados TE (85%) y TP (6%).

Figura 85. Resultados en la I Convocatoria del PREAR en CARM (en UUCC acreditadas) y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSI.

		%Verticales				%Horizontales				
Acreditada	Cod. UC	NC	TE	TP	Total	NC	TE	TP	Total	N
No	UC1016_2	2	0	2	1	67	0	33	100	1
	UC1017_2	7	0	8	2	60	0	40	100	2
	UC1018_2	20	0	13	4	67	8	25	100	6
	UC1019_2	17	0	13	4	64	9	27	100	5
Total No		47	1	35	10	64	7	29	100	14
Sí	UC1016_2	22	25	23	24	13	79	8	100	35
	UC1017_2	19	25	17	23	11	83	6	100	33
	UC1018_2	5	25	13	21	3	92	5	100	30
	UC1019_2	7	25	13	21	5	90	5	100	30
Total Sí		53	99	65	90	8	85	6	100	128
Total general		100	100	100	100	14	77	8	100	142
N		20	110	12	142					

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger, NC No certificado).

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

Respecto a los solicitantes que contaban solamente con experiencia en el baremo de méritos con el que participaron en el Procedimiento (Ver Figura nº 86), cabe considerar respecto al total general, que un 76% consiguen el Certificado (TE+TP). Respecto al total de las categorías de acreditación, destacar que un 18% no acreditaron todas las UUCC y un 82% sí lograron acreditarlas en su totalidad. En los subtotales horizontales destaca, dentro de los solicitantes que no logran acreditar todas las UUCC, un 66% que no ha obtenido el certificado, mientras que para el grupo que sí obtuvo en el Procedimiento la validación total de competencias convocadas dentro de la Cualificación de ASSI, el porcentaje de los que consiguen el Certificado representa el 84% (TE+TP). En los subtotales verticales destaca que casi la totalidad de los acreditados en todas las UUCC tras el Procedimiento logran en un 99% el Certificado entregado (TE), aunque los porcentajes respecto al total de la categoría de Certificado no conseguido (NC) casi se equiparan entre los solicitantes que lograron una validación positiva de todas las UUCC (53%) y los que no (47%).

Figura 86. Resultados (en UUCC acreditadas) de los candidatos con méritos de experiencia profesional en baremo y ninguna formación no formal en I Convocatoria del PREAR en CARM y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSI

		%Verticales				%Horizontales			
Acreditada	Cod. UC	NC	TE	TP	Total	NC	TE	TP	Total
No	UC1016_2	2	0	3	1	50	0	50	100
	UC1017_2	8	0	13	4	50	0	50	100
	UC1018_2	21	0	13	7	73	0	27	100
	UC1019_2	17	1	9	6	69	8	23	100
Total No		47	1	38	18	66	3	32	100
Sí	UC1016_2	23	25	22	24	23	63	13	100
	UC1017_2	19	25	13	22	21	70	9	100
	UC1018_2	4	25	13	18	5	85	10	100
	UC1019_2	8	24	16	19	10	78	12	100
Total Sí		53	99	63	82	16	73	11	100
Total general		100	100	100	100	24	61	15	100
N		13	33	8	54				

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger y NC No certificado).

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

En lo concerniente a los solicitantes que incluían solamente formación no formal en el baremo de méritos con el que participaron en el Procedimiento (Ver Figura nº 87), cabe considerar respecto al total general, que un 69% consiguen el Certificado (TE+TP). Respecto al total de las categorías de acreditación, destacar que un 23% no acreditaron todas las UUCC y un 77% sí lograron acreditarlas en su totalidad.

En los subtotales horizontales destaca dentro de los solicitantes que no logran acreditar todas las UUCC, un 67% que no ha obtenido el Certificado, mientras que para el grupo que sí obtuvo en el Procedimiento la validación total de competencias, un 79% (TE+TP) obtienen finalmente el Certificado. En los subtotales verticales destaca que casi la totalidad (94%) de los acreditados en todas las UUCC tras el Procedimiento logran el Certificado entregado (TE). Cabe destacar que los porcentajes respecto al total de la categoría de Certificado no conseguido (NC) son equivalentes al 50% entre los solicitantes que lograron resultados favorables en todas las UUCC y los que no.

Figura 87. Resultados (en UUCC acreditadas) de los candidatos con méritos de formación no formal en baremo y ninguna experiencia profesional en I Convocatoria del PREAR en CARM y estado de trámite del Certificado de Profesionalidad de ASSI

		%Verticales				%Horizontales			
Acreditada	Cod. UC	NC	TE	TP	Total	NC	TE	TP	Total
No	UC1016_2	5	0	0	2	100	0	0	100
	UC1017_2	10	0	0	3	100	0	0	100
	UC1018_2	15	3	13	8	60	20	20	100
	UC1019_2	20	3	25	11	57	14	29	100
Total No		50	6	38	23	67	13	20	100
Sí	UC1016_2	20	25	25	23	27	60	13	100
	UC1017_2	15	25	25	22	21	64	14	100
	UC1018_2	10	22	13	17	18	73	9	100
	UC1019_2	5	22	0	14	11	89	0	100
Total Sí		50	94	63	77	20	69	10	100
Total general		100	100	100	100	31	56	13	100
N		5	9	2	16				

(Siendo: TE Tramitado y entregado, TP Tramitado pendiente de recoger y NC No certificado). Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de datos del ICUAM sobre la I Convocatoria del PREAR en la CARM y con datos del Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). Servicio de Homologación y Autorización de Acciones y Proyectos y Programación. Fecha: Julio 2015.

7.6.1.3. TITULO DE TÉCNICO DE GRADO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Una vez acreditadas las UUCC de la Cualificación de Educación Infantil a través del PREAR (con un total de 85 candidatos que finalizaron la fase de evaluación), para el curso 2012/2013 la Consejería de Educación de la Región de Murcia les consultó sobre su disponibilidad para cursar estudios conducentes al Título de Técnico Superior en Educación Infantil; los interesados fueron un total de 61 y sobre éstos se cubrió finalmente un total de 34 plazas con el alumnado que cumplía los requisitos de acceso (40% sobre el total de acreditados) para cursar el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, en régimen de distancia en el IES Juan Carlos I de Murcia[154].

Respecto al total de alumnado PREAR que cursó el CFGS EI (Ver Figura nº 88), cabe mencionar que en su mayoría eran titulados universitarios (35,3% Licenciado Universitario, y 14,7% Diplomado universitario), con COU alrededor de un 15%, aunque los Técnicos de FP, junto con los Técnicos Auxiliares de FP, representaban más de un 20%. La mayor proporción de candidatos que obtuvieron esta titulación correspondió a los titulados universitarios con más del 50%.

De esta forma se convalidaron los módulos profesionales asociados a Unidades de Competencia acreditadas en el Procedimiento y se tuvo que cursar el resto de módulos (los correspondientes a UUCC no acreditadas y los de carácter transversal ya que no tienen vinculación específica a una UC). De estos 34 alumnos que accedieron al CFGS EI, un total de 27 (79,4%) obtuvo este título dentro de su promoción (Junio 2014) una vez superados los dos cursos entre los que se distribuían los módulos profesionales a cursar.

Respecto a los subtotales horizontales, la mayor representación entre los que finalmente no titulan corresponde a los niveles de estudio de Técnico de FP , COU y Técnico Superior de FP.

Entre los subtotales verticales destacar que, sobre el conjunto de alumnado que sí titula los mayores porcentajes correspondieron a Licenciados y a Diplomados (37% y 18,5% respectivamente).

[154]La Resolución de 2 de agosto de 2012 reguló el procedimiento de admisión para estos estudios y la Resolución de 29 de agosto de 2012 aprobó la lista definitiva de 34 candidatos seleccionados para cursar el CFGS EI en modalidad distancia.

Figura 88. Nivel de estudios en PREAR y resultados sobre obtención del Título de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

	%Verticales			%Horizontales			
Nivel de Estudios	No titula	Si titula	Total	No titula	Si titula	Total	N
02. Graduado Escolar	0%	3,7%	2,9%	0%	100%	100%	1
04. Bachillerato	0%	7,4%	5,9%	0%	100%	100%	2
05. COU	42,9%	7,4%	14,7%	60%	40%	100%	5
06. Técnico de FP	14,3%	0,0%	2,9%	100%	0%	100%	1
07. Técnico Auxiliar de FP	0%	11,1%	8,8%	0%	100%	100%	3
08. Técnico Superior o Téc.Esp. FP	14,3%	11,1%	11,8%	25%	75%	100%	4
09. Diplomado Universitario	0%	18,5%	14,7%	0%	100%	100%	5
10. Licenciado Universitario	28,6%	37,0%	35,3%	17%	83%	100%	12
11. Otros	0%	3,7%	2,9%	0%	100%	100%	1
Total general	100%	100%	100%	20,6%	79,4%	100%	34
N	7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

En el contexto del nivel de experiencia en el baremo del PREAR y los resultados en cuanto a la obtención del título de TSEI en Junio 2014 (Ver Figura nº 89) es destacable que la mayor representación respecto a la escala de experiencia corresponda a los niveles más bajos (de 0-3,9 puntos). También se da un mayor porcentaje en la categoría de los que finalmente titulan (79,4%), respecto al total general.

Entre los subtotales verticales de la categoría de sí titula, la frecuencia más alta corresponde al nivel de experiencia, relacionada con el perfil profesional propio de esta cualificación, de 0-1,9 puntos, con un 77,8% total.

Respecto a los subtotales horizontales, se confirma la tendencia de que los niveles de experiencia más bajos son los que acumulan la mayor frecuencia de alumnado y casi los mayores porcentajes de titulación, ya que el alumnado de mayor nivel de experiencia llega en esta ocasióna titular en el 100% de los casos.

Figura 89. Nivel de experiencia y resultados sobre obtención del Título de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

	%Verticales			%Horizontales			
Experiencia escala	No titula	Si titula	Total	No titula	Si titula	Total	N
0-1,9	71,4	77,8	76,5	19,2	80,8	100	26
2-3,9	14,3	11,1	11,8	25	75	100	4
4-5,9	14,3	3,7	5,9	50	50	100	2
6-7,9	0	7,4	5,9	0	100	100	2
Total general	100	100	100	20,6	79,4	100	34
N	7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

Puesto que este alumnado procede del PREAR se hace necesario considerar los resultados logrados en términos de UUCC acreditadas sobre la obtención del título de TSEI (Ver Figura nº 90). La mayoría de representación de alumnado por acreditación corresponde a quienes acreditaron todas las UUCC y a quienes no acreditaron finalmente 2 de las siete competencias convocadas para esta Cualificación. En los subtotales verticales destacan los mayores porcentajes en la categoría de Sí titula vinculados a los que acreditan todas las UUCC y los que no acreditan 2 del total de las mismas. En los subtotales horizontales, las puntuaciones porcentuales más altas en consecución de la titulación de Técnico Superior en Educación Infantil, corresponden a las dos categorías de acreditación mencionadas.

Figura 90. Resultados en el PREAR y titulación de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

	%Verticales			%Horizontales			
Acreditación de UUCC	No titula	Si titula	Total	No titula	Si titula	Total	N
Acredita todas UUCC	57,1	59,3	58,8	20	80	100	20
No acredita 1 UC	14,3	11,1	11,8	25	75	100	4
No acredita 2 UUCC	28,6	29,6	29,4	20	80	100	10
Total general	100	100	100	20,6	79,4	100	34
N	7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

Respecto al resultado del Procedimiento en cuanto facilitador del proceso educativo que se cursó con posterioridad en el CFGS EI, se debe considerar específicamente que a mayor número de UUCC acreditadas en el PREAR, mayores posibilidades existían de promoción educativa (obteniendo el título de TSEI en menor tiempo y/o con menor esfuerzo ya que el número de módulos profesionales a cursar se reducía en número).

En esta cualificación se obtuvieron mejores resultados en el Procedimiento (Ver Figura nº 91) (70% sobre el total que validaron todas las UUCC) por parte de los candidatos con menor puntuación en baremo de experiencia, aunque respecto a los porcentajes horizontales cabe señalar que son superiores para los niveles más elevados de experiencia (4-7,9 puntos) que acreditaron todas las competencias.

Figura 91. Nivel de experiencia y resultados del PREAR para el alumnado que accede por esta vía al CFGS EI.

	%Verticales				%Horizontales				
Experiencia	Todas UUCC	No 1 UC	No 2 UUCC	Total	Todas UUCC	No 1 UC	No 2 UUCC	Total	N
0-1,9	70	100	80	76,5	53,8	15,4	30,8	100	26
2-3,9	15	0	10	11,8	75	0	25	100	4
4-5,9	5	0	10	5,9	50	0	50	100	2
6-7,9	10	0	0	5,9	100	0	0	100	2
Total general	100	100	100	100	58,8	11,8	29,4	100	34
N	20	4	10	34					

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

En cuanto a la representación de este alumnado por edad (Ver Figura nº 92), la mayor parte del mismo (58,9%) se sitúa en el nivel más bajo de experiencia y en un intervalo de edad de 35-54 años, se trataría del alumnado que mayor porcentaje de títulos obtiene sobre el total de titulados, mientras que el grupo con peores resultados lo constituyen aquellos que, situándose también en el nivel más bajo de experiencia, tienen una edad de 45-54 años ya que constituyen el 42,9% respecto al subtotal vertical de la categoría *No titula*.

Figura 92. Edad, nivel de experiencia y titulación de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

		%Verticales			%Horizontales			
Edad	Experiencia	No titula	Si titula	Total	No titula	Si titula	Total	N
25-34	0-1,9	14,3	18,5	17,6	16,7	83,3	100	6
	2-3,9	0	3,7	2,9	0	100	100	1
Total 25-34		14,3	22,2	20,6	14,3	85,7	100	7
35-44	0-1,9	14,3	29,6	26,5	11,1	88,9	100	9
	2-3,9	14,3	3,7	5,9	50	50	100	2
Total 35-44		28,6	33,3	32,4	18,2	81,8	100	11
45-54	0-1,9	42,9	29,6	32,4	27,3	72,7	100	11
	2-3,9	0	3,7	2,9	0	100	100	1
	4-5,9	14,3	3,7	5,9	50	50	100	2
	6-7,9	0	7,4	5,9	0	100	100	2
Total 45-54		57,1	44,4	47,1	25	75	100	16
Total general		100	100	100	20,6	79,4	100	34
N		7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

Para completar el análisis de las características de este alumnado y sus repercusiones en la obtención final del título de TSEI se hace preciso introducir la variable de *nivel de formación no formal* sobre el perfil profesional relacionado con esta Cualificación (Ver Figura nº 93). En principio cabe destacar que la mayor representación porcentual sobre el total de solicitantes estaba vinculada a aquellos con un nivel bajo de formación no formal (un total del 65%, del cual un 41% correspondía al grupo con menor puntuación también en baremo de experiencia).

Respecto a los subtotales horizontales destaca, tanto en frecuencia de categoría como en porcentaje (100% sí titulan), el caso del alumnado anteriormente descrito con niveles mínimos tanto de experiencia como de formación no formal referida al perfil de la Cualificación Profesional.

En los subtotales verticales se puede comprobar que, mientras que el porcentaje superior de los que sí titulan (74%) corresponde a los que poseen un nivel de formación no formal más bajo (y dentro de los mismos un 52% va vinculado al nivel de experiencia más bajo), en el caso de los que finalmente no titulan, un 71% corresponde a quienes poseían una puntuación mayor en el baremo de dicha formación (2-3,9 puntos).

Figura 93. Niveles de formación no formal y de experiencia y titulación de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

		%Verticales			%Horizontales			
Formación	Experiencia	No titula	Sí Titula	Total	No titula	Sí Titula	Total	N
0-1,9	0-1,9	0	52	41	0	100	100	14
	2-3,9	14	11	12	25	75	100	4
	4-5,9	14	4	6	50	50	100	2
	6-7,9	0	7	6	0	100	100	2
Total 0-1,9		29	74	65	9	91	100	22
2-3,9	0-1,9	71	26	35	42	58	100	12
Total 2-3,9		71	26	35	42	58	100	12
Total general		100	100	100	21	79	100	34
N		7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

Respecto al reparto de los niveles de formación no formal obtenidos en el baremo de acceso al Procedimiento por cada tramo de edad y la titulación del alumnado como TSEI (Ver Figura nº 94) cabe considerar que un 47% sobre el total del alumnado tenían de 45-54 años y poseían un nivel de formación predominantemente bajo (0-1,9 puntos).

En subtotales horizontales destaca el grupo de alumnos de 25-34 años con nivel mínimo de formación no formal que llegan a un 100% a titular, mientras que en este mismo tramo de edad pero para el caso de un nivel formativo mayor (2-3,9 puntos en baremo) se plantean los peores resultados (solamente el 50% titula).

Si se atiende a los subtotales verticales, el porcentaje mayor respecto al total que titula corresponde al alumnado de 45-54 años con puntuación más baja en baremo de formación no formal ya que supone un 30%; mientras que los peores resultados (no titulan) son para este mismo intervalo de edad para los casos de baremo con puntuación más alta.

Figura 94. Niveles de formación no formal por edad y titulación de Técnico Superior de Educación Infantil en Junio 2014.

		%Verticales			%Horizontales			
Edad	Formación	No titula	Sí Titula	Total	No titula	Sí Titula	Total	N
25-34	0-1,9	0	19	15	0	100	100	5
	2-3,9	14	4	6	50	50	100	2
Total 25-34		14	22	21	14	86	100	7
35-44	0-1,9	14	26	24	13	88	100	8
	2-3,9	14	7	9	33	67	100	3
Total 35-44		29	33	32	18	82	100	11
45-54	0-1,9	14	30	26	11	89	100	9
	2-3,9	43	15	21	43	57	100	7
Total 45-54		57	44	47	25	75	100	16
Total general		100	100	100	21	79	100	34
N		7	27	34				

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Estadísticas de candidatos participantes en la I Convocatoria de la cualificación de EI para el PREAR en la CARM), de la Consejería de Educación (oferta de plazas para cursar el CFGS EI para candidatos que finalizaron el PREAR en dicha cualificación) y del IES Juan Carlos I (Resultados por curso académico).

7.6.1.4. VALORACIÓN DE LA INSERCIÓN FORMATIVA EN EL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Tras la obtención de la acreditación de las Unidades de Competencias convocadas en el Procedimiento, uno de los principales objetivos que se reconoce, tanto en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional como en el RD 1224/2009, es el de incrementar el nivel de cualificación y una de las vías para ello es la obtención del Título de FP. En el caso específico de la Cualificación Profesional de Educación Infantil, al no disponer de una oferta específica en el marco de la Formación para el empleo a través de los Certificados de Profesionalidad, la única opción de especialización formativa relacionada es a través del Título de Técnico Superior de Educación Infantil.

Por ello, tras la puesta en marcha en la Región de Murcia del PREAR en la convocatoria 2010, algunos de los primeros acreditados de la Cualificación Profesional de Educación Infantil optaron por la matriculación en IES Juan Carlos I (Murcia) para cursar el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil con el fin de completar la formación para la obtención de dicho título de técnico[155].

Con la finalidad de realizar un primer acercamiento a la realidad de este alumnado y conocer sus principales valoraciones sobre estos estudios y sus expectativas, se desarrolló el proyecto citado anteriormente en el marco del Programa III del Convenio de cooperación entre Consejería de Educación y Universidad de Murcia, comenzando su ejecución en Junio de 2013 y finalizando con la redacción de sus resultados en Junio de 2014, mes en que finalizó la primera y única promoción de este tipo de alumnado en la CARM.

A través de este proyecto se realizó el seguimiento del proceso de escolarización y de los resultados obtenidos por alumnado que cursó el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil (CFGS EI) procedente del PREAR en la Región de Murcia, para la cualificación de Educación Infantil convocada en el año 2010 y concluida en mayo de 2012. Otro objetivo de dicha investigación también fue el de completar el Proyecto de investigación en la anterior convocatoria del Programa III (2011) que, sobre los procesos de asesoramiento, evaluación y resultados del PREAR, para las cualificaciones convocadas en la CARM en 2010, se desarrolló por los mismos profesionales que este estudio.

En este marco se desarrolló un proceso valorativo, con la participación principal del alumnado que, habiendo terminado el PREAR con al menos la acreditación de una Unidad de Competencia, accedieron al Ciclo Formativo de Educación Infantil en su modalidad a distancia[156] para completar su formación, cursando los módulos formativos no vinculados a Unidad de Competencia así como los que guardan relación con Unidades de Competencia no acreditadas en el PREAR.

Cabe destacar que el total de 34 plazas que finalmente se cubrieron para acceder a este cupo extraordinario de matrícula en este CFGS, suponen un 40% sobre el total de acreditados en la Cualificación Profesional de EI tras finalizar el Procedimiento.

Finalmente, como ya se ha planteado, se consideró la no conveniencia de incluir en dicho estudio los datos de los candidatos del PREAR que habían accedido en el curso 2012-13 y 2013-14 a Centros de Educación de Adultos de la Región de Murcia (para obtener los certificados de profesionalidad vinculados a la Cualificación Profesional de Atención Sociosanitaria) por dos motivos: en primer lugar, por el escaso número de alumnos y su dispersión geográfica por centros y, en segundo lugar, porque en el siguiente curso 2014-15 se suprimió la oferta de

[155] Estas plazas de oferta específica solamente fueron accesibles para candidatos que participaron en la Convocatoria de la cualificación de Educación Infantil en la Región de Murcia y poseían al menos una Unidad de competencia acreditada.

[156] La Resolución de 29 de agosto de 2012, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, aprobó la lista definitiva de candidatos susceptibles de participar en el proceso específico de admisión en la oferta modular específica, de alumnos derivados del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de competencias profesionales (PREAR), en el CFGS EI, a distancia, para el curso 2012/2013.

Certificados de Profesionalidad en todos los Centros de Educación de Adultos de la Región de Murcia.

Durante este estudio se implementaron las siguientes acciones:

- Revisión documental. Revisión de documentos referentes a:

Marco teórico de referencia: sociología de la educación, sociología del trabajo, teorías sobre Formación Profesional y Formación Continua, Teoría sobre las competencias y teoría del género.

Documentos referentes a la nueva planificación estructural de la Formación Profesional en la Unión Europea y España, la CARM y otras CCAA.

Base de datos del PREAR de la primera convocatoria en CARM (facilitados por el INCUAL, Ver Anexo XIV.1-3).

Datos de contacto del alumnado que cursa Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil modalidad distancia en el IES Juan Carlos I –Murcia- (matrícula PREAR).

-También se realizó una entrevista en profundidad (ver Anexo XIII.2) a un miembro del equipo directivo del IES Juan Carlos I (Murcia) ya que se le consideró informante clave conocedor de las condiciones de acceso y permanencia de este alumnado al Ciclo Formativo referido. Este entrevistado obtuvo información durante el curso del profesorado que impartía docencia en grupos en los que se encontraba matriculado este alumnado.

Los cuestionarios se dirigieron al alumnado que promocionó al segundo curso del CFGS EI (29 alumnos) (Ver figura nº 95).

Figura 95. Alumnado procedente de I Convocatoria del PREAR en CARM que accede al CFGS de EI en el IES Juan Carlos I (Murcia) en modalidad a distancia.

FASE	Nº ALUMNOS
Acceso al Ciclo (matrícula en primer curso)	34
Promoción a segundo curso	29
Obtención del título	27

Fuente: Elaboración propia con datos procedentes de la Consejería de Educación y del IES Juan Carlos I (Murcia).

Cabe Destacar la imposibilidad de que el alumnado matriculado en principio en el referido Ciclo Formativo pudiera cumplimentar el cuestionario, ya que muchos abandonaron sin utilizar prácticamente la plataforma *on line* en la que se dispuso el cuestionario y, por ello, respondieron finalmente 15 alumnos de los 29 que promocionaron a segundo curso cumpliendo los requisitos académicos (Bachillerato o prueba de acceso a Ciclos), siendo éstos últimos, casi en su totalidad (27) los que finalizan el Ciclo Formativo superando todos los módulos formativos.

El cuestionario (Ver modelo en Anexo XIII) se estructuró en 4 apartados: itinerarios formativos y ocupacionales, valoración y resultados del PREAR, valoración y resultados en el CFGS de EI en el IES y expectativas ocupacionales y formativas.

Los resultados de esta investigación pueden servir también para facilitar el seguimiento del ICUAM sobre estos candidatos, estableciendo una metodología propia que podría utilizarse en otras Convocatorias del Procedimiento.

Respecto a la temporalización seguida en el desarrollo de este proyecto de investigación, se iniciaron sus actividades desde Marzo/Abril 2013 (desde fecha de concesión) hasta Junio2014, con un total de horas de dedicación: 750h.

1ª Fase (Mayo-Septiembre 2013): Revisión de material bibliográfico y análisis de datos secundarios.

2ª Fase (Octubre-Enero 2014): Diseño metodológico de cuestionario on line (incluido en la plataforma *moodle* de educación a distancia de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia: http://ead.murciaeduca.es/) *y* entrevista en profundidad.

3ª Fase (Febrero-Mayo 2014): Desarrollo de la entrevista en profundidad y cuestionario. Análisis e interpretación de los datos cualitativos de la entrevista realizada y de los datos cuantitativos y cualitativos del cuestionario.

4ª Fase (Mayo-Junio 2014):Evaluación, síntesis y redacción de resultados.

5ª Fase (Junio 2014): Elaboración del informe final de investigación.

La evaluación del desarrollo y resultados de este proyecto completó las conclusiones ya presentadas por el mismo equipo de profesionales en el informe final del proyecto que se financió y desarrolló en la anterior convocatoria del Programa III : Proyecto de investigación sobre los procesos de asesoramiento, evaluación y resultados del PREAR para las cualificaciones convocadas en CARM en 2010. En dicha investigación se realizó una primera valoración general de resultados por cualificación, tanto desde una perspectiva cuantitativa (en términos de frecuencia del número de candidatos por UUCC acreditadas dentro de cada cualificación) como cualitativa (opiniones de asesores/evaluadores y candidatos recogidas a través de los grupos de discusión y entrevistas).

En ambos proyectos Programa III (convocatorias 2010 y 2012) se han mantenido varios de los profesionales y se ha facilitado una valoración general y completa desde la evaluación del desarrollo y resultados del PREAR (en proyecto financiado en convocatoria del Programa III 2010) hasta el seguimiento de los itinerarios y expectativas formativas de los candidatos que, una vez finalizado el PREAR (en presente proyecto) como alumnado, completan su formación con el fin de acreditar todas las competencias de su cualificación profesional de referencia.

A continuación se analizan los datos obtenidos a través del cuestionario on line[157](plataforma *moodle* de enseñanza virtual de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades: http://ead.murciaeduca.es) que fue respondido por el alumnado PREAR del CFGS de EI distancia en IES Juan Carlos I (Murcia).

Respecto a la información que se obtuvo tras analizar el contenido de los cuestionarios *on line* cumplimentados por este alumnado se pudieron especificar mejor las características, opiniones y necesidades del mismo.

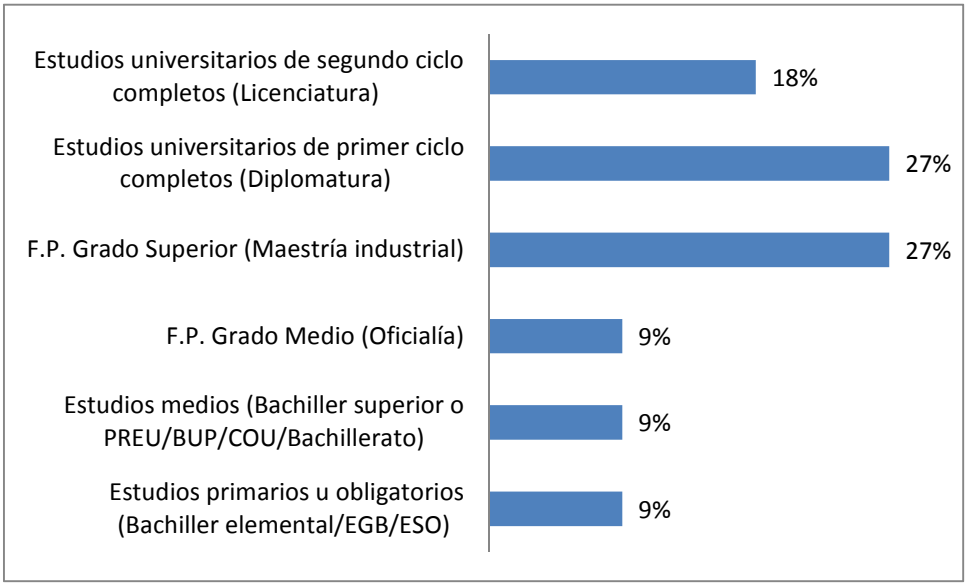
Sexo: 100% Mujeres.

Edad: 28-50 años.

Estado civil actual: 64% Casado, 27% Soltero y un 9% Separado/Divorciado.

El alumnado procedente de la I Convocatoria del PREAR que finalmente superó los diferentes módulos formativos del CFGS de Educación Infantil, en su mayoría (ver figura nº 96) ya contaba con titulación académica superior (estudios universitarios) ya que se trata de un Ciclo Formativo de un nivel 3 de cualificación y para el acceso al mismo se debe haber finalizado el Bachillerato.

Figura 96. Titulación más alta finalizada:

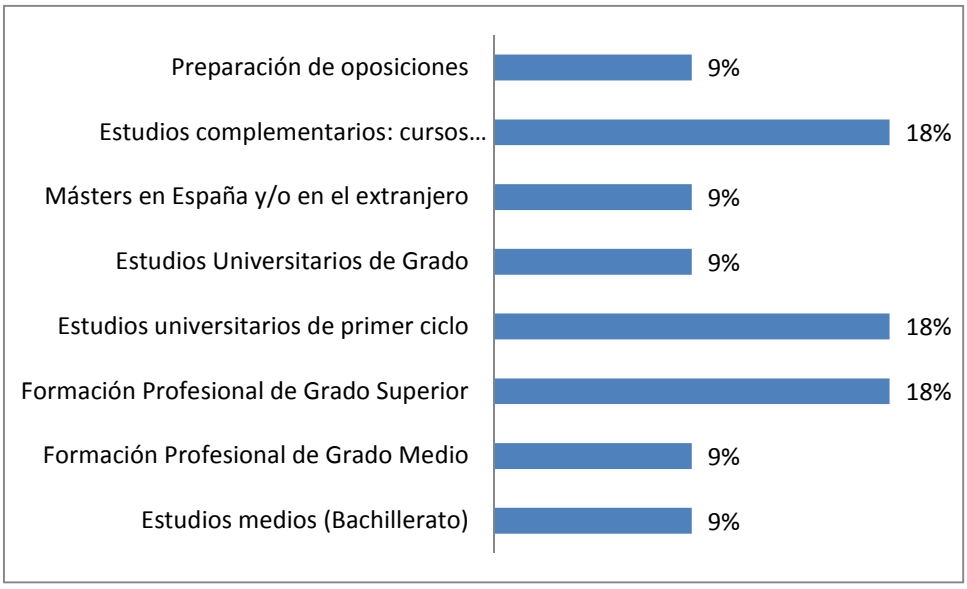


Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

En lo concerniente a los itinerarios formativos realizados con anterioridad a la participación en el PREAR, la mayoría refiere estudios de FP de Grado Superior o superiores (ver figura nº 97) o bien cursos formativos específicos relacionados con la cualificación de Educación Infantil.

[157] Responden un 50% del total de alumnos que superan el CFGS EI tras los dos cursos académicos.

Figura 97. Estudios realizados anteriormente a la participación en el PREAR.



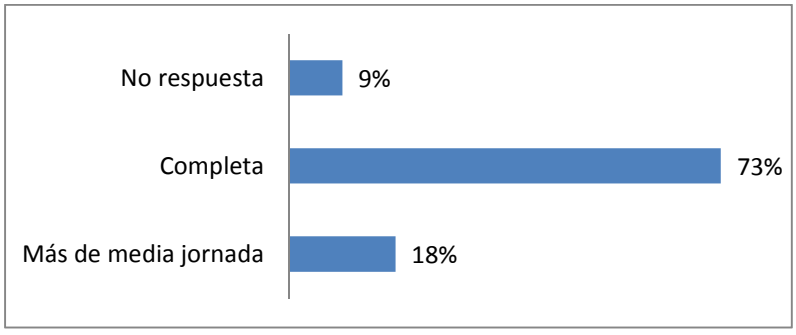
Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

Respecto a los itinerarios ocupacionales, cabe destacar que la totalidad de encuestados tuvieron empleo con anterioridad a su participación en la convocatoria del PREAR.

Además, un total del 67% confirmó que mantuvieron el mismo empleo antes y después de su participación en el PREAR, mientras que el 33% restante cambió de empleo tomando como referencia la fecha de inicio y de finalización de dicho procedimiento.

A la finalización de este proyecto, en el marco del Programa III, el tipo de jornada que mayoritariamente confirmaban poseer los entrevistados era la completa con un 73% (ver figura nº 98). Este tipo de jornada, unido a responsabilidades de tipo familiar determinaba un escaso margen temporal de estas trabajadoras para cursar un Ciclo Formativo, por ello se valoró la conveniencia de ofertar la realización del CFGS de Educación Infantil en su modalidad de distancia por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia.

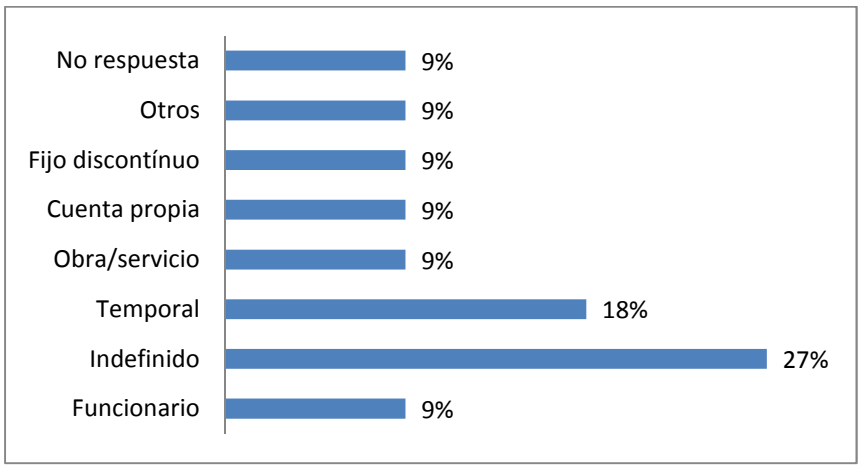
Figura 98. Tipo de Jornada en el empleo



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

El tipo de contrato mayoritario en los trabajos de las encuestadas es el indefinido (27%) seguido por el temporal (18%), ver en siguiente figura.

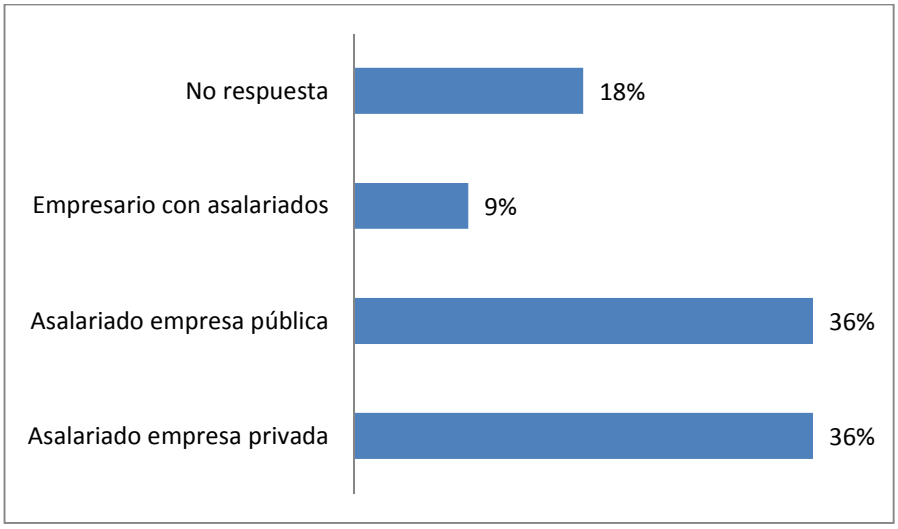
Figura 99. Tipo de contrato.



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario *on line*. Plataforma *moodle* (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

La situación profesional (ver figura nº 100) en cuanto a la pertenencia y desarrollo de su trabajo, en su mayoría, pertenecían a la empresa de ámbito privado (36%) en igual porcentaje que al ámbito público.

Figura 100. Situación profesional.

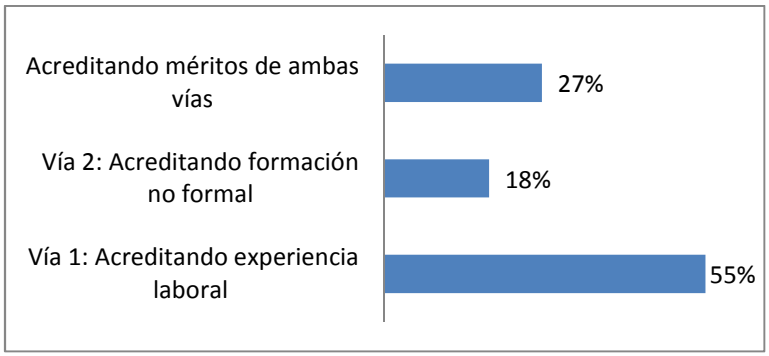


Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

Como valoración general, las encuestadas, en su mayoría (60%) compartían el argumento de que el desarrollo de sus servicios profesionales en este sector suponía la adquisición de una mayor capacitación para acreditar todas las competencias vinculadas a esa cualificación. El resto mostró una tendencia a opinar que la experiencia profesional no capacitaba totalmente para ello, especialmente para competencias que requerían una base teórica mayor en sus conocimientos de soporte.

Para acceder a la convocatoria del PREAR de la cualificación de Educación Infantil en la Región de Murcia, la mayoría (55%) confirmó haber accedido acreditando solamente experiencia laboral (ver figura nº 101); aunque cabe destacar que un 27% accedió presentando sus méritos de experiencia y también de formación.

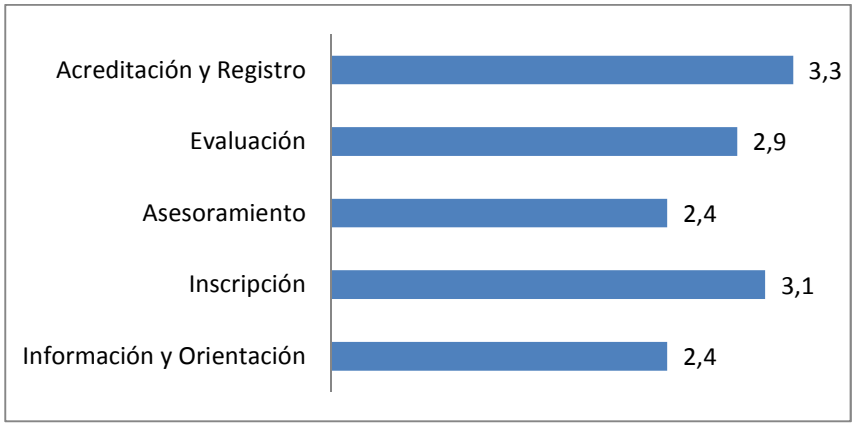
Figura 101. Vía de acceso a la convocatoria del PREAR (con mayor peso en currículum vitae).



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

En la siguiente figura (nº 102) se puede confirmar que aunque prevalece un grado de satisfacción adecuado para cada una de las 5 fases del PREAR, partiendo de las valoraciones de este alumnado, las fases sobre las que debe replantearse su organización, son la fase previa y la de asesoramiento. En cambio las dos últimas fases del procedimiento son las mejor valoradas (Evaluación y Acreditación) con alrededor de 3 puntos cada una.

Figura 102. Grado de satisfacción con el funcionamiento de cada una de las fases del PREAR, (1: Nada satisfactorio, 2: Poco satisfactorio, 3: Satisfactorio y 4: Muy satisfactorio).



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

Respecto a los resultados obtenidos en el PREAR, el 100% de este alumnado confirmó que finalmente en este Procedimiento le fueron acreditadas la todas las Unidades de Competencia (un total de 7). A pesar de haber sido la Cualificación Profesional con peores resultados en la I Convocatoria en la CARM, uno de los criterios que prevaleció para acceder al CFGS EI en matrícula PREAR fue el de asignar prioridad a los candidatos con mejores resultados.

En general, la convocatoria del PREAR se considera positiva por los encuestados, aunque se realizan aportaciones críticas de interés relacionadas sobre todo con su duración (demasiado extensa) y con la organización de la fase de asesoramiento (en ello coinciden con las valoraciones más frecuentes en el grupo de discusión desarrollado con candidatos de esta cualificación):

C.03 "El proceso muy largo. Creo que el asesoramiento ha sido insuficiente. Desde el primer día me sentí evaluada y poco asesorada".

C.10 "Los valoro de forma positiva, pero el proceso ha sido muy largo y con muchas dudas. La fase de asesoramiento era más bien una evaluación continua, por lo que no era necesario otra evaluación final".

C.06 "El proceso me ha parecido correcto aunque un poco lento, fueron dos años de trámites antes de poder acceder al ciclo formativo".

C.01 "El asesoramiento fue como una evaluación. Sólo preguntaban, no te ayudaban ni decían si las respuestas eran correctas o qué podías mejorar".

Una vez finalizado el PREAR y acreditadas la unidades de competencia de la Cualificación Profesional de Educación Infantil, una opción para la obtención del título de Técnico Superior en EI fue la de completar todos los módulos profesionales de este CFGS que se estructura en dos cursos. Un 90% confirmó haber accedido a este Ciclo cumpliendo los requisitos académicos (título de Bachiller o haber superado las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior) que, en un 62% de los casos, consistió en la posesión del título de Bachillerato y el resto (38%) la superación de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos.

Respecto a los módulos cursados, se valoró un nivel de dificultad similar entre los mismos, aunque cabe destacar que valoraron como más difíciles: Inglés y Desarrollo Cognitivo y Motor (la Unidad de Competencia asociada a este último fue una de las que peores resultados tuvo en las acreditaciones del PREAR para la Cualificación Profesional de EI).

La conciliación de su vida personal-familiar con la asistencia y realización del Ciclo Formativo puede ser a veces dificultosa para este alumnado que en su mayoría (64%) vivía con su cónyuge/pareja (e hijos) y con mucha frecuencia se encargaba principalmente de las siguientes tareas en su hogar: cuidados de familiares y tareas domésticas: compra, limpieza, cocina…etc.

La valoración media de este alumnado (siendo 1: Conciliación inadecuada, 2: Poco Adecuada, 3: Adecuada y 4: Conciliación muy adecuada) rondó los 3 puntos; luego, se consideró una conciliación adecuada, al ofertarse en modalidad a distancia.

Algunas dificultades específicas destacadas por este alumnado:

C.03 "Al hacerlo a distancia te sientes un poco aislado y al tener un gran número de módulos convalidados apenas se conoce al resto de compañeros/as"

C.12 "La principal dificultad es el elevado número de tareas y que las dudas las tienes que resolver por tus propios medios".

C.02 "He tenido dificultades con la plataforma a la hora de familiarizarme con la nueva herramienta".

C.06 "Memorización de contenidos y realización de tareas en general (sobre todo Desarrollo Cognitivo y Motor y Didáctica)[158]*y la utilización de las nuevas tecnologías".*

C.09 "La mayor dificultad ha sido el módulo de Inglés porque hace treinta años yo dí francés y el inglés era desconocido para mí. He tenido que dar clases particulares para poder aprobarlo".

Destacan las siguientes facilidades que especifica este alumnado al cursar el Ciclo:

C.02 "Las prácticas presenciales son muy útiles, en algunos módulos diría que imprescindibles, ya que se aprende a través de la experiencia no sólo propia sino del resto de compañeros/as".

Respecto a las estrategias de estudio (organización del tiempo, lugar, materiales...) a la hora de asimilar los contenidos y realizar las tareas de los módulos cursados, la mayoría refirió un tiempo medio diario de 2 horas de dedicación a este Ciclo Formativo (estudiando y/o realizando tareas que fueron variadas dentro de cada módulo cursado y había que terminarlas dentro de un plazo para enviarlas a la plataforma virtual). Este tiempo diario fue en muchas ocasiones difícil de mantener por la necesidad de conciliación con tareas y responsabilidades familiares, así como laborales en muchos casos.

Como propuestas de mejora para organizar los módulos cursados, cabe destacar algunas aportaciones del alumnado que incidieron en la ampliación de horario de tutorías:

C.07 "Pondría más horas de práctica, y de tutorías personales, para poder hablar cara a cara con el profesor".

C.11 "Considero que debería de haber más tutorías presenciales, sobre todo en el módulo de Desarrollo Cognitivo y Motor, son muchos contenidos los que hay que asimilar en muy poco tiempo".

[158] Se trata de dos módulos profesionales con mayor carga teórica que el resto de módulos impartidos en el CFGS de EI.

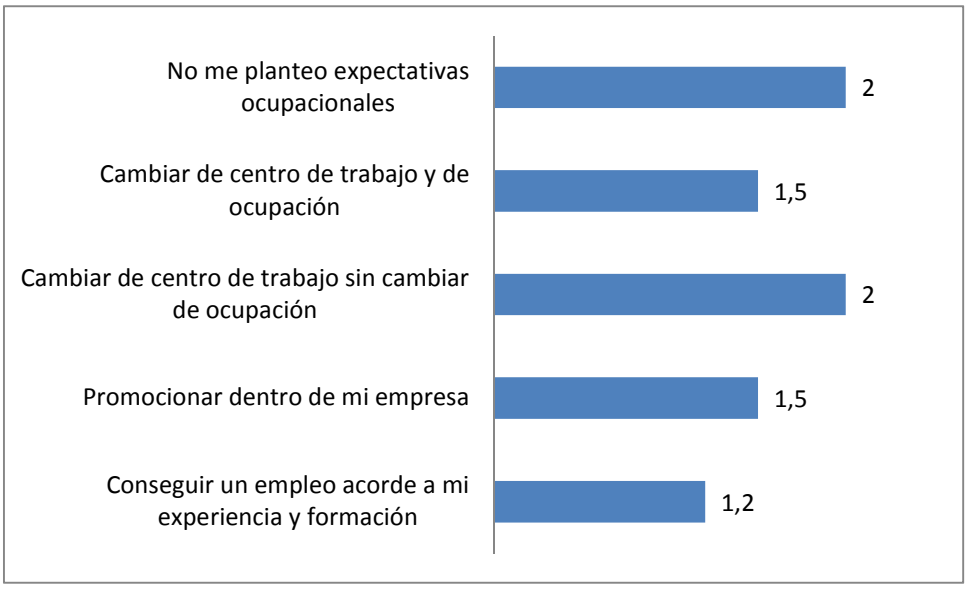
Los resultados finales para los diferentes módulos teórico-prácticos cursados en este Ciclo Formativo se situaron para este alumnado entre los 7-8 puntos de promedio (datos facilitados por el IES Juan Carlos I (Murcia), lo que se ha valorado por el profesorado como un nivel bastante satisfactorio.

Por último, cabe mencionar, respecto al módulo de Formación en Centros de Trabajo (prácticas formativas), que un 55% del total de alumnado PREAR que cursó este Ciclo Formativo, contó con la exención total no teniendo que cursarlo y el 45% restante realizó finalmente algunas horas de prácticas ya que obtuvo una exención parcial.

Se hace necesario considerar que en la valoración de los años de experiencia laboral en el sector para la posible exención de la FCT se planteó una divergencia con el alumnado procedente del PREAR, ya que en el propio Procedimiento se había aplicado de antemano la valoración de la experiencia para su posterior validación pero aplicando criterios diferentes a los seguidos en el IES para el resto de alumnado que solicita la exención de la FCT.

Una vez finalizado el Ciclo Formativo la mayoría de este alumnado valoró como opción ocupacional prioritaria conseguir un empleo acorde a su experiencia y formación (ver figura nº 103) y como opción a más largo plazo la de cambiar de centro de trabajo sin cambiar de ocupación.

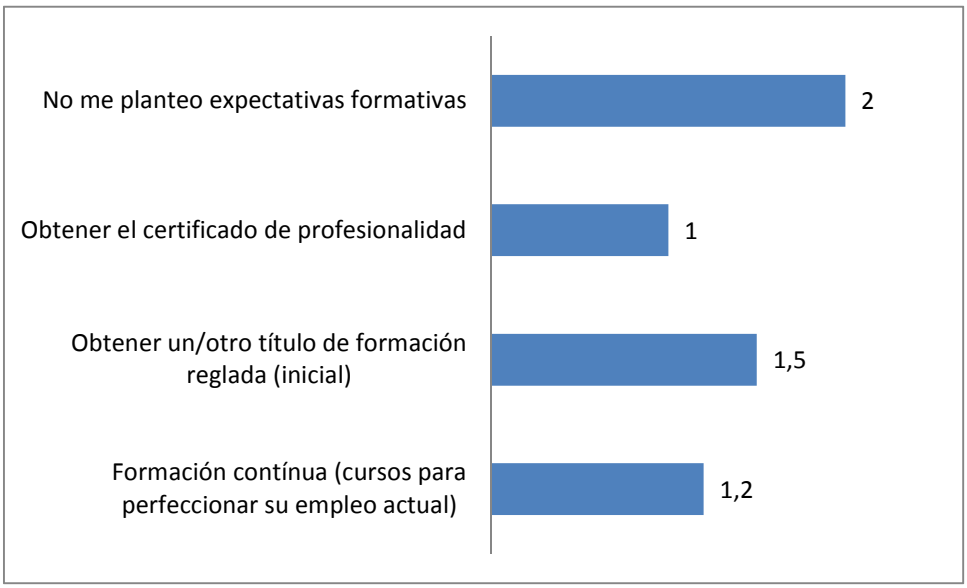
Figura 103. Expectativas ocupacionales a medio plazo (menos de 1 año) y a largo plazo (más de un año) (1: medio plazo, 2: largo plazo).



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario on line. Plataforma moodle (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

Respecto a las expectativas formativas (ver figura nº 104), la mayor parte consideró prioritario obtener un Certificado de Profesionalidad, mientras que se asignó un mayor plazo de tiempo a la opción de obtener un/otro título de formación profesional reglada (inicial).

Figura 104. Expectativas formativas a medio plazo (menos de 1 año) y a largo plazo (más de un año) (1: medio plazo , 2: largo plazo).



Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos del cuestionario *on line*. Plataforma *moodle* (http://ead.murciaeduca.es) de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Junio 2014.

Una vez finalizados el PREAR y el CFGS de EI, la mayoría del alumnado afirmó se había desarrollado ocupando un plazo temporal demasiado extenso, ya que finalmente se completó el tiempo equivalente a 4 cursos (desde curso 2010-11 hasta el curso 2013-14) para obtener el título de Técnico Superior en Educación Infantil, mientras que este Ciclo Formativo tiene una duración de dos cursos escolares:

C.03 "Yo añadiría al cuestionario: ¿Crees que hubiera sido más enriquecedor realizar el módulo (ciclo) completo?".

La valoración general asignada a ambos procesos: PREAR y formación en CFGS de EI, se planteó como constructiva y positiva por parte de este alumnado, enlazando con el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida y la promoción a través de la educación de adultos:

C.13 "Creo que el proceso es perfecto para las personas con cierta edad como yo, que no podemos acceder de forma normal a los estudios, pues es una manera de seguir formándonos, y de reconocer un largo trabajo desempeñado. Aquí se aúnan experiencia y formación, la unión perfecta. Para mí en particular es de las experiencias más gratificantes a nivel personal, el comprobar que a cierta edad y después de no tener ningún hábito de estudio he sido capaz de lograr esta titulación. El sacrificio ha merecido la pena. También he decir que los asesores como los profesores han tenido una paciencia enorme, acorde a su profesionalidad".

7.6.1.5. INSERCIÓN FORMATIVA: VALORACIÓN FINAL.

Respecto a los datos analizados sobre los resultados en los Certificados de Profesionalidad y en el CFGS EI por los acreditados en las tres Cualificaciones del Procedimiento en la CARM, se puede concluir que:

-Se ha obtenido finalmente el Certificado por prácticamente la totalidad de los solicitantes: conseguido por un 94% en ASSD y por un 85% en ASSI.

-Se pueden considerar aspectos mayormente facilitadores para la obtención final de los Certificados de Profesionalidad: la experiencia profesional relacionada con el perfil (con mejores resultados que la formación no formal de forma independiente); la acreditación previa de la totalidad de UUCC en el PREAR ya que facilita el proceso de gestión y obtención del certificado; y la posesión previa de la titulación mínima de estudios primarios o de otros Certificados de Profesionalidad.

-En el caso de EI CFGS los resultados han sido diferente ya que los mejores resultados respecto a la obtención del título de TSEI se relacionaron con las características de la mayoría del alumnado que finalmente lo cursó: posesión de titulación universitaria y, en general, puntuación muy baja en el baremo del Procedimiento, tanto en experiencia como en formación.

Por lo tanto, respecto a la inserción formativa tras la acreditación de UUCC en última fase del Procedimiento, se puede confirmar que la práctica totalidad de acreditados finalmente han obtenido el Certificado de Profesionalidad de sus correspondientes Cualificaciones Profesionales (ASSD y ASSI). Sin embargo, en el caso de EI, solamente el 40% del total de acreditados en esta I Convocatoria accedieron en el curso 2012-2013 a las plazas habilitadas por la Consejería de Educación para cursar el CFGS EI y lo finaliza el 32% de ese mismo total.

Respecto a los resultados obtenidos a través del Proyecto de investigación mediante el cual se realizó el seguimiento del alumnado PREAR en el CFGS de EI, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

-El total de 27 alumnas que cursaron y finalizaron el CFGS de EI, en modalidad a distancia, obteniendo el Título de TSEI en Junio de 2014, habían acreditado todas las Unidades de Competencia tras el Procedimiento. El resto de alumnado, hasta 34 que formalizaron matrícula en este Ciclo Formativo, no habían acreditado todas las Unidades de Competencia en el Procedimiento y no finalizaron estos estudios, abandonando durante inicios del primer curso y no promocionando, por tanto, a segundo curso. De esta forma los mejores resultados académicos en cuanto a la superación del conjunto de módulos del Ciclo Formativo, así como a la obtención del título se han obtenido por el alumnado que tuvo mejores resultados en el PREAR y cumplían los requisitos académicos.

-En general la valoración del personal docente del centro educativo donde dicho alumnado cursó estos estudios es positiva respecto a su participación y resultados, sobre todo de las 27 alumnas que finalizan el Ciclo Formativo. En general se valoró por el profesorado y el alumnado PREAR de este Ciclo Formativo que las condiciones de su escolarización fueron satisfactorias.

-Respecto a los resultados de calificación, este grupo de alumnado obtuvo una media de 7 puntos en los módulos cursados[159].

Tras la implementación de este estudio se logró un mejor conocimiento sobre las características específicas de este alumnado, pudiendo facilitar en adelante un mejor ajuste de sus procesos de enseñanza/aprendizaje y, por ende, una mejor integración escolar.

Con esta finalidad se hace necesario continuar profundizando en esta temática de investigación, con el fin de conocer las trayectorias académicas y profesionales, así como las expectativas de los candidatos que, una vez finalizado el PREAR, accedan a Ciclos Formativos o a Certificados de Profesionalidad, sirviendo las técnicas e instrumentos de este estudio piloto como posible referente.

7.6.2. INSERCIÓN OCUPACIONAL DE LOS CANDIDATOS TRAS LA FINALIZACIÓN DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR (PERÍODO 2013-2015).

En este apartado se realiza una doble aproximación a la realidad ocupacional de los candidatos que acreditaron sus competencias en el PREAR en la primera puesta en práctica de este Procedimiento en la CARM. En primer lugar se realiza un análisis estadístico con datos de inserción desde 2013 a 2015 para, en un segundo apartado, incluir argumentos relativos a la valoración realizada por diferentes agentes clave sobre esta temática.

Se debe partir de la consideración de que el presente estudio de la inserción ocupacional por cualificaciones convocadas en el primer Procedimiento en la Región de Murcia va referido al total de candidatos que lo superaron (147 candidatos de ASSD, 142 de ASSI y 85 de EI), con el fin de realizar un seguimiento a tres años desde la finalización del PREAR. Por las limitaciones de datos disponibles así como por el escaso margen temporal para su explotación (debido sobre todo a la reciente recepción de los mismos, procedentes del Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia), el objetivo es el de establecer una primera referencia sobre esta temática con el fin de ser completada en sucesivos estudios.

Las ocupaciones que han servido de referencia a este estudio proceden del Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO 2011) a 4 dígitos que es el que ha facilitado el Servicio de Empleo y Formación de la CARM. A la hora de determinar si las ocupaciones guardaban relación o no con las cualificaciones acreditadas en el PREAR se atendió a las funciones profesionales que prevalecen en cada una de las mismas, de forma que se ha considerado que las siguientes ocupaciones (procedentes de los datos remitidos por el SEF) guardan relación con las cualificaciones, de forma que el resto de ocupaciones se consideran no relacionadas:

[159] Este curso 2013-14 solamente se realiza media del expediente con los módulos cursados por este alumnado pero en curso 2014-15 se hará media contando los módulos convalidados con 5 puntos.

-Cualificación de nivel 2: ASSD:

5611 Auxiliares de enfermería hospitalaria

2121 Enfermeros no especializados

5629 Trabajadores de los cuidados a las personas en servicios de salud no clasificados

-Cualificación de nivel 2: ASSI :

5710 Trabajadores de los cuidados personales a domicilio

5899 Trabajadores de servicios personales no clasificados bajo otros epígrafes

-Cualificación de nivel 3: EI:

5721 Cuidadores de niños en guarderías y centros educativos

3724 Monitores de actividades recreativas y de entretenimiento

2252 Técnicos en educación infantil

El efectivo de trabajadores analizado corresponde a candidatos que, habiendo finalizado el PREAR en la primera convocatoria de la Región de Murcia, tienen un contrato firmado entre enero de 2011 y el fin de fecha señalado en cada consulta (1 de junio de cada uno de los años correspondientes: 2013, 2014 y 2015) y que no están en situación de paro registrado (como personas demandantes de empleo) a fecha de 31 de mayo correspondiente a cada año de la consulta.

7.6.2.1. INSERCIÓN OCUPACIONAL: APROXIMACIÓN CUANTITATIVA.

En primer lugar, se hace preciso realizar un acercamiento al estado de la inserción ocupacional de los participantes en el PREAR, vinculándolo a la acreditación de UUCC aproximadamente tras un año de haber finalizado el Procedimiento (Ver Figura Nº 105, referida al año 2013). Se puede constatar el paralelismo en la distribución de los porcentajes de candidatos por nivel de acreditación de UUCC respecto al peso porcentual que representa su inserción ocupacional. De esta forma no se produce ninguna diferenciación y se puede establecer que a mayor efectivo de candidatos en un determinado nivel de acreditación de competencias, le corresponde un peso muy similar en ese mismo nivel en su inserción ocupacional respecto al total de ocupados por Cualificación tras la I Convocatoria del PREAR en la CARM.

Este patrón, dentro del primer año tras haber finalizado el PREAR, se repite por igual para los trabajadores procedentes de estas tres cualificaciones.

También conviene señalar respecto al carácter de los contratos que contaban en 2013 con un volumen de indefinidos que es mucho más alto en frecuencia en la Cualificación de ASSD que en el caso de ASSI y también de ésta última respecto a la de EI en la que no existen para este año trabajadores con contrato indefinido.

Figura 105. Resultados del PREAR e inserción ocupacional (2013). (siendo A: Acredita todas las UUCC ; NA1…NAn: Número de UUCC no acreditadas).

2013. ASSD					
Acreditac. UUCC	**Indefinido**	**Temporal**	**Total**	**%InserOcup**	**% Acredit.Prear**
A	14	18	32	91	93,9
NA1	1	1	2	6	3,4
NA2	1	0	1	3	2
NA3	0	0	0	0	0,7
Total general	16	19	35	100%	100%
2013. ASSI					
Acreditac. UUCC	**Indefinido**	**Temporal**	**Total**	**%InserOcup**	**% Acredit.Prear**
A	3	10	13	65	75
NA1	0	2	2	10	12,5
NA2	1	2	3	15	10,4
NA3	0	1	1	5	1,4
NA4	0	1	1	5	0,7
Total general	4	16	20	100%	100%
2013. EI					
Acreditac. UUCC	**Indefinido**	**Temporal**	**Total**	**%InserOcup**	**% Acredit.Prear**
A	0	6	6	24	29,4
NA1	0	4	4	16	16,4
NA2	0	9	9	36	35,3
NA3	0	1	1	4	8,2
NA4	0	1	1	4	1,2
NA6	0	1	1	4	2,4
NA7	0	3	3	12	7,1
Total general	0	25	25	100	100

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la CARM referentes a la inserción ocupacional en el período 2013-2015 de los candidatos que habían participado en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia y de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de dicho Procedimiento.

Además del efectivo total de candidatos que llegó a acreditar al menos una UC tras la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, se hace preciso analizar otras variables (Ver Figura Nº 106) que caracterizan al mismo, como la de su baremo de experiencia o de formación cuando accedieron al Procedimiento. De esta forma se puede especificar que tanto los porcentajes verticales como horizontales coinciden en asignar mayor peso porcentual en experiencia a ASSD y ASSI, en detrimento de la formación no formal; mientras que en la cualificación de EI cambia esa tendencia teniendo un peso similar ambas categorías. El hecho de que los candidatos que finalizaron el PREAR posean un elevado baremo en experiencia se supone un factor facilitador de su inserción ocupacional.

Figura 106. Candidatos que presentaron en el PREAR solamente méritos de experiencia o de formación no formal en baremo de acceso, por Cualificación Profesional (en %).

	%Verticales				%Horizontales				
Baremo	ASSD	ASSI	EI	Total	ASSD	ASSI	EI	Total	N
Experiencia	81,1	77,1	55,7	70,5	31,6	39,7	28,7	100,0	136
Formación	18,9	22,9	44,3	29,5	17,5	28,1	54,4	100,0	57
Totales	100,0	100,0	100,0	100,0	27,5	36,3	36,3	100,0	193
N	53	70	70	193					

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia.

En la evolución del año 2013 al 2015 de las ocupaciones por candidatos, procedentes de cada cualificación acreditada en el PREAR (Ver Figura Nº 107, considerando el tipo de contrato (indefinido o temporal) así como su relación o no con el perfil profesional propio de cada Cualificación Profesional (para este último aspecto se han considerado las ocupaciones del CNO a 4 dígitos), se puede confirmar una constancia por cada una de las cualificaciones. De esta forma, para ASSD se mantiene una proporción cercana al 40% en ocupaciones relacionadas con el perfil con contrato indefinido.

En lo que respecta a ASSI destaca un porcentaje que ronda el 45% para ocupaciones no relacionadas con el perfil profesional y en régimen temporal, aunque también incluye de un 15-20% de trabajos con contrato indefinido relacionados con las competencias acreditadas. Sin embargo, para la cualificación de EI se plantean las peores circunstancias ya que confirma alrededor de un 60% de ocupaciones temporales no relacionadas directamente con su perfil y no posee representación de mano de obra en puestos de trabajo con contrato indefinido y que guarden relación con sus competencias profesionales específicas.

Este tipo de acercamiento a la realidad laboral tras cada convocatoria del PREAR sería necesario para confirmar si realmente los objetivos sobre de la mejora de la empleabilidad así como de la promoción laboral se cumplen.

Figura 107. Evolución 2013-2015 de la ocupación por relación (Relacionada o No Relacionada) con el perfil profesional de la Cualificación por la que se participó en la I Convocatoria del PREAR en la CARM, y temporalidad (% sobre el total de ocupados por Cualificación).

		ASSD		ASSI		EI	
		Relac.	No Relac.	Relac.	No Relac.	Relac.	No Relac.
2013	Indefinido	42,8	2,9	20	0	0	0
	Temporal	34,3	20	35	45	40	60
		100		100		100	
2014	Indefinido	38,4	2,6	18,2	0	0	0
	Temporal	30,8	28,2	36,3	45,5	37,9	62,1
		100		100		100	
2015	Indefinido	40	2,5	15,4	0	0	5,6
	Temporal	30	27,5	38,4	46,2	36,1	58,3
		100		100		100	

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la CARM referentes a la inserción ocupacional en el período 2013-2015 de los candidatos que habían participado en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia y de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de dicho Procedimiento.

En lo que respecta a la integración laboral específica referida al grupo de trabajadores sin estudios (que es minoritario), cabe precisar que se ha mantenido en número y características estables a lo largo de los tres años. Un total del 66% cumple con esta identificación durante todo el período estudiado: mujer, edad de 55-64 años, con contratos temporales y ocupaciones no relacionadas con el perfil. Poseen Certificado de Profesionalidad, habiendo finalizado el PREAR con resultados de acreditación de casi todas las UUCC y escasa puntuación en baremos de experiencia en el perfil y en formación no formal sobre el mismo.

El hecho de no disponer de puntuación alguna en experiencia previa en el baremo del PREAR habiendo podido acreditar todas las UUCC convocadas en la Cualificación por la que se participó y accediendo después a puestos laborales vinculados al perfil profesional, sería un ejemplo de inserción laboral promovida desde el propio Procedimiento (Ver Figura Nº 108). De este modo para las cualificaciones de EI y ASSI sí se observa este patrón de continuidad en el sentido de que los trabajadores de ASSI poseen un promedio de acreditación total de UUCC que triplica al de EI, al igual que sucede con el porcentaje de inserción en ocupaciones relacionadas con el perfil entre ambas cualificaciones, de forma que a mayor proporción de acreditación total, mejora significativamente dicha ocupabilidad. El caso atípico lo representa ASSD ya que es la cualificación que cuenta con mayor promedio porcentual de acreditación total de estos trabajadores sin experiencia previa en el perfil y la inserción de los mismos es la más baja.

Este comportamiento anómalo podría venir en parte explicado porque se trata de un contexto ocupacional con mano de obra más consolidada (contratos indefinidos) en mayor porcentaje en comparativa con los otros dos (ASSI y EI), como se ha observado anteriormente.

Figura 108. Inserción ocupacional de los candidatos sin experiencia en baremo del PREAR, en puestos del perfil profesional sobre el total de trabajadores por año, considerando su acreditación final en el PREAR con todas las UUCC superadas.

	ASSD		ASSI		EI	
	% Trabajadores	%Acred. Total	% Trabajadores	%Acred. Total	% Trabajadores	%Acred. Total
2013	11,4	100	35	71,4	16	25
2014	12,8	80	36,4	75	13,8	25
2015	10	100	30,8	75	11,1	25

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la CARM referentes a la inserción ocupacional en el período 2013-2015 de los candidatos que habían participado en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia y de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de dicho Procedimiento.

Considerando el total de acreditados en la I Convocatoria del PREAR en la CARM, se consolida una tendencia creciente de su inserción ocupacional general en el período 2013-2015, aunque mostrándose una evolución muy desigual entre las Cualificaciones (Ver Figura Nº 109). De esta forma, la proporción más alta con un crecimiento más acelerado corresponde a EI, seguidamente a ASSD y por último a ASSI, estas dos últimas cualificaciones muestran un crecimiento más gradual y ralentizado.

Figura 109. Inserción ocupacional del total de acreditados PREAR por Cualificación Profesional en período 2013-2015 (en %).

	2013	2014	2015
ASSD	23,8	26,5	27,2
ASSI	14,1	15,5	18,3
EI	29,4	34,1	42,4

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la CARM referentes a la inserción ocupacional en el período 2013-2015 de los candidatos que habían participado en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia y de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de dicho Procedimiento.

Se debe considerar que más de un 90% de estos trabajadores que han participado en el PREAR en las cualificaciones de nivel 2, poseen el certificado de profesionalidad durante el período de 3 años estudiado. Sin embargo, de los 27 titulados como Técnicos Superiores en Educación Infantil (promoción PREAR: Junio 2014), trabajan en 2015 un total de 14 y de éstos están ocupados en puestos de trabajo relacionados con el perfil 9 trabajadores; por ello, se puede confirmar un 51,9% de inserción ocupacional general (en cualquier puesto de trabajo) y un 33,3% de inserción específica relacionada con el perfil de la cualificación de EI.

Respecto a la evolución en estos tres años de la inserción laboral vinculada a la edad y al tipo de contrato (Ver Figura Nº 110), se verifica una continuidad en las frecuencias de contratos, de forma que tanto los de tipo indefinido como los de carácter temporal se concentran en el tramo de edad de 35 a 54 años. Se constata un crecimiento paulatino de los contratos indefinidos de forma que en el año 2015 rondan el 40% para dicho intervalo de edad, incrementándose un 5% en el tramo de 45-54 años respecto a 2014, ese crecimiento se produce a costa de una reducción de ese mismo porcentaje en los contratos indefinidos de 55-64 años.

Respecto a la mano de obra joven, cabe señalar que los menores de 25 años ocupados se reducen a casos puntuales, mientras que en el intervalo de 25-34 años se observa un crecimiento gradual en contratación temporal, evolucionando de un 11,7% en 2013 a un 16,5% en 2015 (mientras que no se registra ningún caso de contratación indefinida durante ese período).

Figura 110. Evolución de la inserción laboral vinculada a la edad y al tipo de contrato por duración (Indef. Indefinido y Temp. Temporal) (2013-2015).

2013					
Edad	**INDEF.**	**%Indef.**	**TEMP.**	**% Temp.**	**Total**
< 25 años	0	0	3	5	3
25-34 años	0	0	7	11,7	7
35-44 años	8	40	22	36,6	30
45-54 años	7	35	21	35	28
55-64 años	5	25	7	11,7	12
Total	**20**	**100%**	**60**	**100%**	**80**
2014					
Edad	**INDEF.**	**%Indef.**	**TEMP.**	**% Temp.**	**Total**
< 25 años	0	0	3	4,3	3
25-34 años	0	0	10	14,3	10
35-44 años	8	40	23	32,9	31
45-54 años	7	35	25	35,7	32
55-64 años	5	25	9	12,8	14
Total general	**20**	**100%**	**70**	**100%**	**90**
2015					
Edad	**INDEF.**	**%Indef.**	**TEMP.**	**% Temp.**	**Total**
< 25 años	0	0	3	3,8	3
25-34 años	0	0	13	16,5	13
35-44 años	9	39,1	26	32,9	35
45-54 años	9	39,1	28	35,4	37
55-64 años	5	21,8	9	11,4	14
Total general	**23**	**100%**	**79**	**100%**	**102**

Fuente: Elaboración propia partiendo de los datos facilitados por el Observatorio ocupacional del Servicio de Empleo y Formación de la CARM referentes a la inserción ocupacional en el período 2013-2015 de los candidatos que habían participado en la I Convocatoria del PREAR en la Región de Murcia y de datos del Instituto de las Cualificaciones de la Región Murcia sobre los resultados de dicho Procedimiento.

7.6.2.2. VALORACIÓN DE LA INSERCIÓN OCUPACIONAL TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DE LA CONVOCATORIA 2010 EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Una vez finalizada la primera convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, en último trimestre del año 2014, se hizo necesario realizar una aproximación cualitativa a la valoración de los diferentes agentes sociolaborales sobre el estado de las condiciones de inserción laboral de los acreditados en los ámbitos ocupacionales correspondientes a las tres Cualificaciones Profesionales (Ver modelo de entrevista[160] a informantes clave y contenidos de las mismas en Anexo XI). A continuación se incluyen los códigos asignados a cada una de las aportaciones incluidas.

Entrevista a informantes clave sobre las consecuencias laborales de la acreditación de competencias del PREAR en la Región de Murcia. 2014: Octubre-Diciembre	En Anexo XI: CROEM K1 Sindicatos L1 (CCOO) y L2 (UGT) Empresas con Ayuda a Domicilio M1 y M2 C. Día de personas con discapacidad N1 Residencia personas mayores N2 Empresa de escuelas infantiles O1 Técnico Superior en Educación Infantil O2

7.6.2.2.a. Expectativas de candidatos.

Para una aproximación a las expectativas de los candidatos se puede considerar, a nivel más general, que con la entrada en vigor de la Ley de Dependencia se intentó constituir un Sistema de Atención a personas dependientes en el que la mano de obra del denominado cuidador no formal tendría gran repercusión y, al fin, un reconocimiento formal a un trabajo que siempre había permanecido en el marco de la economía reproductiva vinculada a lo doméstico.

El desarrollo normativo posterior supuso una reducción sustancial de la situación de alta en Régimen especial de este perfil de mano de obra; y pudo suponer una gran limitación a las expectativas de consolidación laboral, sobre todo, de la mayoría de candidatos que han participado en el procedimiento y procedían del ámbito de atención domiciliaria a la dependencia sin vinculación a empresas:

[160] Parte del contenido de estas entrevistas se utiliza en la redacción del apartado 7.5 de la presente tesis (sobre valoraciones del desarrollo del Procedimiento para cada una de las tres Cualificaciones estudiadas).

"*Cabe entender que las expectativas sociolaborales de los candidatos de las cualificaciones de nivel 2 previas al PREAR fueron generadas desde el inicio de entrada en vigor de la Ley de Dependencia y se han visto en gran parte frustradas en lo concerniente al volumen de puestos de trabajo a crear y a las condiciones laborales de los mismos*" K1.

"Ha habido mucho engaño con esto de las expectativas, esto ha ido muy ligado a la Ley de la Dependencia, (…) íbamos a tener muchísimos casos e iba haber muchos puestos de trabajo y eso en la realidad no es así, (…) Ahora mismo sí se están dando ayudas con servicio vinculado pero con cuenta gotas, en la generación de empleo que se iba hacer no se ha hecho y eso también ha frenado muchísimo y ha frustrado mucho las expectativas laborales que tenía la gente que no trabajaba en el sector" M2.

A nivel más específico, y en lo que el ajuste de las expectativas de los candidatos con el propio procedimiento supuso, cabe señalar que tanto patronal como sindicatos subrayan una valoración positiva ya que se consideró **"***(Bastante Ajustada) (…); en general la gente ha salido contenta, era una novedad en todo, en el proceso ha sido un éxito la verdad*" K1, también **"**(Ajustadas) se ajusta a lo que preveían" L2 y **"***(Bastante Ajustada) En función a que las expectativas de ellos eran eso, obtención del certificado para poder continuar trabajando en su puesto de trabajo, dada a las expectativas que ellos tenían*" L1.

En el sector ocupacional correspondiente a la cualificación de ASSI se mantuvo este planteamiento y se continúa suscribiendo que las expectativas fueron **"***(Bastante ajustadas) lo que pretendían es conservar el puesto del trabajo consiguiendo la acreditación*" N2. También se partió por parte de los candidatos, respecto al Procedimiento **"***no habían muchas expectativas*" N1, ya que éstas venían ya muy delimitadas por la propia normativa que establecía la obligatoriedad del certificado y título para ejercer profesionalmente en estas ocupaciones.

Respecto a la cualificación profesional de ASSD se considera un adecuado ajuste de las expectativas de candidatos con el procedimiento sobre todo para aquellos que ya trabajaban en este sector: *"(Bastante Ajustadas) en el sentido de que van a mantener su puesto de trabajo que es lo principal*" M1, de esta forma, "*las consecuencias sociolaborales y educativa para la gente que estaba en activa está un poco más afianzada al puesto de trabajo, la expectativa inicial era que iban a tener, como he dicho antes, se han motivado mucho porque se le ha reconocido un esfuerzo a toda la formación que le hemos dado antes y al que no está en este mundo y quiere dedicarse a esto bueno pues tiene una vía*" M2 .Para los que no habían accedido a este entorno laboral o se presentaban como cuidadores no formales, se planteó en los años siguientes a su acreditación un agravio debido a las limitaciones de acceso laboral impuestas por la reforma de la Ley de Dependencia.

Ya que los/as cuidadores/as no profesionales que participaron como tales en el procedimiento y suscribieron el convenio especial para personas cuidadoras no profesionales ya que era obligatorio, pasaron a tener, desde la entrada en vigor del Real Decreto-Ley 20/2012, de 13 de julio, una situación de suscripción voluntaria y, en caso de hacerlo, desde entonces las cotizaciones a la Seguridad Social corren a cargo exclusivamente de la persona cuidadora. Este hecho ha supuesto un decremento sustancial de trabajadores de este perfil bajo convenio, pasando de nuevo a plantearse su labor en el marco de la economía reproductiva y pudiéndose considerar como una involución de sus logros profesionales.

En el sector de Educación Infantil cabe destacar que pese al alto grado de abandono durante el Procedimiento por parte de los candidatos, se consideró que los resultados del mismo tenían estrecha relación con las expectativas de los participantes. En esta línea se incluye la siguiente valoración, partiendo de la argumentación de una profesional del sector:

> *"(…) mi finalidad era tener el título si no era de ésta forma hubiera sido matriculándome de todo completo pero mi expectativa era conseguirlo. La finalidad de los candidatos era obtener el título, a mucha gente le pasaba igual con unas titulaciones superiores no podían acceder a ese trabajo se requiere ese título (…) sobre todo para escuelas infantiles."* O2.

7.6.2.2.b. Condiciones laborales tras la validación.

En general las condiciones laborales referidas a salario, horarios y funciones específicas en el puesto de trabajo no plantearon variación en general para los ocupados una vez finalizado el procedimiento, aunque contaran con una credencialización de sus habilidades; y también hay que hacer algunas puntualizaciones:

-Para los candidatos trabajadores en sectores correspondientes a cualificaciones de nivel 2, con la obtención del certificado, se mantendría el puesto de trabajo con las mismas condiciones.

-Para los trabajadores en el sector de educación infantil que han participado en el procedimiento, como la finalidad era la obtención del título, ello si supondría una promoción laboral (ya que la mayoría de candidatos poseían título de auxiliar en jardín de infancia) y un cambio en las condiciones laborales, sobre todo referido a sus funciones (tutor de aula 0-3 años) y retribuciones.

A este respecto, cabe mencionar que se muestra en los argumentos de las valoraciones argumentadas, una diferenciación entre lo planteado por la patronal y los representantes sindicales respecto a qué se consideran las condiciones laborales tras el procedimiento. De esta forma para los representantes del empresariado se consideran *"(Bastante Satisfactorias) en las tres cualificaciones, porque los que han conseguido la acreditación en Educación Infantil por ejemplo yo creo que les va aportar bastante en reconocimiento de sus funciones, posiblemente en salario y las otras (cualificaciones) también*" K1, cabe destacar que se considera la acreditación solamente en esta Cualificación y que su obtención era solo un requisito para después completar el título que sí podría dar posibilidades de mejoras en condiciones laborales.

Por otra parte, los sindicatos coinciden en que el mantenimiento del puesto de trabajo en iguales condiciones laborales anteriores es la consecuencia para los candidatos trabajadores que ha tenido el procedimiento *"por la situación laboral actual y solamente luchan para mantener el puesto de trabajo. No se debe al PREAR sino a condiciones laborales actuales que le llevan a valorar más el puesto (mantenerlo) que promocionar o mejorar condiciones"* L2, otra causa valorada es la de que no se da un reconocimiento desde la empresa ni desde el propio Convenio Colectivo, en términos de mejoras en las condiciones laborales, a pesar de acreditar formalmente las competencias ***"****El empresario lo planteaba que dentro de la negociación colectiva del convenio se sacó esa necesidad de que la gente tuviera una formación, se cumplió con*

que la gente tuviera esa formación mediante el PREAR pero a partir de ahí la gente lo tiene y seguimos trabajando no hay un reconocimiento ni una adecuación (…) a que tienes una mejor categoría profesional" L1.

Respecto a la cualificación de ASS Instituciones, se consideró por las empresas que, en general, las condiciones laborales tras el procedimiento para los candidatos son satisfactorias ya que éstos consolidan formalmente unos **"***requisitos nuevos en su centro de trabajo*" N1. Las condiciones de trabajo en muchos casos tras obtener la acreditación de competencias no mejoraban en sí sino que se posibilitaba abrir el puesto de trabajo a una polifuncionalidad mayor ya que entre las UUCC finalmente superadas habría algunas que en experiencia anterior de los candidatos no se habrían trabajado y ahora ampliarían sus funciones:

> *"(…) he tenido candidatas que eran limpiadoras con un contrato de limpiadoras y entonces a ellas le obligaban a sacarse la cualificación para poder asear a la gente y partir como un poco la jornada, ellas no van a mejorar nunca su calidad de contrato de trabajo van a seguir contratadas como limpiadoras aunque hagan otras funciones de cuidadora. Las condiciones se mantendrían en general*" N2.

Para la cualificación de ASS Domicilio, como ya se ha afirmado anteriormente, los convenios no han adaptado las condiciones laborales a las cualificaciones profesionales acreditadas por el trabajador, por ello realmente no se produce una mejora de las mismas y por ello los trabajadores, muchos pertenecientes al Servicio de Ayuda a Domicilio cuya titularidad en prestación corresponde a los Ayuntamientos, pero cuya gestión se ha delegado frecuentemente en empresas privadas, mantienen el puesto de trabajo pero no obtienen mejoras en sus condiciones por el hecho de credencializar formalmente las competencias adquiridas en este contexto laboral; de esta forma también se cae en la contradicción de institucionalizar el capital cultural de estos trabajadores (Bourdieu) a través de las credenciales, pero que el contenido de éstas (en este caso la acreditación de las competencias de esta cualificación profesional) no se corresponda con el hábitus real adquirido a través de la experiencia laboral de estos candidatos, ya que se centra en tareas ocupacionales muy concretas en el puesto de trabajo (aprendizaje situado):

> "*El salario muy bajo, el horario está solo estructurado para las mañanas en el concierto de los Ayuntamientos, (…) más que cuidar enfermos hacen labores del hogar. Las funciones lo que he dicho que aunque tengan el certificado muchas veces se limitan a limpiar entonces no quiere decir que por tener el certificado no sigan haciendo su trabajo de la misma manera"* M1.

Siguiendo esta misma línea, se ha considerado necesario por empresas que se continúen cumpliendo las condiciones laborales reguladas por los Convenios Colectivos; así éstas no hacen referencia a la formación de los trabajadores en base al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y, por consecuencia, el Procedimiento y la acreditación de competencias solamente ayuda a motivar a mano de obra y que ésta mantenga puestos de trabajo. Una de las formas que los centros de trabajo plantean para mejorar dichas condiciones sería trasladar ese posible margen de ganancia en retribuciones para el trabajador acreditado, a una subida colateral del coste de los servicios que tendrían que estar dispuestos a asumir los usuarios:

"No hemos cambiado nada, simplemente el personal tienen una cualificación y eso pues los motiva más. Pero las condiciones laborales no van a cambiar. No van a cambiar, primero porque ya tienen su convenio aplicado que es el que es y segundo cambiaría si los clientes pagaran más, si el cliente paga más pues seguramente todo cobraríamos más. No va ligado al PREAR va ligado a otro tema" M2.

De esta forma se produce una situación de *doble explotación de las cualificaciones* que se hayan vinculadas al trabajo de cuidados; la explotación indirecta basada en las capacidades tácitas que se presuponen pero no se valoran finalmente, y la explotación directa (Wright) que tiende a imponer iguales condiciones laborales a pesar de haber obtenido los trabajadores las acreditaciones (credenciales) exigidas.

Para la cualificación de Educación Infantil destaca una valoración positiva desde la empresa de Escuelas Infantiles en cuanto que "*podrían ser que llegasen a tener condiciones laborales de los demás*" O1**,** siendo para ello condición imprescindible que obtuvieran el título superior en el correspondiente ciclo formativo, ya que no cuentan con posibilidad de certificado de profesionalidad: "*este año me han aumentado las horas pero no he llegado a conseguir que me contraten como Técnico pero en principio es mejorar el puesto de trabajo. Hay opciones de mejora, ya al tenerlo me abre más puertas*" O2.

Por todo ello se puede afirmar que para esta cualificación la mejora de las condiciones laborales va necesariamente vinculada a la promoción laboral, previa consecución del Título de Técnico Superior en Educación Infantil.

7.6.2.2.c. Valoraciones sobre la influencia de edad y sexo en consecuencias de la validación.

Las Cualificaciones convocadas en el procedimiento analizado, como ya se ha comentado, están muy feminizadas y ello se tradujo también en el perfil de los candidatos que, en casi su totalidad, eran mujeres, salvo la excepción puntual y no representativa de hombres, suponiendo el siguiente porcentaje sobre el total de 150 candidatos en cada Cualificación: 4,6% en ASSD, 8,9% en ASSI y 4,7% en EI. Es por ello que por la escasa significatividad de esta variable, se considera preferible centrar el enfoque sobre la variable edad, ya que también muchos de los agentes han valorado su incidencia en la consecución de los objetivos del PREAR.

Respecto a la edad, cabe destacar que puede influir en itinerario formativo **"***por el nivel de cualificación que ya tenían inicialmente (…), su situación puede influir más o menos en cuanto se planteen una continuidad en el ámbito formativo o no*" K1**,** y por ello se suelen vincular los mayores intervalos de edad a posiciones más conservadoras en lo ocupacional y formativo, de forma que los ***"****mayores mantener su puesto, jóvenes promocionar (también acuden más a FP por el título) (…). Mujeres más mayores suelen tener familia y hacen sostenimiento de familia y no acceden en igualdad de oportunidad"* L2 respecto al propio procedimiento.

En esta misma línea se consideran unas expectativas de promoción diferenciales por la edad puesto que "*cuanto mayor eres (…) menos expectativas de progreso laboral; por otro lado, cuanto más joven eres, más posibilidades tienes de adquirir nuevos conocimientos y de progresar en tu puesto de trabajo*" L1.

En el marco de la funcionalidad en los entornos de trabajo de la cualificación de ASS Instituciones se considera que "*las personas de más edad pueden estar desempeñando la función sin formación*" N1 y, sobre todo, referida a cambios en la organización del trabajo por la introducción de nuevas tecnologías…etc, de forma que **"***hay gente que es muy mayor, que no sabía bien leer ni escribir y cuando tienen que registrar todo eso (en aplicación informática) y tienen que hacer partes de registro diario transmitir información y todo eso, les cuesta*" N2.

En el marco ocupacional de procedencia de los candidatos de ASS Domicilio se valora la reticencia de acceso al procedimiento por muchas personas mayores ya que "*no quieren entrar en esto para formarse, si la echan que la echen ya se buscaran trabajo por horas. (…) les da miedo la evaluación, porque hay gente que no sabe leer o escribir bien, y piensen que no pueden conseguir el PREAR*" M1. En los casos que han participado en el Procedimiento se han detectado mayores limitaciones en cuanto al seguimiento ya que el capital cultural que subyace en el mismo muchas veces no se corresponde al de este colectivo, de esta forma **"***La gente más mayor (…) les ha costado un poco sacarse, pero porque tenía dificultades pero no porque no quisieran, a la hora de expresarte y escribir en algunos casos les ha costado más (…) por las circunstancia culturales*" M2.

En la Cualificación de EI se considera por la empresa entrevistada, que representa varias escuelas infantiles en la Región de Murcia, que la edad influye bastante, ya que a edades más avanzadas se muestran más dificultades para el desarrollo de las labores, sobre todo asistenciales, y también una mayor limitación en el acceso a la acreditación y puesta en práctica laboral de las funciones de programación educativa (sobre todo en el caso de las auxiliares de jardín de infancia). Por el contrario, a edades medias se puede considerar el ejemplo de superación del procedimiento: "*la mayoría de los candidatos que hemos accedido a este proceso éramos chicas y mayores de 30 años, la mayoría y además trabajando simultáneamente. (…) y las condiciones familiares también. Poniendo empeño lo hemos conseguido*" O1.

7.6.2.2.d. Itinerarios formativos tras la validación.

Una vez finalizado el procedimiento y acreditadas las competencias, los itinerarios formativos básicos que se abrían a los candidatos eran:

Para la obtención del:

-Certificado de profesionalidad (en esta convocatoria para las dos cualificaciones que carecen de título de FP) se requiere estar graduado en ESO, y muchos de los participantes carecían del título.

-El título de FP para la cualificación de nivel 3 que carece de certificado, al ser un título de Grado Superior, requiere el título de Bachillerato

A pesar de estos requerimientos previos de titulación mínima, para la obtención del certificado y del título, que muchos candidatos no poseían, se tiende a generalizar una valoración adecuada de la incidencia de la acreditación obtenida en el procedimiento respecto a los itinerarios formativos: "*la mayoría de candidatos tienen al menos la opción (…) para poder completar esa formación, se le abre otro campo que antes no tenía*" K1.

La obtención del certificado de profesionalidad (nivel 2) por los que han finalizado el procedimiento acreditando todas las UUCC y contando al menos con el título de la ESO, no ha revestido problema, pero para quienes no lo han completado cabe señalar que se carece a nivel de la Región de Murcia de una oferta específica en el marco de la formación para el empleo que les sirviera para completar el certificado que les exigen en sus puestos de trabajo; este aspecto es reseñado por los propios representantes sindicales, de esta forma las consecuencias de la acreditación finalizado el PREAR son "*poco adecuadas porque no tenían posibilidades de obtener esa formación los que no acreditaron en el procedimiento*" L1.

La mayoría de candidatos participantes en la cualificación de ASS Instituciones, instrumentalizó los resultados del propio procedimiento con el único fin de obtener el certificado de profesionalidad y por ello las propias empresas valoraron que "*la gente (candidatos) simplemente ha cogido su certificado de profesionalidad y no se han molestado en irse al instituto a preguntar y formarse en algo más especializado*" N2.

La edad, como se ha planteado anteriormente, también condiciona los itinerarios formativos de forma dicotómica y ese aspecto ha sido valorado desde los centros de empleo del sector ocupacional correspondiente a la cualificación de ASS Domicilio; de este modo los trabajadores más mayores han procurado obtener "*el certificado de profesionalidad, porque era como más fácil y lo tenían casi hecho. Luego la gente más joven sí que se está yendo a por el tema de F.P. porque es una salida de empleo al título*" M2.

El requisito de tener una titulación mínima de la ESO para poder acceder a obtener el certificado de profesionalidad una vez acreditadas todas las UUCC finalizado el PREAR, significó un problema para muchos de los candidatos que carecían de la misma y así lo valoraron las empresas del sector, ya que un porcentaje elevado de "*personas que están trabajando en ayuda a domicilio no tienen estudios, no se sacaron el graduado escolar o tiene el graduado escolar pero no equivale a nada o tienen la ESO a medio o no llegaron hacerla, entonces lo que están haciendo desde la empresa es motivarlas a que hagan la ESO y puedan hacer el certificado de profesionalidad*" M1. Estos trabajadores se pueden enfrentar a una doble exclusión; la ocupacional, al carecer del certificado exigido para mantenerse en su puesto laboral y, además, la formativa, en cuanto que suelen estar fuera de los itinerarios educativos en muchos casos, mientras carezcan de estudios primarios se les hace imposible obtener dicho certificado.

Una vez finalizado el procedimiento de validación de la cualificación de Educación Infantil, superando la totalidad de sus UUCC, el itinerario formativo seguido por la mayoría de candidatos fue el de la titulación como Técnico Superior, para lo cual se reservó un cupo de plazas en matrícula en centros públicos.

Esta consecuencia del PREAR, respecto a los itinerarios formativos posteriores al mismo, se consideró bastante adecuada por la empresa del sector entrevistada, ya que facilitó que, en un reducido porcentaje sobre el total que participó en el procedimiento, accedieran y realizaran estos estudios de nivel 3 de Cualificación: "*En mi caso cursé el ciclo formativo con los módulos para acreditarlo y finalmente adquirí la equivalencia al título de FP de Grado Superior*" O2.

7.6.2.2.e. Promoción laboral tras la validación.

Las posibilidades de promoción laboral[161] una vez obtenida la acreditación de competencias, y, tras ello, la consecución de las credenciales oficiales con significado en el empleo (certificado de profesionalidad ó del título), pueden delimitar itinerarios de promoción a los candidatos que las obtengan y a las personas que ya los poseyeran frente a los que, por su no posesión, no podrán acceder ni mantenerse en este sector laboral. Para los candidatos credencializados tras el procedimiento, la patronal consideró unas posibilidades de promoción laboral bastante satisfactorias ya que **"***en 2015 los de Asistencia puedan trabajar también y los que han conseguido la acreditación en Educación Infantil directamente van a promocionar*" K1.

Sin embargo, desde la representación sindical se planteó que esas posibilidades estaban muy limitadas en sentido general por dos razones fundamentales, la primera es que **"***no se debe al PREAR sino a condiciones laborales actuales que le llevan a valorar más el puesto (mantenerlo) que promocionar o mejorar condiciones*" L2.

La segunda razón hace referencia a que se deberían coordinar las competencias con las categorías profesionales, quedando este aspecto sistematizado en el marco del Convenio Colectivo, facilitando también así una coherencia en la movilidad laboral; ante esta limitación "*no solo en cuestión de la parte empresarial también los agentes sociales tenemos un trabajo que hacer y es a la hora de la negociación colectiva vincular las competencias con las categorías profesionales y obligar a que el convenio colectivo se refleje esa vinculación*" L1.

Las posibilidades de promoción tras el procedimiento fueron valoradas, en general, como poco satisfactorias por los representantes de los centros de trabajo vinculados a la cualificación profesional de ASS Instituciones, por tanto, en lo concerniente a esta movilidad laboral se especificó que "*no hay margen en Centro de Día de promoción real, es solo atención directa*" N1**,** primando en este contexto otros aspectos: ***"(…)*** *al final lo que prima es eso, las cargas lectivas. Por encima de otros criterios como la promoción laboral*" N2. De esta forma, lo que realmente se pone en práctica en el entorno productivo es la reorganización de las cargas horarias como contraprestación a haber acreditado oficialmente las competencias.

Esta reasignación de los tiempos va muy vinculada a la de las funciones; es decir, aunque realmente no se puede hablar de promoción laboral, según los centros de trabajo relacionados con la cualificación de ASS Domicilio, solamente del mantenimiento del puesto de trabajo, sí que se pasan a desempeñar otras funciones laborales menos básicas que las anteriormente desempeñadas.

[161] Acceso a puestos de mayor responsabilidad con mejores condiciones de trabajo y expectativas.

De este modo, para los candidatos acreditados "*las premian como saben que es un esfuerzo, les dan usuarios que son enfermos no les dan tanto (tareas) de limpieza como de cuidado a dependientes y enfermos, para motivar a las demás que no lo hacen a que lo hagan (acreditarse)*" M1.

Esta estrategia configura finalmente el *privilegio de ser menos explotado (*en el marco de la *explotación de las cualificaciones* definido por Wright) al realizar tareas más livianas (aunque no haya realmente promoción) como consecuencia de la acreditación tras el Procedimiento.

También se ha considerado que, en lugar de facilitar la promoción del candidato acreditado, hace más probable su posibilidad de acceso a ser contratado para un puesto de trabajo para cubrir vacantes y sustituciones ya que "*igual que antes te venía una persona como Auxiliar de Clínica y la contratábamos antes que a otra sin nada, lógicamente va a tratar mejor y va a funcionar mejor con Ayuda a Domicilio*" M2.

Teniendo como base la acreditación, los candidatos pueden solicitar la convalidación de algunos módulos profesionales y, una vez superados los no convalidables, obtener el título de Técnico Superior (caso de la cualificación de E. Infantil) y ello supondría, por tanto, mejores posibilidades de promoción laboral a largo plazo (efecto indirecto), mínimo a dos años vista. De esta forma se realizó una valoración bastante positiva por parte de los informantes clave ya que "*con la experiencia laboral podrían llegar a desarrollar mejores condiciones para promocionar en la vida laboral*" O1 y, de esta forma, **"***dejar de estar contratada como auxiliar y pasar a técnico*" O2**.**

7.6.2.3. VALORACIÓN GENERAL SOBRE LA INSERCIÓN OCUPACIONAL Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Respecto a los datos disponibles en el presente trabajo que se han analizado en el apartado 7.6.2.1., se pueden sintetizar las siguientes conclusiones:

-La inserción ocupacional general de los acreditados tras la I Convocatoria del Procedimiento en la Región de Murcia, es de un 27,2% para ASSD, un 18,3% para ASSI y un 42,4% para EI; siendo solamente esta última Cualificación la que más se aproxima al mínimo del 50% para considerar adecuada dicha inserción. Una puntuación elevada en experiencia relacionada con el perfil en el baremo de méritos con el que se accedió al PREAR ha facilitado la inserción, sobre todo en las Cualificaciones de ASSD y ASSI.

-La mayoría de trabajadores que se acreditaron en estas tres Cualificaciones y que se encuentran ocupados durante el período de tiempo estudiado (2013-2015) son mujeres de 35-54 años.

-En general, se puede confirmar respecto a estos trabajadores que, en términos cuantitativos, los procedentes de la Cualificación de EI han tenido mayores posibilidades de trabajar (aunque en su gran mayoría en ocupaciones no relacionadas con el perfil profesional y en régimen de temporalidad), mientras que en términos cualitativos, las condiciones de trabajo han sido bastante mejores para las otras dos Cualificaciones (ASSD y ASSI), contando con un volumen creciente de ocupabilidad relacionada con el perfil profesional de la Cualificación acreditada y con un mayor volumen de contratos indefinidos.

Por lo que respecta a las conclusiones basadas en el análisis de contenidos de las entrevistas realizadas a agentes sociales, cabe realizar varias consideraciones:

-En las tres Cualificaciones se da una ampliación de tareas en el puesto de trabajo tras la obtención del Certificado de Profesionalidad (Cualificaciones ASSD y ASSI) y del Título de Grado Superior (EI).

-En ASSD y ASSI, la acreditación de competencias tras PREAR, y obtención del Certificado de Profesionalidad con el prerrequisito de la ESO, ha facilitado ampliar funciones en puestos de trabajo desde la limpieza hasta otras de cuidado específico y sanitario. Aunque, en general, las ocupaciones que configuran el subsector de Servicios de Atención Domiciliaria *"están marcadas por la precariedad laboral, una baja cualificación y escaso reconocimiento social"* (Mañas y Díaz,2008: 1).

-En EI, al no existir cualificación de nivel 2, los Técnicos Auxiliares de Jardín de Infancia con estudios básicos no han podido adquirir ese certificado tras acreditar competencias ya que no se oferta, y se han visto obligados a acceder con Bachiller como requisito mínimo al CFGS de EI para la obtención del título de TSEI y pasar así de realizar tareas asistenciales en nivel infantil a implementar también tareas educativas y de planificación.

-Las personas que conociendo la convocatoria del PREAR no se presentaron pese a cumplir los requisitos y poder perder su puesto de trabajo y los que se han presentado procedentes del ámbito reproductivo, careciendo de experiencia formal reconocida, son las que se encontraban en una mayor situación de desventaja (cuidadores informales –sector de la dependencia- sin la ESO y poseedores del Título de Técnico Auxiliar de Jardín Infancia sin experiencia ni Bachillerato, para acceder al Título de TSEI).

Se puede concluir confirmando, por tanto, que el Procedimiento se ha ajustado mejor con sus resultados y consecuencias a los candidatos que han contado con experiencia laboral formal relacionada con el perfil profesional de las Cualificaciones Profesionales convocadas y poseyeran los requisitos y titulación mínima requerida para acceder posteriormente al Certificado de Profesionalidad o al Título de FP.

También se hace necesario incluir a continuación una valoración general, sobre la inserción ocupacional tras el PREAR, por parte de los diferentes informantes clave, ya referidos en el apartado 7.6.2.2., con el fin de completar los datos del presente estudio, integrando dichos dircursos.

En primer lugar, la patronal destacó la necesidad de dar mucha más difusión del Procedimiento para garantizar un mejor conocimiento del mismo a nivel social "*que (un) mayor porcentaje de la población conozca lo que es el PREAR independientemente de las convocatorias que estén abiertos o que salgan, porque hay mucha gente que no sabe ni lo que es*" K1, y también a nivel de los sectores de actividad en los que incida cada convocatoria. A este respecto se consideró que el papel del SEF debe mejorar; aunque, en general, se valora de forma positiva cómo se ha realizado esta primera convocatoria, ya que "*toda la parte de asesoramiento, evaluación, acreditación y registro está bastante bien desarrollado y bien ejecutado*" K1.

Por otra parte, los representantes sindicales coincidieron también en asignar una valoración general positiva sobre el procedimiento aunque subrayaron las necesidades del mismo en cuanto a ampliación del número de plazas por convocatoria y convocatorias más frecuentes y amplias por número de cualificaciones; precisando para ello de una disponibilidad presupuestaria bastante mayor: *"es fundamental avanzar y hay aún pocos candidatos (pocas plazas en PREAR para el total de solicitudes). También mejorar plazas de UUCC para adaptar tiempos a candidatos, ampliar y flexibilizar oferta"* L2, y, además **"***el procedimiento necesita más dinero (…) para realizar mayor número de convocatorias de competencias para poner más plazas. para por supuesto acreditar más asesores y evaluadores y para candidatos también, todo eso se basa en que haya más recursos para el Instituto de la Cualificaciones de la Región de Murcia*" L1.

La acreditación indiferenciada respecto a colectivos destinatarios de servicio y a puestos de trabajo específicos en los que se ha obtenido un *aprendizaje situado,* que luego no se puede trasladar realmente en funciones a otros servicios, aunque se hayan acreditado sus competencias, es una de las mayores críticas de los centros de trabajo de la Cualificación de ASSI, al Procedimiento.

De esta forma, se volvería a plantear un desajuste entre las credenciales (capital cultural institucionalizado) y el *hábitus* real de los candidatos (esquemas de obrar, pensar y sentir que realmente ponen en práctica en el entorno laboral), teniendo finalmente acreditadas e incluidas en un mismo certificado una serie de competencias y realizaciones que pueden no formar parte de su puesto de trabajo : "*nos hemos encontrado que el PREAR acredita cualquier puesto de trabajo y ahí es donde realmente creo que falla el asunto. (…) lo más lógico (…), sería que se acreditara para tú poder estar en el puesto de trabajo no para yo si trabajo en una residencia de abuelos por qué tengo que acreditar poder trabajar en un centro de salud mental sin tener conocimientos de salud mental*" N2. En base a esta valoración crítica se planteó una propuesta de mejora que va más allá del propio procedimiento ya que afecta al diseño del contenido de las cualificaciones**: "***Mi propuesta es tener en cuenta los colectivos sociales a la hora de diseñar los contenidos las unidades de competencia, en eso es donde realmente radica el problema que yo he encontrado en el PREAR el desajuste y la diferencia de conocimientos entre gente que trabaja en un centro y gente que trabaja en otro centro*" N2.

El reconocimiento de una acreditación formal de las competencias profesionales adquiridas por experiencia en el sector vinculado a la cualificación de ASS Domicilio, fue valorado por las empresas entrevistadas de forma que se consideró "*una forma de profesionalizar este sector que hacía mucha falta y llevábamos muchos años pidiéndolo*" M2.

Respecto a las propuestas de mejora, se incluye la necesidad de una mejor coordinación entre el ICUAM y empresas o patronales afectadas en cada convocatoria para una mejor difusión de sus objetivos, haciendo **"***publicidad que explique a los empresario qué son los certificados de profesionalidad porque hoy por hoy unos dicen que no entienden que los certificados de profesionalidad cualifica*" M1.

En este marco, las consecuencias del PREAR en cuanto facilitadoras para la obtención del Certificado de profesionalidad, se consideraron bastante adecuadas, pero, para el logro del Título de F.P. se estimaron como poco adecuadas.

En general, se valora la necesidad de conectar la *formación basada en competencias* con la realidad laboral del sector cuyas cualificaciones se vayan a validar, es decir con la *gestión por competencias*. Partiendo de este planteamiento se haría necesario revisar los currículos educativos del ámbito de la Formación Profesional así como el propio marco de las cualificaciones profesionales (incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales) que es la referencia para el PREAR, garantizando así una evaluación de las competencias basadas en un *enfoque integrado* (no conductista) que vincule las capacidades generales del trabajador con el contexto laboral específico en el que las aplica (Gonczi, 1994), así se podrán establecer los referentes de evaluación:

> *"(…) un ejemplo sería en caso de persona con alzhéimer y sin familiar; tenemos que ocuparnos de la actividad económica de la casa y eso a lo mejor no se forma o se está formando mucho y no hay casos. Vamos pulir un poco esas competencias. Y eso se puede hacer perfectamente porque sabemos los casos que atendemos. (…) vamos a formar a la gente en esos casos, la gestión por competencias"* M2.

Se puede considerar que mientras que los centros de trabajo incluidos en el sector laboral del que han participado candidatos en el Procedimiento, en el marco de las cualificaciones de nivel 2, tenían un conocimiento mucho más amplio del PREAR y de estos trabajadores (que en muchas ocasiones han sido de su propia plantilla), mientras que en la cualificación de nivel 3 esto no ha sucedido, ya que se trata de un grupo de candidatos mucho más heterogéneo (escuelas infantiles, educación infantil no formal, parados...), estos aspectos no han facilitado la valoración general por parte de la empresa vinculada a la cualificación profesional de Educación Infantil: "*Me falta un conocimiento más concreto de los candidatos para tener más información*" O1. En el caso del candidato acreditado entrevistado, se plantea una valoración general del procedimiento **"***muy positiva, me ha servido para desarrollarme personalmente y profesionalmente gracias a que he obtenido el título y me puedo dedicar a lo que realmente me gusta. (…) hay mucha gente que lleva mucho tiempo trabajando y de ésta forma se les facilita que (lo) obtenga*" O2. Respecto a las propuestas de mejora para un mejor desarrollo del Procedimiento en la convocatoria de esta cualificación, destaca la crítica a la fase de asesoramiento debido a una duración excesiva: **"***La fase de asesoramiento me pareció muy larga (…) muchas compañeras lo hemos hablado y (…) fue la más tediosa*" O2.

8. CONCLUSIONES Y NUEVAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.

Partiendo de las aportaciones de los contenidos de la investigación realizada, se pueden plantear, respecto a las hipótesis que han servido de guía a lo largo del presente estudio, una serie de argumentos para realizar la evaluación de las mismas.

La reforma en el Sistema de Formación Profesional, basada en los principios de organización de la Ley Orgánica 5/2002, ha sido en general valorada positivamente y también se ha considerado como necesario el nuevo diseño del marco normativo regulador de los Ciclos Formativos en general y del CFGS de EI en particular, para actualizar sus contenidos y responder a las nuevas necesidades del mercado.

Tomando como referencia el proceso de diseño que se ha seguido para este nuevo marco curricular del Ciclo Formativo, así como las valoraciones de los informantes clave sobre esta temática, cabe considerar dos aspectos:

-Para el diseño del RD 1394/2007 regulador del título y enseñanzas mínimas del CFGS de EI no ha existido participación del sector educativo ni laboral de la CARM en el proceso de contraste de su cualificación.

-Para el diseño de la Orden 27 Octubre de 2010 (BORM 3 Noviembre) por la que se regula el nuevo marco curricular del CFGS de EI en la CARM, se considera que se ha seguido un proceso bastante ajustado a un modelo democrático y participativo.

A lo largo de este estudio ha quedado patente, con los datos sobre la organización de la validación formal de los aprendizajes, así como con las valoraciones de los diferentes agentes, que el Enfoque de las Competencias Profesionales se implementa en el ámbito formativo y en el ocupacional, manteniendo un planteamiento de tipo funcional, basado en el desempeño (su finalidad es la de definir referentes competenciales atomizados basados en resultados relacionados con las realizaciones profesionales de las UUCC). De esta forma la valoración y acreditación se realizan tomando como referencia los comportamientos que suponen un "*desempeño requerido para cada competencia evaluada*", todo ello en el marco de los nuevos criterios de organización del trabajo definidos por el propio mercado laboral. Por ello se hace necesario integrar en el ideario de este enfoque dos aspectos interrelacionados, por un lado la consideración plena de las competencias como construcción social y, por otro, el reconocimiento de los aspectos positivos de la adopción de una perspectiva estructuralista e integrada, llegando así, como consecuencia, a la superación del modelo conductual reduccionista y entendiendo a las personas en sus contextos sociolaborales de referencia.

En el proceso de validación de competencias analizado se ha comenzado a aplicar una valoración de las características sociolaborales de los candidatos potenciales, así como de su distribución numérica por sectores ocupacionales a la hora de asignar criterios de priorización a las diferentes Cualificaciones Profesionales a convocar en el Procedimiento.

La valoración de los diferentes agentes implicados en la primera convocatoria del PREAR en la Región de Murcia, sobre su proceso de implementación, es en general positiva si bien se han detectado múltiples aspectos mejorables tales como la necesidad de un desarrollo temporal

más breve, una información desde el inicio del Procedimiento más ajustada a la realidad de éste y facilitar cauces de opinión discursiva entre sus diferentes participantes.

En general los resultados del Procedimiento en la CARM son adecuados en términos de acreditación de los candidatos, pero se han valorado varios aspectos a destacar que pueden limitar sus pretendidos objetivos. Por un lado se ha verificado que se tiende a infraestimar la cualificación tácita de los candidatos y se obtienen adecuados resultados si se ajustan las respuestas o conductas observadas a los estándares de competencia que, a veces, no guardan relación directa con el entorno laboral de procedencia de los candidatos (aprendizaje situado); si a ello sumamos que no se ha realizado ninguna evaluación basada en la observación directa en el entorno real de trabajo, cabe considerar que el proceso evaluativo ha planteado carencias. Respecto a los peores resultados cabe considerar que se han concentrado en los candidatos con menor puntuación en baremo de experiencia, también en las UUCC con mayor carga teórica y, además, en el nivel 3 de Cualificación (EI).

La inserción formativa una vez finalizado el PREAR por parte de los acreditados se puede considerar muy adecuada respecto a la obtención del Certificado de Profesionalidad de ASSD y ASSI y bastante adecuada respecto a la obtención del Título de Formación Profesional de EI, aunque, en este último caso, el peso específico del número de candidatas integrantes del grupo que ha cursado el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, respecto al total que finalizó el Procedimiento para dicha Cualificación Profesional, es bastante limitado.

La inserción laboral de los acreditados tras esta convocatoria del PREAR, respecto al total de candidatos que lo finalizó, se puede considerar en general mejorable en cuanto al volumen de trabajadores ocupados. Por otra parte señalar que la evolución de sus contratos ha mantenido un carácter progresivamente creciente a lo largo de estos últimos tres años. También cabe destacar la elevada temporalidad de los mismos así como que, en su mayoría, la ocupación finalmente desempeñada no se ajusta al perfil de la Cualificación Profesional acreditada en el Procedimiento.

Nuevas líneas de investigación.

El presente trabajo se ha centrado en el desarrollo del estudio de casos específicos para evaluar la implementación del ECP; sus puntuales aportaciones, limitadas por la disposición de datos a un mayor nivel territorial, deberían completarse desarrollando proyectos de mayor envergadura en los que se relizasen comparativas (utilizando un enfoque globalizador y considerando las diferentes facetas del Planteamiento por Competencias a través de sus diversas formas de validación) entre CCAA, a nivel Estatal e Internacional, abarcando aspectos relativos al diseño y la implementación de los procesos de enseñanza/aprendizaje así como a los mecanismos de acreditación y los resultados de los mismos en los itinerarios de inserción formativa y ocupacional.

9. BIBLIOGRAFÍA.

9.1. BIBLIOGRAFÍA DE LA NORMATIVA MARCO.

Comisión Europea (2004). Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. (9175/04 EDUC 101 SOC 220).

Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020.
Comunicado de Helsinki de 5 de diciembre de 2006 sobre la cooperación europea reforzada en materia de Formación Profesional.

LEY 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia.

Ley 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm. 153, de 27 de junio de 2013.

Ley Orgánica 1 /1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/ 2002 ,de Calidad de la Educación (LOCE). (BOE 24-12-2002).

LEY ORGÁNICA 2/2006 de Educación. BOE nº 106, 4-5-2006.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de Las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (BOE nº 147, 20-6-2002).

Orden 1/07/2010 de Convocatoria en la Región de Murcia del PREAR para las cualificaciones de: Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, Atención sociosanitaria a personas dependientes en el domicilio y Educación Infantil. Publicada en: BORM nº. 167 Jueves, 22 de julio de 2010.

Orden de 27 de octubre de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM Miércoles, 3 de noviembre de 2010)

ORDEN DE 27 DE OCTUBRE de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, Miércoles, 3 de noviembre de 2010.

Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (9175/04 EDUC 101 SOC 220).

El REAL DECRETO 1684/1997**,** de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. (BOE del 18 de noviembre de 1997).

REAL DECRETO 1368/2007, de 19 de Octubre, regula la Cualificación Profesional de EDUCACIÓN INFANTIL, En Anexo CCCXXII. BOE 25 de Octubre de 2007.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.Publicado en: BOE nº. 205, de 25 de agosto de 2009.

REAL DECRETO 1265/1997, por el que se establece el Currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. (BOE 11/09/1997).

REAL DECRETO 295/2004, de 20 de febrero**,** regula la Cualificación Profesional de ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO. En Anexo LXXXIX, BOE de 9 marzo 2004.

REAL DECRETO 1368/2007, de 19 de octubre, regula la Cualificación Profesional de ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES. Anexo CCCXX. BOE de 25 de octubre 2007.

REAL DECRETO 1368/2007, regula algunas de las primeras cualificaciones profesionales y en su Anexo CCCXXII la cualificación profesional de Educación Infantil, dentro de la Familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad ,con el Nivel: 3. BOE 25/10/2007.

REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE 24/11/07). “Lo dispuesto en este RD, sustituye a la regulación del título del RD 2059/95” (Cap 1, art2).

REAL DECRETO 1394/2007, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Educación Infantil y sus enseñanzas mínimas. BOE 24/11/2007.

REAL DECRETO 1538/2006 (actualmente derogado por RD 1147/2011), se estableció la ordenación general de la FP del sistema educativo y la estructura de los títulos de FP.

REAL DECRETO 1538/2006, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE nº 3, Enero 2007.

REAL DECRETO 2059/1995, de 22 de Diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas.(BOE 22/02/96). El currículo correspondiente fue regulado por el RD 1265/1997, de 24 de Julio (BOE 11/09/97).

REAL DECRETO 2059/1995, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Educación Infantil y las correspondientes Enseñanzas Mínimas. (BOE 22/02/1996).

REAL DECRETO 496/2003, de 2 de mayo, por el que se establece el título de Técnico en Atención Sociosanitaria y las correspondientes enseñanzas comunes.Publicado en: BOE nº. 124, de 24 de mayo de 2003.

Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Diario Oficial de la Unión Europea (c 398, 22.12.2012).

Resolución del Consejo sobre un Plan europeo renovado de aprendizaje de adultos. En BOUE. (2011/C 372/01).

Resolución conjunta de 16 de febrero de 2011, del Director General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas y del Director General del Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF), por la que se habilita a profesores, formadores y profesionales como asesores y/o evaluadores para el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de competencias profesionales (PREAR). (BORM 18/03/2011).

Resolución de 2 de agosto de 2012, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de personas adultas sobre un proceso de admisión en la oferta modular específica, de alumnos derivados del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de competencias profesionales (PREAR), en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, a distancia, para el curso 2012/2013.

9.2. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA CONSULTADA.

ABRANTES, P. & ANÍBAL, A. (2014). "Reconocimiento de competencias experienciales de adultos en Portugal (2001-2011): hallazgos y debilidades". Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 4 (6), 72-91

ALALUF, M. (2003). "La sociología del trabajo a través de una relectura de Claude Durand: situación de trabajo, cualificaciones, competencias y clase obrera". *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 2003, 21, núm. 2, pp: 93-102.

ALALUF, M. y STROOBANTS, M. (1994): "¿Moviliza la competencia al obrero?", en *Revista Europea de Formación profesional,* nº 1, pp. 46-55. CEDEFOP.

ALEX, L. (1991). «Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.

ALTHUSSER,L. (1976). "El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante", en A. Gras, *Textos fundamentales. Sociología de la educación.* Madrid: Narcea.

APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

APPLE, M. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

BAÑOS PÁEZ, P. (2005). Formación para el Trabajo. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Dirigida por Juan Monreal Martínez. Manuscrito no publicado.

BAÑOS PÁEZ, P., MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BENITO MARTÍNEZ, J. (2011). "La evaluación de aprendizajes y competencias adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación en la convocatoria 2010-2011 del PREAR para tres cualificaciones de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad". En *XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Murcia 12-15 Abril.

BARDIN, L. (1996 2ª e): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BARKAN, J (2013): Corporate Sovereignty, University of Minesota Press.

BARRIGA HERNÁNDEZ, C. (2004). "En torno al concepto de Competencia", en revista *Educación*, Año I N.º 1, Mayo 2004; pp. 43 – 57.

BARRON, R. D., y NORRIS, G. M. (1976), '*Sexual divisions* and the dual labour market' in D. L. Barker and S. Allen (eds), *Dependence and Exploitation in Work and Marriage*. London: Longman

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

BECKER, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nueva York: Columbia UniversityPress.

BECKER, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. México: Siglo XXI.

BECKERS, J. (2002). Développeretévaluer les compétences à l'école. Bruxelles: Labor.

BÉDUWÉ, C. Y PLANAS, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: MTAS.

BEECHEY, V. (1982): "The sexual división of labour and the labour process", en WOOD, S.: *The degradation of work.* Londres: Hutchinson.

BEECHEY, V. (1994), Between the Worlds of Body and Mind. Gender & History, 6: 131–136.

BELL, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronosis social.* Madrid: Alianza Editorial.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

BERSTEIN, B. (1988). *Clases, Códigos y control.* Tomos I y II. Madrid: Akal.

BERSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

BIEMANS, H., NIEUWENHUIS, L., POELL, R., MULDER, M. Y WESSELINK, R. (2004): "Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls", Journal for Vocational Education and Training, 56, 4.

BIGGS, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BJØRNÅVOLD, J. (2002). *Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas.* En Agora V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas (9-36). CEDEFOP. Panorama series 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

BLANCO PRIETO, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias.* Madrid: ESIC.

BLOOM, S. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

BODERÍAS, C. y CARRASCO, C. (1994). "Introducción. Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas". En: BORDERÍAS, C., CARRASCO, C. y ALEMANY, C. (compiladoras) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales.* Barcelona: Icaria. Pag.15-109

BOLIVAR BOITIA, A. (1999). "El currículum como un ámbito de estudio". En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): Diseño, desarrollo e Innovación del currículum. Madrid: Síntesis. Pgs. 27-34.

BOLIVAR BOITIA, A.(1999): El currículum como un ámbito de estudio. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Pgs. 27-34.

BORDERÍAS MONDEJAR, C. (comp.), (1994). *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales.* Barcelona: Icaria.

BORDERÍAS MONDEJAR. C. (entrevistada) (2008). "Repensar el trabajo: mujeres, trabajo y cuidados". Entrevista con Cristina Borderías. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes, ISSN 1886-340X, Nº. 8, págs. 72-75

BOURDIEU, P. (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5. pp. 11-17.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones Prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999 a). *Contrafuegos.* Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999 b). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.

BOYATZIS, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance.* Nueva York: Wiley&Sons.

BRAVERMAN, H. (1974). *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX.* México: Nuestro Tiempo.

BRUNER, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Montaner y Simón.

BRUNET, I. (2005) *Gestión por competencias,* en Competencias, Igualdad de oportunidades y eficacia de la formación contínua. Madrid:Fundación tripartita para la formación en el empleo.

BRUNET, I. y BÖCKERZAVARO, R. (2014). Competitividad, Competencias y Fin del Ciclo Fordista. *International Journal of Sociology of Education*, *3*(1)

BRUNET, I. y MORELL, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. España: Trotta.

BUNK, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en *Revista Europea de Formación Profesional.* 1/94. CEDEFOP.

CABRERA PÉREZ, L. y CÓRDOBA MENDOZA, M. (2011). "Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales". *Revista de investigación educativa*, *9*(2), 51–75

CAMPINOS-DUBERNET, M. y MARRY, C (1986). "De l´utilisationd´un concept empirique: la qualification. Quelrapport á la formation?", en L. Tanguy (ed.). *L´introuvablerelationemploi-formation,* La Documentationfrançaise.

CANO, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla

CASTILLO, J. (2000). "División del trabajo, cualificación, competencias (Una guía para el análisis de formación por los trabajadores)", en colaboración con SANTOS, M.; GALAN, A.; BONO, A. del; ALAS-PUMARIÑO, A. Sociología del Trabajo, 40, 3-50.

CEDEFOP (1994). Revista de Formación Profesional. *Las competencias: el concepto y la realidad*. (1-1994). Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2013). La calidad, un requisito imprescindible para infundir confianza en las cualificaciones. CEDEFOP: Salónica (Grecia).

CEDEFOP (2014 a). El desafío dela validación: ¿Está Europa lejos de reconocer todos los aprendizajes?. Disponible en: www.**cedefop**.europa.eu/files/9092_es.pdf (Fecha de consulta: 20/04/14).

CEDEFOP (2014 b). Terminología de la política europea de educación y formación. Selección de 130 términos clave. Segunda edición en español. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP. (2009). *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

CERI. (2002): *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations.* Strategy Paper.

COLARDYN, D. (1996). *La gestion des compétences: Perspectives internationales*. París: Presses Universitaires de France.

COLARDYN, D. (2002). "La evaluación basada en competencias". Página web: http://www.oas.org/udse/secondary/documentos/1_Trad%20ASSESSMENT%20BASE-1.doc

COLLINS, H. M., 2010, *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago y Londres: The Universityof Chicago Press.

COLLINS, R. (1989): *La Sociedad Credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación.* Madrid: Akal Universitaria.

COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2012). *Repensando la Educación: Invertir en competencias para mejores resultados socioeconómicos*), (Strasbourg, 20.11.2012).

COMISIÓN EUROPEA. (2001). *Employment and social policies: a framework for investing in quality, Comunication from the Commission to the Council, The European Parliament, the Economic and Social Committee and the Commitee of the Regions*, COM(2001)313 Final, Luxemburgo.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020.
Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02)

COOMBS**,** P**.** H**.** AHMED**,** M**. (**1974**).** Attacking Rural Poverty; How Non-Formal Education Can Help. John Hopkins University Press - Baltimore, United States.

COOMBS, PH. H. y AHMED, M. (1974): Attacking rural poverty: How non-formal education can help, Jonh Hopkins University Press, Baltimore (traducción castellana: La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Tecnos, Madrid, 1975).

CRESPO, E.; REVILLA, J.C. Y SERRANO, A. (2005): "La psychologisationpolitique du travail". En A.Dorna (ed.) *PsychologiePolitique*. Paris: L'Harmattan.

CROMPTON, R. Y JONES, G. (1984). *White –collar proletariat*. Londres: Macmillan.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DAUNE-RICHARD, A. M. «Cualificación y representación social».enMaruani, M. ;Rogerat, Ch; (dirs). *Las nuevas fronteras de la desigualdad*. Barcelona: Icaria, 2000.

DAVIS, K. y MOORE, W. E. (1945). "El continuo debate sobre la igualdad. Algunos principios de estratificación", en Bendix, Reinhard y Lipset, Seymur M. (eds.) (1972). Clase, status y poder. Buenos Aires: Eudema.

DE ASÍS BLAS ARITIO, F. (2007): "La formación profesional basada en la competencia". Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

DE KETELE, J. (1996): "L'évaluation des acquisscolaires :quoi ? pourquoi ? pourquoi ?" En Revuetunisienne des sciences de l'éducation N° 23 : 17-36. Tunis.

Defensor del pueblo (2000). La Atención Sociosanitaria en España: Perspectiva gerontológica y otros aspectos conexos. Madrid.

DELPHY, C. (1982) "*Por un feminismo materialista. El enemigo principal y otros textos*". La Sal-Cuadernos Inacabados ,2-3, Barcelona.

DURÁN HERAS, M. A. (1989). "El iceberg español: relaciones entre el trabajo mercantil y no mercantil". En *Economía del trabajo femenino, sector mercantil y no mercantil* , coord. Caillavet, F. Madrid: Instituto de la Mujer. (pgs. 117-126).

DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología.* Barcelona: Península.

ECHEVERRÍA, B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, 20:1,7-42.

ESCUDERO, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.

ESCUDERO, J. M. (2009). "Las competencias profesionales y la formación universitaria". *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*. (Pp. 65-82).

ESTEBAN, M. (2003): "Las estrategias de aprendizaje en el entorno de educación a distancia: consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje". *Revista de Educación a Distancia*, nº7.

ESTEBAN, M. y SÁEZ, J. (2008): "Las profesiones, las competencias y el mercado". Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 2.

FALCON O´NEILL, L. (1992). *Mujer y poder político.* (*Fundamentos de la crisis de objetivos e ideología del movimiento feminista).* Madrid: Edit. Vindicación Feminista.

FAURE, E. (1972): Aprender a ser. Alianza, Madrid, 1973 (primera publicación UNESCO, 1972).

FEDERIGHI, P. (1993). Gestión social y control de los procesos educativos y sociales. Educación y Sociedad núm. 12, 61-79.

FEITO, A. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo Veintiuno.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Educación, Formación y Empleo en el umbral de los noventa.* Proyecto G.E.F.E. 90-CIDE. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, (2006). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid, Prentice Hall. Pearson

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2006). **"**Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos". *Encounters on Education Volume 7, Fall 2006 pp. 131 – 153.*

FLECHA, R. Y SERRADELL, O. (2003): "El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas: revisión crítica". En F. Fernández Palomares (coord.). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson-Educación.

FOUCAULT, M. (2007). "Nacimiento de la biopolítica". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FRUTOS BALIBREA, L. (2004) "La construcción sexuada de la cualificación, eje de la desigualdad entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo en España". *Revista REDSI*, nº2. (1-20).

FRUTOS BALIBREA, L.(1997). *El empleo visible de las mujeres en la Región de Murcia (un análisis sociológico),* Murcia, Consejo Económico y Social de la Región de Murcia.

GARMENDIA, J. A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa.* Madrid: Esic.

GIL FLORES, J. (2007). "La evaluación de competencias laborales"*. Educación XXI*. 10, pp. 83-106

GIL ZAFRA, M.A. (1998): "Planificación estratégica: el método DAFO". Cuadernos de la Red, 5. Madrid: Red CIMS.

GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Theory and Women´s Development.* Harvard University Press.

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Cairos.

GONCZI, A. (1994). "Competency based assessment in the professions in Australia", *Assessments in education*, 1, 1, 27-44.

GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias" en *SEP: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

GONZÁLEZ BEGEGA, S. y GUILLÉN RODRÍGUEZ, A. M. (2009). "La calidad del empleo en la Unión Europea. Debate político y construcción de indicadores". En *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración* Nº81.

GOODWIN, CH. (1979). "The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation". *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* . G. Psathas. New York, Irvington Publishers : 97-121.

GROOTINGS, P. (1994): "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?". *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/1994.

GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja.* Madrid: Pirámide.

GUERRERO, A. (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo", en *Revista Complutense de Educación.* Vol. 10, nº1 (pp 335-360).

GUERRERO, A. (2005): "La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales", en *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Fundación Tripartita para la formación en el empleo.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1989). Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva. En J. Habermas (Ed.), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra.

HAGER, P. (1998): "Recognition of informal learning: challenges and issues", Journal ofVocational Education and Training, 50 (4) 521-535.

HAMILTON, R. (1980). *La liberación de la mujer*. Madrid: Península.

HARDING, S. (1998), "¿Existe un método feminista?", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a la metodología feminista*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

HARPER, D. (1987).*Working Knowledge: Skill and community in a small shop.* Chicago: University of Chicago Press.

HARVEY, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

HAY GROUP (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Ediciones Deutosas

HELD, D. y MCGREW, A. (2003). *Globalización /Antiglobalización*. Barcelona: Paidós.

HIRATA, E. Y KERGOAT,D. (1997). *La división sexual del trabajo: permanencia y cambio*. Buenos Aires, Trabajo y Sociedad.

HIRATA, H. y ROGERAT, C. (1988). "Technologie, qualification et division sexuée du travail". *Revue Française de Sociologie*, núm. 1

HIRTT, N. (2009). “El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica”. L´ école démocratique, nº 39, septiembre 2009.

HOBSBAWM, E. (1987). *El mundo del trabajo: estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera.* Barcelona: Crítica.

HOMS, O. (2008) “*La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento”*, Fundación La Caixa, Barcelona.

IVANCEVICH, J. M. (2004). *Administración de Recursos Humanos*. México D.F.: McGrawHill.

JABONERO, M., LOPEZ, I., y NIEVES, R.(1999): *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.

JACQUES, J. (1972). *Las luchas sociales y los gremios.* Madrid: Miguel Castellote Editor.

JENSON, J. (1989). “The talents of women, the skills of men: flexible specialization and women”, en S. Wood (ed.) *The Transformation of Work?.* Londres: Unwin Hyman.

JONES, L. y MOORE, R. (2008). “La apropiación del significado de competencia”*,* en Profesorado”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12.3.

KERGOAT, D. (1994). «Por una sociología de las relaciones sociales. Del anàlisis crítico de las categorías dominantes a una nueva conceptualización». A: Borderías; Carrasco; Alemany (comp.). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales.* Barcelona: Icaria- Fuhem.

KHON, M. y SCHOOLER, C. (1983): *Work and personality.* Norwood, NJ: Ablex.

KÖHLER, H. D. y MARTÍN ARTILES, A. (2007): *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta.

KUSTERER, K. (1978): *Workplace Knowhow: The important working Knowledge of unskilled workers.* Boulder, CO: Westview.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1989): ‘’Algunas reflexiones sobre educación y empleo”, en AA.VV.: *Reparto de trabajo y crisis social*, Madrid.

LAVAL, C. y DARDOT, P. (2013). *La Nueva Razón del Mundo*, Barcelona: Gedisa (eds).

LAVE, J., y WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*.Cambridge, UK: Cambridge UniversityPress.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteurétrange*. Paris: Les Editionsd'Organisation.

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LEAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

LEMERT, E. (1973). “Desviación primaria y secundaria”, en Marshal Clinard comp. *Estudios de conducta desviada y Anomia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, Colección Psicología Social y Sociología.

LERENA, C. (1976). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LEVY-LEBOYER, C. (1996). *Gestión de las competencias.* París: Gestión 2000.

LICHTENBERGER, Y. (2003). “Compétence, competences”. En: ALLOUCHÉ, J. (coord.). Encyclopédie des ressources humaines. Paris: Éditions Vuibert.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2011-2012). *“Investigación sobre los Procesos de Asesoramiento, Evaluación, y Resultados obtenidos en el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales para las Cualificaciones convocadas en la CARM”*. Proyecto de investigación en el marco del Programa III del Convenio de cooperación entre materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad, existente entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia. Ejecución anual desde Mayo 2011.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2013-2014) *“Itinerarios y Expectativas formativas y laborales de candidatos que acceden desde el Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR) a centros educativos de la Región de Murcia”*. Proyecto de investigación, en el marco del Programa III del Convenio de cooperación entre materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad, existente entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia. Ejecución anual desde Junio 2013.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2011). “El reconocimiento oficial de competencias profesionales adquiridas por experiencia y vías no formales de formación”. En III *Congreso anual de la Red Española de Política Social*. Pamplona 24 -26 Noviembre.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2012). “La reforma del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Región de Murcia”. En I *Congreso nacional de investigación e innovación en educación infantil y primaria.* Murcia 22 -24 Marzo.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2014). “La reforma curricular en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en la Región de Murcia: valoraciones del profesorado”. En *XVII Conferencia de Sociología de la Educación.* Bilbao, 7-9 Julio.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2015). “El PREAR en la Región de Murcia: Propuesta Metodológica de estudio del diseño, evaluación y resultados de las Cualificaciones Profesionales”. En *Congreso Internacional OBSERVAL*. Valladolid 8-10 Abril.

MADRID GARCÍA, M., SOLANO LUCAS, J.C. y BAÑOS PÁEZ, P. (2015). “La evaluación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación”. En *Revista Educatio Siglo XXI.* Vol. 33, Núm. 3. Pp: 171-198

MANWARING, T. y WOOD, S. (1985) : "The Ghost in the Labour Process", en KNIGHTS. D.; WILLMOTT, H., y COLLINSON, D.: *Job Redesign.* Gower, Aldershot (pp 171-196).

MARUANI, M. (2004). "Hombres y mujeres en el mercado del trabajo: paridad sin igualdad" Revista de economía mundial, Nº 10-11, págs. 59-75.

MARUANI, M. "La cualificación, una construcción social sexuada". *Revista de Economía Y Sociología del trabajo*, núm. 21-22 (1993), p. 41-50.

MARUANI, M., ROGERAT, CH. y TORNS, T. (2000). *Las nuevas fronteras de la desigualdad.* Barcelona: Icaria.

MARX, K. (1972). *Manuscritos: Economía y Filosofía.* Madrid: Alianza.

MARX, K. (1976): *EL capital: crítica de la economía política. Libro I: El proceso de producción del capital.* Barcelona: Grijalbo.

MARX, K. y ENGELS, F. (1970). *La ideología alemana.* Barcelona: Grijalbo.

MASSÓ, M. (2005). *La gestión por competencias y sus efectos en las relaciones laborales.* Memoria de investigación. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

McCLELLAND, D.C. (1993). "Introduction", en Peters, L. y Peters, S., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, USA.

McCLELLAND, D.C. (1973). "Testing for competence rather that intelligence". *American Psychologist,* 28 (1): 13-20.

McCLELLAND, D.C. (1998): "Identifying competencies with behavioural-event interviews", *Psychological Science*, 9 (4) 331-339.

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2006). "Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica". *Revista Educar*, nº 38. Pp 105-131.

MEDINA FERNÁNDEZ, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009). "Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica". *Revista de Educación*, 348. Enero-abril 2009, pp. 253-281.

MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos.* Montevideo: Cinterfor/OIT.

MIES, M. y SHIVA, V. (1997). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectiva*. Barcelona: Icaria.

MULDER, M. (2007). “Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente” en *Revista Europea de Formación Profesional.* Nº 40. 2007/1. 1-20.

NAVILLE, P. (1956). *Essaisur la qualification du travail.* París: Marcel Rivière.

NAVILLE, P. (1963). “Réflexions à propos de la division du travail”. *Cahiers d'étude des sociétés industrielles et de l'automation* n° 5, pp. 323-344.

NORRIS, N. (1991): “The trouble with competence”, *Cambridge Journal of Education*, 21 (3) 331-341.

OCDE (2003). Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje de las personas adultas. París: OECD.

OIT (2002). Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OIT (2004). Resolución 195, de junio de 2004, sobre la formación y el aprendizaje permanente. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OLAZ CAPITÁN, A. J. (2011). “Desarrollo metodológico de un Assessment Center basado en un sistema de gestión por competencias”. *Lan Harremanak* Revista de Relaciones Laborales. 24 (2011-I) (197-217).

OLAZ, A. (2011). “Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial” en *Papers* 96/2. Universidad Autónoma de Barcelona (pp 589-616).

ORTIZ GARCÍA, P. (2013). “Flexibilidad laboral en el mercado de trabajo español”, en *AREAS Revista Internacional de Ciencias Sociales*. (Nº 32 / 2013) *Cambios y reformas laborales en un contexto de crisis* (pp.93 - 102).

PARKIN, F. (1979): *Marxism and class theory: A bourgeois critique.* New York: Columbia University Press.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londres: Sage.

Pereda y Berrocal (2001). Gestión de recursos humanos por competencias. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétencesdèsl'école*. Paris: ESF.

PIORE, M.J. (1983). “Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo”, en L. Toharia (comp.), *El mercado de trabajo: teorías explicativas*, 193-221. Madrid: Alianza.

PLANAS, J. (2013), “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*ries*), México, unam-iisue/Universia, vol. iv, núm. 10, pp. 75-92, Disponible en: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/289.

PLANAS, J. J. F. GIRET; G. SALA Y J. VINCENS (2000), "Skills market: dynamics and regulation", en P. Descy y M. Tessaring (eds.), *Training in Europe.Second report on vocational training research in Europe*, CEDEFOP Reference series, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, vol. II.

POWELL, G. N. (1991). *Women and men in management*. California: Sage.

RABADÁN RUBIO, J. A. y otros. (2010). *La Educación Infantil en su contexto histórico e internacional*. Diego Marín: Murcia.

RANIERI, A. & SERAFINI, M. (2012). "Polarisation or segmentation? Occupational change and the implications for the future EU labour market". En *Building on skills forecasts.Comparing methods and Applications.Conference Proceedings*. CEDEFOP. Luxembourg: Publications Office of European Union, pp. 49-65.

Rigby, M. y Sanchis, E. (2006). "El concepto de cualificación y su construcción social". Revista Europea de Formación Profesional No 37 – 2006/1.

RITZER, G. (1996). *Teoría Sociológica Comtemporánea*. Madrid: McGraw Hill.

ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles, De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

SALINAS-ARAYA, ADÁN. (2014): *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Viña del Mar, Cenaltes.

SALVÁ MUT, F., CALVO SASTRE, A.M.,FORTEZA FORTEZA, M.D.(2000). "Políticas de igualdad en la formación y el empleo: elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales", en *Intervención Psicosocial*, Vol. 9 N.° 1 - Págs. 21-33.

SÁNCHEZ, M., SÁEZ, J. y SVENSSON, L. (2003): *Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro.* Murcia: Diego Marín.

SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*, Madrid: Siglo XXI.

SARACHO, J. M. (2005). Un modelo general de gestión por competencias. Santiago de Chile: RIL.

SARAVÍ, G. (1997). *Participación de la mujer en el mercado de trabajo en México: situación, enfoques y perspectivas*, México : Fundación Friedrich Ebert.

SASSEN, S. (1996): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Columbia University Press.

SCALLON, G. (2004): "L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences". Bruxelles, De BoeckUniversité.

SCHNECKERBERG, D. y WILDT, J. (2005): *Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff.* Center for Research on Higher Education and Faculty Development, University of Dormunt.

SCHULTZ, T.H. (1961). "Investment in human capital". *American Economic Review*, 51, 1-17.

SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu

SOLDEVILLA, C. (1998). *Estilo de vida. Hacia una teoría psicosocial de la acción*. Madrid: Entinema.

SOLER GRACIA, M. (2009): "La nueva Formación Profesional en España". Síntesis de la ponencia realizada en las *Jornadas de Formación Profesional 2009 el día 5 Mayo en Murcia*.

SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons.

SPENNER, K. (1985). "The upgrading and downgrading of occupations: issues, evidence and implications for education". *Review of Educational Research*, 55 (2), 125-154.

STIGLITZ, J. (1975). "The Theory of "Screening" Education, and the Distribution of Income". *American Economic Review*, 65, p. 283-300.

STOOF, A., MARTEN, R., VAN MERRIENBOER, J. y BASTIAENS, T. (2002). "The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence". *Human resource development review*, 1 (3): 345-365.

STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et competences au travail*, Université Libre de Bruxelles.

STROOBANTS, M. (1999). "Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo", en *Calificaciones & Empleo,* n°21 - 1er trimestre 1999 - Piette/Céreq.

SUÁREZ LLANOS, M. L. (2002). *Teoría feminista, política y derecho*. Madrid: Dykinson.

THUROW, L. (1996). *El futuro del capitalismo*. Barcelona: Ariel.

TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Tovar Martínez, F.J. y Revilla Castro, J.C. (2010). *La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias, en* Revista Internacional de Organizaciones, nº5, pp 109-126.

TRILLA, J., GROS, B., LÓPEZ F. y MARTÍN, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social.* Barcelona: Ariel Educación.

UNESCO (1976). *Actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones*, "Definición", Resolución 19C/Anexo I.I.1. Paris. p. 124.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final.* París: UNESCO.

UNESCO (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida: Hamburgo.

VALLESPIR, J. y OLIVER, M. (2002): *L'educació de persones adultes en la legislació autonómica comparada i en la normativa europea*. Govern de les Illes Balears.

VALVERDE, O.[Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

VVAA, (2008). *Didáctica de la Educación Infantil.* Mcgraw Hill Interamericana de España: Barcelona

WEBER, M. (1922). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. F.C.E. México. 1987.

WEBER, M. (1978). *Historia Económica General*. México: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, M. (1985). *El problema de la irracionalidad en las ciencias* sociales. Madrid: Tecnos.

WEINERT, F. E. (2001): "Concept of competence: a conceptual clarification", in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.*Madrid. Akal Universitaria.

WOOD, S. (1989). *The transformation of work*. Londres: McMillan

WOOD, S. (1993) "The Japanization of Fordism"; *Economic and Industrial Relations*, 14, 1993.

WOOD, S. (1994): "El debate sobre la descalificación". En: Finkel, L. *La organización social del Trabajo*, Madrid**:** Pirámide.

WRIGHT, E. 0., 1993 (1989). "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases". En Carabaña, J. y Francisco, A. De (comps.), *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Madrid: Pablo Iglesias, pp. 17-125.

9.3. BIBLIOGRAFÍA VIRTUAL.

Comisiones Obreras (2011). *Estudio comparativo de los modelos europeos de acreditación y competencias*. Disponible en: http://www.fafecyl.jcyl.es/web/jcyl/FundacionEmpleo/es/Plantilla100DetalleFeed/1263825162592/Publicacion/1284260361748/Redaccion (Fecha de consulta: 15 Marzo 2014).

Consejería de Educación, Formación y Empleo. (2010). *Plan del Sistema Integrado de Formación Profesional de la Región de Murcia 2010-2013*. Publicado en: http://www.icuam.es/c/document_library/get_file?uuid=26c4d568-926a-4e2c-9bec-e5adb5cd394d&groupId=10137) (Fecha de consulta: 20 Mayo 2015).

Convocatorias del PREAR en España. Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales. Página web: www.observal.es. Fecha de visita: 20 de Abril de 2015.

Estructura de las cualificaciones profesionales. Fuente: página web:http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 2014.

Funcionamiento del Sistema Nacional de Cualificaciones. página web: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 2014.

Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. *Convocatorias de PREAR y datos sobre resultados*. Disponible en: www.icuam.es.

Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. Resultados y estadísticas de las convocatorias PREAR 2010, 2012, 2013. http://www.icuam.es/web/guest/91. [consulta: 18/10/2014].

Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL). Datos recogidos sobre el Procedimiento de Reconocimiento de Competencias adquiridas por experiencia laboral. Agosto 2013. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/Inf_Datos_Proc_Acred_2013_agosto.pdf. [consulta: 18/10/2014].

Ministerio de Educación (2014). Datos recogidos sobre el Procedimiento de Reconocimiento de Competencias adquiridas por experiencia laboral agosto 2013. Incual: Madrid. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/Inf_Datos_Proc_Acred_2013_agosto.pdf (fecha de consulta: 15/12/2014).

Ministerio de Educación y Ciencia. 2008. *RECONOCIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES Informe Nacional España*. Disponible en: http://www.oecd.org/spain/41680537.pdf (Fecha de consulta: 10/04/2014).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Bases para la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profeisonales. Disponible en: http://www.semesmadrid.es/docs-tecnicos/%282%29BasesMetodo.pdf, (Fecha de consulta: 20 Mayo 2009).

Niveles De Cualificación Del Marco Europeo De Cualificaciones. Fuente: página web: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 20014.

Niveles de Cualificación Profesional en el Sistema Nacional de Cualificaciones. Fuente: página web:http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html. Fecha de visita: 15 de Marzo de 2014.

UNESCO (2010) . Informe final de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. (1-4 Diciembre 2009, Brasil). (Disponible en : http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf) Fecha de consulta: 13 Febrero 2014.

UNIÓN EUROPEA. Comisión Europea. (1997) Una estrategia europea basada en cuatro pilares. (http:www.ec.europea.ec/empleyment social/eu.)

UNIÓN EUROPEA. El Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2000. Comisión Europea. (http:www.ec.europea.ec/escaplus,eu)

UNIÓN EUROPEA. Políticas educativas hasta el 2010. http://ec.europa.eu/education/policies/2010.

ENLACES SOBRE DOCUMENTACIÓN DE SOPORTE PARA EL PREAR:

Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Instrumentos de Apoyo para el PREAR*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_Acreditacion.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Guías de Evidencia y Cuestionarios de Autoevaluación por Cualificación* (Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad). Disponible en: http://www.todofp.es/todofp/acreditacion-de-competencias/espacio-orientadores-asesores-evaluadores/guias-evidencia-cuestionarios/servicios-socioculturales-y-a-la-comunidad.html

Instituto Nacional de las Cualificaciones. *Glosario*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_glosario.html

10. ANEXOS.

Anexo I. Marco normativo y documentación de soporte del Sistema de Formación Profesional.

Anexo II. Entrevista a informantes clave sobre la reforma curricular del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

Anexo III. Cuestionario para el profesorado, en centros docentes de la Región de Murcia, del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil sobre la reforma curricular.

Anexo IV. Entrevista a informantes clave sobre la organización y funcionamiento del Proceso de validación de las competencias (PREAR) en la Región de Murcia.

Anexo V. Grupo de Discusión de personal habilitado como asesor/evaluador que participó en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a Domicilio (ASSD), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

Anexo VI. Grupo de Discusión de personal habilitado como asesor/evaluador que participó en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales (ASSI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

Anexo VII. Entrevistas a informantes clave para completar y contrastar la información de los Grupos de Discusión.

Anexo VIII. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a Domicilio (ASSD), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

Anexo IX. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales (ASSI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

Anexo X. Grupo de Discusión de candidatos que participaron en el PREAR en la Cualificación de Educación Infantil (EI), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

Anexo XI. Entrevista semiestructurada a informantes clave sobre las consecuencias del PREAR.

Anexo XII. Síntesis de Actas del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM) en las que el personal habilitado como asesor/evaluador valoró las Cualificaciones Profesionales de la I Convocatoria del PREAR en la CARM.

Anexo XIII. Cuestionario on line a los candidatos que cursaron el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil una vez finalizado el PREAR, y Entrevista a responsable del profesorado, para valorar el itinerario formativo y expectativas de este alumnado.

Anexo XIV. Síntesis de datos estadísticos facilitados por el ICUAM para el estudio de los resultados del Procedimiento de validación.

Anexo XV. Síntesis de datos facilitados por el Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia sobre obtención de los Certificados de Profesionalidad y sobre inserción ocupacional desde 2013-2015.

Anexo XVI. Trámites y gestiones realizadas durante la investigación.

ANEXO I. MARCO NORMATIVO Y DOCUMENTACIÓN DE SOPORTE DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

ANEXO 1.1. GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL.

A

- **Acreditación:** Es reconocer oficialmente competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
- **Acreditación de la competencia profesional:** Proceso por el cual se otorga un reconocimiento oficial de las habilidades y conocimientos profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
- **Actividad profesional:** Manifestación de los conocimientos y de las capacidades de la persona en forma de acción, en la realización de un trabajo determinado.
- **Activos:** Personas de 16 o más años incorporados al mundo laboral, en situación de empleo o desempleo.
- **Agencias de colocación:** Son empresas privadas sin ánimo de lucro que colaboran con los Servicios Públicos de Empleo en el desarrollo de la política de colocación ayudando a los trabajadores a encontrar empleo y a los empleadores a la contratación de los trabajadores.
- **Agencia Nacional en el Programa de Aprendizaje Permanente:** Las agencias nacionales son estructuras a nivel nacional cuyo objetivo es la gestión coordinada de la puesta en práctica del Programa de Aprendizaje Permanente para cada Estado miembro. Son responsables de la evaluación, la selección y la gestión de proyectos. Por ejemplo La Agencia Nacional Española Leonardo da Vinci.
- **Aprendizaje a lo largo de la vida:** Conjunto de actividades de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la vida como medio importante para mejorar sus conocimientos, sus capacidades y su cualificación y por tanto, sus oportunidades en el mercado laboral.
- **Aprendizaje formal:** Es ofrecido habitualmente por un centro de educación o formación y posee carácter estructurado en cuanto a los objetivos didácticos, la duración y los soportes para el estudio. Este aprendizaje es intencional desde la perspectiva del alumno y se certifica oficialmente.
- **Aprendizaje informal:** Es consecuencia de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado ni suele certificarse. En la mayor parte de los casos no es intencional desde la perspectiva del alumno.
- **Aprendizaje no formal:** No es ofrecido por un centro de educación o formación oficial y no tiene certificación oficial. Es intencional desde la perspectiva del alumno y tiene objetivos didácticos, duración y soportes estructurados.
- **Asociación en Movilidad:** Agrupación de Promotores y Socios colaboradores.

B

- **Buena práctica:** Proyecto cuyos resultados o procedimientos han generado un impacto positivo. Por ello, es importante que estas buenas prácticas se transmitan y difundan en el mismo y otros ámbitos.

C

- **Carta de compromiso:** En el contexto de proyectos de movilidad europeos, carta que envía cada socio en la que manifiesta su acuerdo de participación en un proyecto.

  Catálogo modular de formación profesional: Conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional que permita la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.

- **Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP):** Es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo, en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

- **CEDEFOP:** Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional.

- **Competencias básicas:** Capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

- **Certificado de Profesionalidad:** Oferta de formación ligada al Catalogo Nacional de Cualificaciones profesionales con valor para el empleo, y dependiente de la administración laboral. No cuenta con valor académico.

- **Competencia Profesional:** Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo.

- **Cualificación profesional:** Conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Las Cualificaciones Profesionales se ordenan en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

D

E

- **ECVET:** Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales.

- **EILC (Erasmus Intensive Language Courses):** Son cursos especializados e intensivos en los idiomas menos utilizados y menos enseñados de la Unión Europea y de otros países participantes en el Programa Erasmus, como el finlandés, el turco, el eslovaco, el italiano o el portugués. No hay EILC de inglés, francés, alemán o español puesto que esas lenguas no se consideran minoritarias (y, por lo tanto, España no organiza EILC sino que se limita a enviar estudiantes a realizar esos cursos a otros países europeos).

- **E-learning:** Aprendizaje basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

- **Empleabilidad**: Capacidad potencial de incorporarse y permanecer en el mercado laboral, esto es, las posibilidades personales para encontrar empleo y adaptarse a un mercado de trabajo en continuo cambio.

- **Estrategia de Lisboa:** Acuerdo del Consejo Europeo (Lisboa, marzo de 2000) que establece las líneas de desarrollo de la Unión Europea para convertirse en la economía más competitiva del mundo y alcanzar el pleno empleo antes de 2010. Se basa en tres pilares: un pilar económico, que debe preparar la transición hacia una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento; un pilar social, que debe permitir modernizar el modelo social europeo gracias a la inversión en los recursos humanos y a la lucha contra la exclusión social; y un pilar medioambiental, añadido en el Consejo Europeo de Gotemburgo de junio de 2001, que llama la atención sobre el hecho de que el crecimiento económico debe ir disociado de la utilización de los recursos naturales.

- **Estrategia Europea para el Empleo:** Documento de estrategia Global definido por la Unión Europea, en el Consejo Europeo de Lisboa, que tiene por objetivo el crecimiento económico a largo plazo, el pleno empleo, la cohesión social y el desarrollo sostenible en una sociedad basada en el conocimiento.

- **Entrevista profesional:** Método de recogida de información consistente en una conversación de carácter profesional con finalidades de ocupar un puesto de trabajo.

- **La Encuesta de Población Activa (EPA):** Investigación por muestreo, continua y dirigida a las viviendas familiares, que se realiza desde 1964, para obtener datos sobre el mapa de la población activa a nivel nacional. Los resultados se obtienen dentro del mes siguiente al de finalización del trimestre de referencia de los datos.

- **Eurydice:** Red de información sobre las estructuras, los sistemas y las mejoras a nivel europeo en el ámbito educativo con el objetivo de mejorar la cooperación educativa entre los Estados miembros, así como a facilitar la preparación de las iniciativas a escala nacional.

- **EUROPASS:** Conjunto de herramientas que ayuda al ciudadano a presentar sus capacidades y cualificaciones personales de manera sencilla y fácilmente comprensible para desplazarse profesionalmente por toda Europa. Consta de cinco documentos: Curriculum Vitae Europass, Pasaporte de Lenguas Europass, Suplemento Europass al Título/Certificado de Formación Profesional, Suplemento Europass al Título Superior y documento de Movilidad Europass.

Europass consta de cinco documentos:

  - Dos documentos (el Curriculum Vitae (CV) Europass y el Pasaporte de Lenguas Europass) que el interesado puede elaborar por sí mismo; y

  - Otros tres documentos (el Suplemento Europass al Título/Certificado, el Suplemento Europass al Título Superior y el documento Movilidad Europass), que elabora y expide la respectiva administración competente.

El sistema Europass se apoya en una red de Centros Nacionales Europass.

F

- **Famlia Profesional:** Las familias profesionales en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales son las que se indican en el anexo I del Real Decreto 1128/2003, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional.

- **FCT Formación en Centros de Trabajo:** Es un Módulo profes obligatorio de todos los Ciclos Formativos de Formación Profesional, el cual se desarrolla en la empresa.

- **FOL Formación y Orientación Laboral:** Es un módulo obligatorio de todos los Ciclos Formativos de Formación Profesional que comprende materias de legislación y orientación profesional.

- **Formación profesional para el empleo:** Es el conjunto de instrumentos y acciones que tiene por objeto impulsar y extender entre las empresas y trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Está integrada por las antiguas formación ocupacional y continua y por la formación en alternancia con el empleo. Fuente: Ministerio de trabajo

- **Fondos Estructurales:** Los Fondos Estructurales y el Fondo de Cohesión son los instrumentos financieros de la política regional de la Unión Europea (UE), encaminada a reducir las diferencias de desarrollo entre las regiones y los Estados miembros. Los Fondos contribuyen así plenamente al objetivo de cohesión económica, social y territorial.

- **Formación profesional:** Conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, favoreciendo el acceso al empleo y la participación activa en las distintas esferas sociales.

G
H
I

- **Itinerario formativo:** Formación que se recomienda realizar a una persona para formar o para mejorar su perfil profesional.

J
K
L
M

- **Microcréditos:** Pequeño préstamo a bajo interés y con plazo de devolución flexible y sin necesidad de aval.

- **Módulo Formativo:** Se entiende por módulo formativo el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación. El módulo formativo constituye la unidad mínima de formación profesional acreditable para establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad.

- **Movilidad:** Se trata de la estancia durante un período de tiempo en otro Estado miembro con el fin de cursar estudios, adquirir experiencia laboral o participar en otra actividad de aprendizaje o enseñanza o una actividad administrativa afín, con la ayuda, si es necesario, de cursos de preparación.

N

- **Networking:** La red que forman nuestros contactos personales y profesionales y que nos pueden ayudar a encontrar empleo.
  Es un conjunto de personas que disponen de información o poder de decisión y que en un momento dado nos pueden ofrecer ayuda y oportunidades en la búsqueda de un trabajo o en la mejora del empleo actual. La red de contactos está compuesta por familiares, amigos, conocidos y colegas que pueden y quieren ayudarnos.

Ñ
O

- **OAPEE:** Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (Nueva denominación a partir de enero de 2015: SEPIE).

- **Ocupados:** Personas de 16 o más años que durante la semana de referencia han estado trabajando durante al menos una hora, a cambio de una retribución (salario, jornal, beneficio empresarial) en dinero o especie. También son ocupados quienes teniendo trabajo han estado temporalmente ausentes del mismo por enfermedad, vacaciones, etc.

- **Organismo de acogida:**Empresa, institución u organismo de formación que acoge a los beneficiarios durante su periodo de estancia/ intercambio

- **Organizaciones sindicales:** Asociaciones de trabajadores y trabajadoras creadas con el fin de promover y defender sus intereses económicos y sociales. Sus funciones son básicamente: informar sobre oportunidades de empleo, bolsas de trabajo, acceder a cursos de formación, cualificación y perfeccionamiento profesional, asesorar jurídicamente y defender a la persona ante conflictos con la empresa o centro de trabajo.

- **ORIENTACIÓN:** Proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales

o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera.

P

- **PAP:** Programa de Aprendizaje Permanente.
- **Parados:** Personas de 16 o más años que durante la semana de referencia han estado sin trabajo, disponibles para trabajar y buscando activamente empleo.
- **Perfil profesional:** Conjunto de competencias para el desempeño de varios puestos de trabajo que presentan afinidad y que configuran una ocupación.
- **Programa Formativo de la FCT**: Es un documento donde se especifica cómo se va a desarrollar y evaluar el módulo de Formación en Centros de Trabajo
- **PYME (Pequeña y Mediana Empresa.):** La Comisión Europea incluye en esta categoría a las empresas que ocupan a menos de 250 personas y cuyo volumen de negocios anual no excede de 50 millones de euros o cuyo balance general anual no excede de 43 millones de euros.

Q

R

- **RET:** Relaciones en el Entorno de Trabajo.

S

- **Seminario de contacto:** Las agencias nacionales organizan seminarios de contacto durante todo el año. Estos seminarios ponen en contacto a las instituciones interesadas de los países participantes en el Programa de Aprendizaje Permanente. Se ofrece la oportunidad de tratar el tema escogido, de conocer otros compañeros en Europa y de elaborar conjuntamente un proyecto de cooperación nuevo. Las agencias nacionales están representadas, e informan y asesoran para formular la propuesta de proyecto. A menudo el efecto de estos seminarios es el de generar una serie de nuevos proyectos y asociaciones de aprendizaje.
- **SEPIE**: Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación (Hasta enero de 2015, se denominaba OAPEE)
- **Sistema de Información y orientación profesional:** En el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional la Información y Orientación Profesional tendrá la finalidad de:

o Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso de las mismas a lo largo de la vida.

o Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional del mercado de trabajo.

- **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional:** Es el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.
- **El Suplemento de diploma (SD):** Documento adjunto al título de Educación Superior cuyo propósito es mejorar la "transparencia" internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.).Los centros deben aplicar al SD los mismos procedimientos de autenticación que al propio título. Los Centros Nacionales de

Información sobre el Reconocimiento Académico (NARIC) proporcionan esta descripción, que está disponible en el sitio web:www.enicnaric.net

T

- **Tasa de paro:** Es el cociente entre el número de parados y el de activos.

- **Títulos de la formación profesional en el Sistema Educativo: Técnico y Técnico Superior:** Los títulos son un instrumento para acreditar las cualificaciones y competencias propias de cada uno de ellos y asegurar un nivel de formación, incluyendo competencias profesionales, personales y sociales para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social.

- **Trabajador por cuenta propia:** las personas que durante el período de referencia hayan trabajado, incluso de forma esporádica u ocasional, al menos una hora a cambio de un beneficio o de una ganancia familiar, en metálico o en especie; las personas que durante el período de referencia tenían que realizar algún trabajo a cambio de un beneficio o ganancia familiar pero han estado temporalmente ausentes del mismo por razones de enfermedad o accidente, vacaciones, fiestas, mal tiempo u otras razones análogas.Según esta definición, ejercen una actividad por cuenta propia: los empresarios, los trabajadores independientes, los miembros de cooperativas que trabajan en las mismas y los trabajadores familiares no remunerados (ayudas familiares).

- **Tutor de FCT:** Es el responsable del seguimiento de las FCT (Formación en el Centro de Trabajo) en el centro educativo y en la empresa.

U

- **Unidad de Competencia:** Agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.
  Es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, a los efectos previstos en el artículo 8.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

V

- **Vías formales de formación:** Procesos formativos cuyo contenido está explícitamente diseñado en un programa que conduce a una acreditación oficial.

- **Vías no formales de formación:** Procesos formativos no conducentes a acreditaciones oficiales.

- **Visita de Estudio**: Visita de corta duración realizada para estudiar un aspecto particular del aprendizaje permanente en otro Estado miembro.

W

X

Y

- **YOUTHPASS:** Pasaporte para la juventud.

Z

Fuente: ww.mecd.es

ANEXO 1.2. GLOSARIO DEL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN.

Catálogo Modular de Formación Profesional. Conjunto de Módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional que permita la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.

Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles del reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional.

Competencia general. Describe de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional.

Competencia profesional. El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Contexto profesional. Describe, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional.

Criterios de realización. Expresan el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional.

Cualificación Profesional. El conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.

Entorno profesional. Indica, con carácter orientador, el ámbito profesional, los sectores productivos y las ocupaciones o puestos de trabajo relacionados.

Especificaciones de la formación. Se expresarán a través de las capacidades y sus correspondientes criterios de evaluación, así como los contenidos que permitan alcanzar dichas capacidades. Se identificarán, además, aquellas capacidades cuya adquisición deba ser, en su caso, completada en un entorno real de trabajo. Constarán también los requisitos básicos del contexto de la formación, para que ésta sea de calidad.

Familia Profesional. Conjunto de cualificaciones en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional.

Módulo formativo. El bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación.

Niveles de Cualificación Profesional. Son los que se establecen atendiendo a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad a desarrollar.

Realizaciones profesionales. Elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza.

Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Unidad de competencia. El agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, a los efectos previstos en el artículo 8.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Fuente: www.mec.es

ANEXO 1.3. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN DOMICILIO (ASSD)

Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Nivel 2. Código SSC089_2

Situación: RD 295/2004

Competencia general: Ayudar en el ámbito socio-sanitario en el domicilio a personas con especiales necesidades de salud física, psíquica y social, aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.

Unidades de competencia

UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.

UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.

UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.

ANEXO 1.4. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI)

Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Nivel 2: Código SSC320_2

Situación: RD 1368/2007

Competencia general: Atender a personas dependientes en el ámbito sociosanitario en la institución donde se desarrolle su actuación, aplicando las estrategias diseñadas por el equipo interdisciplinar competente y los procedimientos para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.

Unidades de competencia:

UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional indicadas por el equipo interdisciplinar.

UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención sociosanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional.

ANEXO 1.5. CUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (EI)

Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Nivel 3

Código: SSC322_3

Situación: RD 1368/2007

Competencia general: Elaborar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en la etapa de 0-3 años en el ámbito formal bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil y pudiendo abarcar hasta los 6 años en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

Unidades de competencia:

UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales.

UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años.

UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo.

UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil.

UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.

UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.

UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años.

ANEXO 1.6. CUESTIONARIO DE CONTRASTE EXTERNO DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES.



CUESTIONARIO PARA EL CONTRASTE EXTERNO DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL:_____

FAMILIA PROFESIONAL :_____

NIVEL: ____ FECHA :_____

Datos de la institución, organización, organismo o empresa consultada

(*) Denominación:

(*) Actividad:

Dirección:

Teléfono: (*)Email:

(*) Tipo de organización :

☐ Empresarial ☐ Sindical ☐ Administración general ☐ Administración autonómica ☐ Asociación profesional ☐ Otros

Datos de la persona o personas que elaboran las respuestas

(*) Nombre:

(*) Cargo: Departamento:

Dirección:

Teléfono: (*) E-mail:

(Si en la elaboración de las respuestas ha participado más de una persona indique por favor todos los datos).

Este cuestionario pretende que su organización aporte opinión sobre los distintos elementos de la cualificación, para su mejora y validación. Se acompaña del documento"Contraste externo de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales", para mayor claridad.

Por favor siga las siguientes indicaciones:

- *Complete un cuestionario por cada cualificación.*
- *Es imprescindible que complete los campos señalados con un asterisco (*).*
- *Realice sus propuestas con precisión y brevedad.*
- *Por favor, cuando conteste de forma negativa, proponga alternativas.*
- *Archive este documento, una vez completado, con la denominación de la cualificación, seguida del nombre de su organización.*

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

(Cualificación profesional: conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular, u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral)

1.0. Señale, en general, **la adecuación de la cualificación propuesta**: si identifica una figura profesional reconocible y útil en su sector, o si por el contrario no le parece adecuada. Formule propuestas alternativas si lo estima conveniente.

1.1. ¿Le parece adecuada la **denominación** de la Cualificación?

Si		No		NC	

Denominación alternativa que Vd. propone:

1.2. ¿Le parece adecuado el **nivel** de la cualificación?

(El nivel se determina atendiendo a criterios de conocimientos necesarios, iniciativa, autonomía y complejidad de la actividad que se va a desarrollar)

Si		No		NC	

Nivel que Vd. propone: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

1.3. ¿Considera que la **competencia general,** entendida como el cometido y funciones del profesional, responde a las necesidades del Sector?

Si		No		NC	

Formule el enunciado de la competencia general que Vd. propone:

1.4. ¿Considera que con el conjunto de las **unidades de competencia** se consigue la competencia general de la cualificación profesional?

(Unidad de competencia: agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial)

Si		No		NC	

Unidades de competencia que propone incorporar:

Unidades de competencia que propone modificar:

1.5. ¿Considera que la **formación asociada** a la cualificación profesional da repuesta a la competencia definida?

(La formación asociada a cada unidad de competencia es el módulo formativo y constituye la unidad mínima de formación acreditable para determinar los títulos y certificados de profesionalidad)

Si		No		NC	

Módulos formativos que propone incorporar:

Módulos formativos que propone modificar:

2. ENTORNO PROFESIONAL

(Indica, con carácter orientador, el ámbito profesional, los sectores productivos y las ocupaciones o puestos de trabajo relacionados con la cualificación)

2.1. ¿Está correctamente identificado el **ámbito profesional** de la cualificación, es decir el tipo de organizaciones y el área donde el trabajador podría desempeñar su función?

Si		No		NC	

Organizaciones y áreas que Vd. propone incorporar:

Organizaciones y áreas que Vd. propone eliminar:

2.2. ¿Cree que este profesional desarrolla su actividad en los **sectores productivos** indicados?

Si		No		NC	

Sectores que Vd. propone incorporar:

Sectores que Vd. propone eliminar:

2.3. ¿Considera adecuadas las **ocupaciones y puestos de trabajo** señalados en la cualificación Profesional?

Si		No		NC	

Ocupaciones / puestos de trabajo que Vd. propone incorporar:

Ocupaciones / puestos de trabajo que Vd. propone eliminar

3. UNIDAD DE COMPETENCIA:

(Por favor, complete un apartado como éste por cada Unidad de Competencia de la cualificación)

3.1. ¿Le parece adecuada la **denominación** de la Unidad de Competencia?

Si		No		NC	

Denominación alternativa que Vd. propone:

3.2. ¿Le parece adecuado el **nivel** de la Unidad de Competencia?

Si		No		NC	

Nivel que Vd. propone:

1		2		3	

3.3. ¿Considera que el conjunto de **realizaciones profesionales** permiten alcanzar el objetivo descrito en la Unidad de Competencia?

(Realización profesional: comportamientos esperados de la persona en forma de resultados de las actividades que realiza)

Si		No		NC	

Realizaciones profesionales que propone eliminar porque no considera críticas:

Realizaciones profesionales que propone incorporar:

Realizaciones profesionales que propone modificar:

3.4. ¿Considera que los **criterios de realización** establecidos, **-**nivel aceptable de la realización profesional- expresan correctamente el nivel de las realizaciones?

(Los criterios de realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional)

Si		No		NC	

3.5. Respecto al **Contexto profesional,** ¿considera adecuados los **medios de producción** que se relacionan para esta Unidad de Competencia?

(El contexto profesional describe, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional)

Si		No		NC	

Medios que Vd. propone incorporar:

Medios que Vd. propone eliminar:

3.6.¿Considera adecuados los **productos y resultados del trabajo** que se relacionan para la Unidad de Competencia?

Si		No		NC	

Productos y resultados del trabajo que Vd. propone incorporar:

Productos y resultados del trabajo que Vd. propone eliminar

3.7. ¿Considera adecuada la **información utilizada o generada** que se relaciona para la Unidad de Competencia?

Si		No		NC	

Información que Vd. propone incorporar:

Información que Vd. propone eliminar:

4. MÓDULO FORMATIVO:

(Por favor, complete un apartado como éste por cada Módulo Formativo que contenga la cualificación)

4.1. ¿Le parece adecuada la **denominación** de este Módulo Formativo?:

Si		No		NC	

Denominación alternativa que Vd. propone:

4.2. ¿Considera adecuada **la duración** prevista para este Módulo Formativo?:

Si		No		NC	

Duración alternativa que Vd. propone:

4.3. ¿Considera que con estas **capacidades**, entendidas como los resultados esperados de las personas al finalizar el módulo formativo, se podrán lograr las realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia correspondiente?

Si		No		NC	

Capacidades que Vd. propone eliminar o modificar

Capacidades que Vd. propone incorporar:

4.4. ¿Considera que la propuesta de las **capacidades** cuya adquisición debe ser completada en un **entorno real de trabajo,** es la adecuada?

Si		No		NC	

Capacidades que Vd. propone eliminar o modificar en este apartado:

Capacidades que Vd. propone incorporar en este apartado:

4.5. ¿Considera que los **criterios de evaluación** que se proponen delimitan el alcance y el nivel de la capacidad a la que hacen referencia?

(Criterio de evaluación: conjunto de precisiones para cada capacidad que indican el grado aceptable de la misma en cuanto a alcance y nivel, así como el contexto en el que va a ser evaluada)

Si		No		NC	

4.6.¿Considera que los **contenidos** que se proponen son los adecuados para alcanzar las capacidades de este Módulo Formativo?

Si		No		NC	

Contenidos que Vd. propone incorporar:

Contenidos que Vd. propone eliminar

4.7. Respecto a los **Parámetros de contexto de la formación** (en fases anteriores "Requisitos básicos del contexto formativo") ¿considera que los **espacios e instalaciones** son los adecuados para realizar una oferta formativa de calidad?

Si		No		NC	

Espacios e instalaciones que Vd. propone:

4.8. ¿Considera que el **perfil del formador** es el adecuado para realizar una oferta formativa de calidad?

Si		No		NC	

Perfil del formador que Vd. propone:

ANEXO 1.7. INFORME DEL EQUIPO DOCENTE RESPONSABLE DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REGIÓN DE MURCIA.

PROPUESTA DE CAMBIO AL CURRÍCULO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE TÉCNICOS SUPERIORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

La actual propuesta de duración y distribución de módulos profesionales por cursos escolares dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnicos Superiores de Educación Infantil ubica el módulo **Expresión y Comunicación**, con una duración estimada en el currículo de 160 horas, en el segundo curso de dicho Ciclo Formativo.

Analizado este planteamiento, el grupo de trabajo propone, como necesaria, una reestructuración en la distribución de módulos por cursos anteriormente citada basada en la permuta de este módulo formativo por otro de primer curso, pudiendo ser **El Juego Infantil y su Metodología** o **Autonomía Personal y Salud Infantil**; y para lo cual se aducen los siguientes motivos que la justifican:

A) El módulo profesional Expresión y Comunicación asociado a la Unidad de Competencia: *"Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social"* (R.D 1368/2007, de 19 de octubre); tiene como resultados de aprendizaje los siguientes (R.D 1394 de 29 de octubre por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil):

1. *Planifica estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión y comunicación relacionándolas con las características individuales y del grupo al que van dirigidos.*
2. *Selecciona recursos de expresión y comunicación dirigidos a los niños y niñas, relacionando las características de los mismos con el momento evolutivo de los destinatarios.*
3. *Implementa estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión oral, relacionándolas con los objetivos previstos.*
4. *Implementa actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión plástica, gráfica, rítmico-musical, lógico matemática y corporal relacionándolas con los objetivos previstos y las estrategias y recursos apropiados.*
5. *Evalúa el proceso y el resultado de la intervención realizada en el ámbito de la expresión y comunicación argumentando las variables relevantes y los instrumentos de evaluación.*

Para conseguir estos resultados de aprendizaje es necesario organizar significativa y coherentemente sus contenidos curriculares en la estructura global del curso y teniendo en cuenta que los contenidos de este módulo se apoyan en otros de primer curso como Didáctica de la Educación Infantil y Desarrollo Cognitivo y Motor, dotándolo de recursos propios del dominio profesional del Técnico; por lo que es recomendable y pertinente abordarlos en el mismo curso.

En el mismo sentido, se entiende necesaria la propuesta dado que se facilita la integración de contenidos y contribuye instrumentalmente a adquirir la Unidad de Competencia del módulo de Didáctica de la Educación Infantil : *"Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años*", en especial algunas de sus Realizaciones Profesionales:

- *Establecer, en colaboración con el equipo educativo, las actividades que se desarrollan dentro del centro o institución.*
- *Preparar y revisar los materiales didáctico, los espacios y tiempos, según el programa establecido, adaptándolos al tipo de actividad y a las pautas de desarrollo de la misma.*
- *Realizar las actividades definidas en el programa de intervención, atendiendo individual y colectivamente a los niños y niñas.*
- *Evaluar los procesos de intervención desarrollados en colaboración con el equipo educativo.*

Esta conexión intermodular, desde el punto de vista didáctico, requiere de una exhaustiva coordinación entre los distintos profesores del Ciclo Formativo, que se vería favorecida con la propuesta que se está justificando. Así, el módulo Didáctica de la Educación Infantil tiene un notable peso específico en la adquisición de la competencia general del Técnico Superior en Educación Infantil[162] y atendiendo a los motivos expuestos, ambos módulos requieren tratarse complementariamente en el mismo curso escolar.

B) En cuanto a la duración del curso escolar (dos trimestres en segundo curso), teniendo en cuenta la densidad de contenidos que incorpora el módulo Expresión y Comunicación, generaría un desequilibrio metodológico al tener que comprimirlos y dificultando así el tratamiento adecuado de los contenidos, especialmente procedimentales, asociados al módulo. No siendo subsanable dicha dificultad con la asignación de ocho horas lectivas semanales.

C) Teniendo en cuenta que la duración estimada de los módulos implicados es similar: Expresión y Comunicación (160 h), El Juego y su Metodología (170 h) y Autonomía Personal y Salud Infantil (170 h); no afectaría sustancialmente a la estructura del Ciclo Formativo en lo referente a la distribución de los módulos por cursos. De igual forma que tendría la misma asignación horaria en el cómputo semanal una vez realizada la permuta.

D) En lo referente a qué modulo profesional quedaría ubicado en segundo curso, se deja abierta la propuesta con el fin de dotarla de cierta flexibilidad y facilitar, llegado el caso, la homogeneidad de su estructura en coordinación con otras Comunidades Autónomas, pudiendo ser en tal caso y de manera indiferente: El Juego Infantil y su Metodología o Autonomía Personal y Salud Infantil.

[162] La competencia general de este Título consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educaci0ó´n infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

ANEXO II. ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE SOBRE LA REFORMA CURRICULAR DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL.

ANEXO II.1. MODELO DE ENTREVISTA.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA INFORMANTES CLAVE.

Desde la Universidad de Murcia estamos realizando una investigación referente a la reforma del CFGS de Educación Infantil en la CARM.

Esta entrevista trata de recabar información sobre la reforma estructural del título y enseñanzas mínimas así como de currículo del CFGS de Educación Infantil a nivel nacional y de la CARM. Se considerarán aspectos relacionados con su diseño, difusión e implementación, así como previsiones de resultados en términos de cualificación para el alumnado.
La finalidad de este estudio es la revisión de todo el proceso de reforma de este ciclo formativo así como de sus previsibles consecuencias. Con todo ello se pretende apoyar este proceso con vistas a la mejor cualificación posible de su alumnado.

Por todo ello consideramos muy útil la información que ud. podría ofrecernos respecto a esta temática.

INVESTIGACIÓN: LA REFORMA DEL CFGS EDUCACIÓN INFANTIL EN LA CARM.

Vamos a tratar de varios apartados diferentes, en primer lugar acerca de:

A) Sobre la planificación estructural de la reforma curricular de la Formación Profesional en el marco de España y de la Unión Europea.

1.¿Cree adecuada la cualificación del alumnado para su inserción en el mercado laboral en estos últimos años con la estructura de títulos hasta ahora vigente previa al Catálogo Nacional de Cualificaciones?

-Indique por qué:_____

2. ¿Considera que los planteamientos de la UE en cuanto a la revisión de los sistemas de formación y empleo a partir de la Cumbre de Lisboa 2000 han influido en el proceso de reforma estructural de los títulos de FP?

Mucho

Bastante

Regular

Poco

Nada

-Indique por qué:_____

3. ¿Cómo valora el proceso de diseño y difusión de la reforma del título y enseñanzas mínimas del CFGS Educación Infantil?

Muy ajustado

Bastante ajustado

Aceptable

Poco ajustado

Nada ajustado

-Indique por qué:_____

4. Respecto a la regulación del currículo de este ciclo ¿Cree que su proceso de diseño se ha ajustado a un modelo democrático y participativo?

Muy ajustado

Bastante ajustado

Aceptable

Poco ajustado

Nada ajustado

-Indique por qué:_____

5. :¿Cómo valora usted el proceso seguido para la publicación y difusión de este nuevo currículo en la CARM?,

Muy adecuado

Bastante adecuado

Adecuado

Poco adecuado

Nada adecuado

-Indique por qué:_____

6. ¿En qué sentido le parece que los contenidos del currículo regulado por la CARM se adecuan a las características socioeconómicas de la Región de Murcia?

Muy adecuados

Bastante adecuados

Adecuados

Poco adecuados

Nada adecuados

-Indique por qué:_____

7.¿Considera vd. adecuada esta reforma del currículo en cuanto a sus contenidos , carga lectiva, distribución de materias por cursos, etc?

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

-Indique por qué:_____

Poco adecuada

Nada adecuada

(En caso de que responda “poco adecuada o nada adecuada”), ¿Con qué modificaciones no está de acuerdo, y cómo las cambiaría o adaptaría a las características socioeconómicas de la Región de Murcia?

-En cuanto a los contenidos:

-En cuanto a la carga lectiva:

-En cuanto a la distribución modular por cursos:

-En cuanto al perfil del profesorado:

-Otras modificaciones:

B) Sobre la implementación de la reforma curricular del CFGS EI en la CARM respecto a otras CCAA.

8. ¿Cree que el nuevo título y currículo formativo de este ciclo se ha llevado adecuadamente a la práctica en los IES de CARM que lo imparten?

Muy adecuado

Bastante adecuado

Aceptable

Poco Adecuado

Inadecuado

-Indique por qué:_____

9.¿Qué tipo de dificultades le parece que puede suponer la aplicación de esta reforma para los principales actores que interviene directamente en ella?

En cuanto al profesorado:

Muchos problemas

Bastantes problemas

Algunos problemas

Pocos problemas

Ningún problema

-Indique por qué:_____

10. ¿Y en cuanto al alumnado?

Muchos problemas

Bastantes problemas

Algunos problemas

Pocos problemas

Ningún problema

-Indique por qué:_____

11. ¿Y en cuanto a los tutores de prácticas en centros de trabajo donde se realizará la reformulada FCT ?

Muchos problemas

Bastantes problemas

Algunos problemas

Pocos problemas

Ningún problema

-Indique por qué:_____

C) Sobre la previsión de resultados de esta reforma curricular en términos de cualificación del alumnado.

12. Con la aplicación de esta reforma se introducen nuevos módulos de formación teórico-practica: inglés, nuevas tecnologías, ..., ¿Cree que ayudarán a una mejor cualificación del alumnado?

Mucho

Bastante

Regular

Poco

Nada

-Indique por qué:_____

13. Con la aplicación de esta reforma el período de desarrollo de FCT se reduce a la mitad que en el modelo anterior. ¿Cómo valora este cambio? :

Muy adecuado

Bastante adecuado

Adecuado

Poco adecuado

Nada adecuado

-Indique por qué:_____

14. En general, ¿Cree que las nuevas promociones de alumnado tras esta reforma estarán mejor cualificados para la incorporación al mercado laboral nacional y comunitario?

Muy cualificados

Bastante cualificados

Aceptablemente cualificados

Regularmente cualificados

Nada cualificados

-Indique por qué:_____

PREGUNTAS ABIERTAS:

Para terminar, y a modo de resumen general de lo ya comentado, quiero hacerle unas preguntas más generales;

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

ANEXO II.2-A1.

Entrevistado:	APM. Jefe de Servicio de Formación Profesional de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.
Fecha:	25 de Febrero de 2009.

APARTADO A

1. No, algunos de los títulos estaban desfasados con respecto a la demanda que tiene la sociedad actual, estamos hablando de títulos que tenían diez, doce años de antigüedad y que no se habían adaptado hasta este momento a la necesidad del entorno productivo.

2. (Bastante). En la citada cumbre se indicaba que en los sistemas de educación e información europea necesitaban adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento como a las necesidades de mejor nivel y calidades del empleo, esa adaptación se ha producido a través del desarrollo de la cualificación profesional y del catálogo nacional de cualificaciones.

3. (Bastante ajustado). El diseño ha sido ha corrido a cargo de profesionales de la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad, que han desarrollado el título adaptándolo a las necesidades actuales.

4. (Muy ajustado). Aunque lógicamente no todos los profesores que imparten ese ciclo formativo en la Región de Murcia han podido participar en la elaboración del currículo ese tema no sería operativo; pero si han participado profesores de distintos centros no solo de uno y de reconocida digamos profesionalidad de reconocido prestigio. Pero luego ese currículo que ellos han elaborado ha pasado por una serie de Consejos asesores donde están representados desde distintas partes de la Administración Educativa como los ámbitos sociales (sindicatos, etc) y todos han podido aportar y han dado sus aportaciones al currículo de este ciclo formativo y muchas de ellas se han recogido. Por lo tanto en general creo que si ha sido el sistema muy democrático y muy participativo.

5. (Adecuado). Estamos todavía en la fase de proceso de publicación del currículo , no se ha podido publicar precisamente porque hay recoger toda esa información que nos dan los Consejos asesores el Consejo escolar, el Consejo asesor de formación profesional y la revisión de los aspectos jurídicos que hace nuestro servicio jurídico y los servicios jurídicos de la Comunidad. Como es un proceso muy largo todavía no se ha podido publicar.

6. (Bastante adecuados). Aunque las necesidades de adecuación de este Ciclo Formativo al entorno productivo no son muy grandes, pero al haber elaborado el currículo el propio profesorado que está en contacto con las necesidades del mercado pues han precisado aquellos aspectos que ellos han considerado oportunos para adaptarlo a las necesidades de la Comunidad Autónoma.

7. (Muy adecuada). Es un trabajo que han hecho un grupo de profesores conocedores de la materia y que han desarrollado su trabajo muy satisfactoriamente actualizando y corrigiendo lo que ellos habían encontrado como deficiencias en el anterior currículo.

APARTADO B

8. (Aceptable). Es pronto para valorar aquí el nivel de adecuación porque en Septiembre se inició el primer curso de los dos que forma el currículo del Ciclo entonces llevamos solamente 5 meses con este curso y todavía es muy pronto para valorar si este nuevo currículo está siendo su aplicación adecuada, eso sí podemos decir que es adecuada en el sentido de que no hemos tenido ninguna queja ningún problema a la hora de implantar este nuevo currículo.

9. (Pocos problemas). El profesor está muy acostumbrado a adaptar currículos, a llevar el currículo a la practica docente lógicamente le va a surgir algún problema porque parten de un currículo nuevo pero no le supone demasiados problemas, están acostumbrados y lo van hacer pues como lo vienen haciendo actualmente y llevar ese currículo a la práctica docente.

10. (Ningún problema). Porque el alumnado que inicia el Ciclo le da igual que sea con un currículo o con otro, no dificulta más el nuevo currículo. El título lo racionaliza lo adapta a las necesidades del mercado pero no lo complica ni aumenta el numero de horas ni nada entonces pienso que para el alumnado no va a haber ningún problema.

11. (Pocos problemas). El profesorado es lo mismo que para el profesor del resto de los módulos incluso va a ser un poco más sencillo porque se reducen como bien sabes el número de horas de la formación en centros de trabajo entonces supondrá incluso menos problemas que el currículo actual.

APARTADO C

12. (Mucho). Cada día nos enfrentamos a una sociedad más globalizada donde el uso de las nuevas tecnologías y del idioma es fundamental. El introducir en el currículo de estos ciclos el idioma sobre todo va a hacer que los alumnos estén mas cualificados , que su posibilidad de integrarse en Europa en el mercado común aumente. Entonces pienso que esta reforma va a hacer que los alumnos salgan mucho más cualificados. Por otra parte intentamos favorecer desde la Administración que los alumnos realicen prácticas en Europa, antes ya obtenía esa posibilidad de hacer prácticas ahora dentro del programa ERASMUS van a poder hacer parte o la totalidad de FCT en Europa y es una oportunidad que no debemos dejar perder.

13. (Adecuado). Me explico al dar esta nota media porque yo considero que han sido los profesores que han diseñado el título y el currículo los que han establecido el número de horas de la formación en centros de trabajo. Pienso que ellos han valorado que ese número de horas de 720 que era el antiguo currículo es excesivo y llevarlo aproximadamente a la mitad es lo necesario por eso lo considero adecuado. Antes teníamos problemas a la hora de colocar a todos los alumnos en prácticas porque eran muchas horas y un número grande de alumnos, con esta reducción pienso que vamos a tener menos dificultad en que todos los alumnos hagan unas prácticas y que no se utilice a veces esas prácticas para hacer otras tareas que no son las que recoge el título.

14. (Bastante cualificados). Yo creo que bastante cualificado de hecho a nivel nacional van a estar muy cualificados y a nivel de Europa van a depender un poco del nivel de competencia de idioma que alcancen, si consiguen alcanzar un buen nivel de idiomas van a poder moverse por toda la Comunidad Económica Europea con facilidad, va a depender un poco de ellos.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

La reforma como ya he comentado antes se hacía necesaria, nos encontramos en una sociedad que va evolucionando muy rápidamente y la formación profesional como respuesta al mercado y a las necesidades, los alumnos se tienen que adaptar a ese mercado laboral. Cómo pues renovando continuamente las cualificaciones profesionales y adaptando los títulos a esas cualificaciones. Tenemos que conseguir en el futuro que entre una reforma de una cualificación y la puesta en marcha del título correspondiente del currículo en la Comunidad pase el menor tiempo posible ; que sea muy rápido y muy ágil para que ante una demanda de mercado laboral nosotros podamos poner en la calle a los alumnos preparados en dos o tres años.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Lo único que no seamos capaces de adaptar los estudios a las necesidades del sistema productivo. Ese tiempo que hemos dicho entre la detención de una necesidad y la puesta en marcha de un título que se extienda demasiado eso pienso que va hacer que algún título cuando lo pongamos esté ya desfasado, podría estar ahí el problema.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Actualmente la situación autonómica hace que no todo lo que tengan que desarrollar en la empresa algunos alumnos puedan desarrollarlo porque hay menos trabajo y al tener menos trabajo las empresas

pues también hacen que ese alumno no pueda realizar todo el proceso que debería realizar en una empresa y ahí podría estar la limitación.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Pues, lo que he comentado antes que la estructura de los ciclos y de las cualificaciones tiendan a que no haya ese desajuste; que adaptar los ciclos a las demandas de las empresas y adaptando de esa manera en concreto del ciclo de Educación Infantil a lo que realmente nos demanda el mercado pues que no exista ningún tipo de desajuste.

ANEXO II.2-A2.

Entrevistado:	IMC. Directora del Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia.
Fecha:	25 de Febrero de 2009.

APARTADO A

1. Pues yo creo que es muy adecuada, hasta ahora conforme estaban conformados los títulos de Formación Profesional, las competencias profesional que tenían o que estaban previstas en los títulos son , si las observamos, muy parecidas a las competencias profesionales que tenemos previstas y que hay ya definidas en los nuevos títulos de Formación Profesional. Está claro que en la actualidad los títulos se han adecuado mucho más a los nuevos yacimientos de empleo y a las necesidades de los sectores productivos y con esa idea se han diseñado cualificaciones de los distintos niveles.

En el caso de la Educación Infantil o cualificaciones profesional del nivel 3 pues mucho más cercanas a las necesidades actuales pero no cabe duda que los alumnos que han titulado en estos años, con la estructura que tenemos desde la LOGSE desde los años 90, pues han sido alumnos que profesionalmente han estado bien preparados y yo creo que era adecuada su formación a las necesidades del sector productivo.

2. (Mucho). Yo creo que mucho, te diría que muchísimo, aquí si que me gustaría hacerte una reflexión un poco de cómo estaban las cosas en Europa en el año 2000. El Consejo Europeo de Lisboa fue un punto de inflexión en la política de empleo comunitaria bajo mi punto de vista se fijó el objetivo de pleno empleo a través del impulso de los sectores ligados a lo que se llama economía del conocimiento y el objetivo previsto era que para el 2010 la tasa global de empleo en Europa fuera del 70%. El objetivo estratégico que se diseñó o que se definió en este Consejo Europeo y ya se había tratado en consejos anteriores era que la Unión Europea debería convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Europa la más competitiva del mundo capaz de crear y de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y una mejor cohesión social con ese fin una vez que los proyectos europeos se quieren implantar en cada uno de los países, pues en nuestro país surgió la necesidad pues de definir nuevas cualificaciones profesionales, surgió en el año 2000 y estamos en el 2009 y todavía estamos en el proceso de definición pero definir nuevas cualificaciones profesionales que estuvieran cercanas y muy cercanas al sector productivo de forma que luego los títulos de Formación Profesional o certificados de profesionalidad, todas las enseñanzas relacionadas con el mundo laboral ,ya sean regladas o no , pues estuvieran eso, muy cercanas o muy próximas al desempeño laboral que tienen que hacer nuestros futuros trabajadores.

3. (Aceptable). Bueno el proceso de diseño y difusión del título , después hablaremos del currículo, yo lo veo pues aceptable creo que quizás con otra previsión de más tiempo pues quizás el Ministerio podría haber diseñado un proceso sobre todo de difusión para los centros para nuestro profesorado de participación pues un poco más dinámico, en fin creo que Aceptable.

4. (Bastante ajustado). Bastante ajustado podríamos decir el proceso de diseño del currículo y digo bastante ajustado porque aquí en nuestra región como tú conoces, si tu has participado además, pues el currículo se ha valorado con participación del profesorado de todos los centros donde tenemos implantado el Ciclo de Educación Infantil. Si el Ministerio hubiera publicado los títulos, quizás con más tiempo porque los títulos se publicaron en Enero y había de tenerlos implantados en Septiembre de ese año, había que conformar los grupos de trabajo, definir las horas, definir los contenidos, adecuarlo a las cualificaciones que había previstas y demás, si lo hubiera hecho con más tiempo pues quizás este proceso habría sido más rico por decirlo de alguna forma y más participativo todavía con más reflexión pero con todo creo que bueno que ha sido aceptable.

5. (Adecuado). Pues Adecuado, la publicación de cuestiones pues de este tipo es lenta en la Administración pues porque esto es un Decreto, y los Decretos pues tienen que pasar aquí una serie de filtros ya no solo nuestros servicios jurídicos que esos son los… vamos el filtro que más rápido pasaron, pero después distintos órganos de La Administración tienen que informar; tiene que informar el Consejo Económico y Social, El Consejo Escolar, El Consejo Jurídico, La Dirección de los Servicios Jurídicos, etc. El Consejo Asesor de Formación Profesional, El Consejo Asesor del SEF, o sea es una serie de órganos, se pide el informe cuando el órgano se tiene que reunir estudiar el Decreto informar y tal y eso pues lleva unos meses, el proceso es lento yo creo que desde la Administración se impulsa bien pero los pasos son lentos.

6. (Muy adecuados). Yo creo que muy adecuada, en eso si que tengo plena confianza en que el currículo y los contenidos sobre todo se han hecho, lo han hecho profesionales de primera línea, son los profesores que tenemos nosotros en la Región que es profesorado muy preparado por eso creo que son adecuados. Ellos conocen muy bien las empresas a través de la relación que tienen con la FCT de los alumnos, las empresas y las necesidades que tienen nuestras empresas y con ese fin yo creo que han aportado pues lo que han considerado.

7. (Muy adecuada). Yo creo que es muy adecuada, de cualquier forma si analizamos la estructura del nuevo currículo y la estructura del currículo anterior, pues los contenidos son bastante similares, sí que se han incluido algunos módulos formativos nuevos pero en general los módulos que están relacionados con las competencias profesionales intrínsecas del título pues yo creo que algunos se han desglosado en otros dos o así pero que son básicamente los mismos. Las competencias profesionales son muy similares, sí que el nuevo currículo está mucho más adecuado pues a las características socio-económicas del año 2009 y el otro estaba adecuado a las características del año 2000 o de finales de los años 90.

APARTADO B

8. (Muy adecuado). Yo creo que de forma muy adecuada, por su puesto que si el llevar este Título a la práctica, entendiendo cómo se han impartido los contenidos del título, del currículo en nuestra aulas por parte de nuestro profesorado y por parte de por supuesto del alumnado, yo creo que ha sido de forma muy adecuada con muchísima profesionalidad como siempre y que el profesorado aquí se deja la piel si en algún momento en algún centro pues puede faltar algún requisito de espacio , de equipamiento pues ellos, el profesorado, pues se buscan la vida para hacerlo pues conveniando con empresas o con entidades que puedan colaborar, entonces pues yo pienso que se ha llevado de una forma muy adecuada, claro que si.

9. (Pocos problemas). Hombre yo creo que ningún problema, siempre surgen pequeñas dificultades cuando empezamos un proyecto nuevo, yo diría que pocos problemas. Como hemos comentado antes la participación que el profesorado ha tenido en el diseño del currículo ha sido muy activa en el diseño incluso de los equipamientos que este Ciclo necesita, el profesorado ha participado activamente, quizás pueda surgir y digo quizás porque tampoco va a ser en todos los centros alguna pequeña deficiencia pues con los espacios que en algún momento determinado se puedan necesitar para llevar a cabo de una forma muy perfecta pues alguna puesta en práctica de un módulo profesional y que el espacio quede un poco pues un poco más limitado con alguna deficiencia en los centros pero por lo demás yo creo que al profesorado le va a ocasionar muy poquitos problemas.

10. (Ningún problema). Yo creo que para el alumnado ningún problema, para el alumnado bueno que te iba a decir que es poco una actitud aquí un poco más pasiva pero en realidad no, tampoco quiero a lo mejor emplear esa palabra pero bueno que un poco que está el alumnado es más recibiendo, lo que le ofrecemos la Administración, el profesorado. Yo pienso que para el alumnado al contrario va a ser un enriquecimiento más que nada.

11. (Ningún problema). Yo creo que ningún problema en principio , lo único que bueno pues viene un proceso de nueva educación quizás a los tutores que hasta ahora habéis tenido o hemos tenido participando en las empresas en la formación en los centros de trabajo como sabes las horas de este módulo se reducen prácticamente a la mitad, entonces pues un poco la programación o los objetivos que ellos tenían con esos alumnos que iban hacer la FCT pues hay que cambiar, hay que cambiar un poco el chip, la programación, la ideas, lo que queremos conseguir, que al final lo que queremos conseguir es casi lo mismo pero en la mitad de tiempo entonces bueno pues creo que dificultades no van a haber, si que quizás un nuevo aprendizaje de la FCT.

APARTADO C

12. (Mucho). Creo que mucho, por una parte los módulos que ya ha introducido el Ministerio en las enseñanzas mínimas en el Real Decreto de Títulos que bueno que si lo analizamos son algunos módulos que ya existían pero que bueno ha cambiado el nombre y quizás un poquito los contenidos, pues como el de Habilidades Sociales o el de Primeros Auxilios o el Juego Infantil y su metodología que antes existían unos contenidos yo creo que muy parecidos pero con otro nombre del módulo formativo o del módulo profesional y por otra parte los módulos que ha diseñado la C.A. que en este caso ha sido el módulo de lengua extranjera, del inglés concretamente pues con la finalidad de que el alumno adquiera más competencia lingüística, estamos ,como he dicho en una de las primera preguntas, en la sociedad del conocimiento de la Unión Europea de participación y de que haya un trasvase de personas y de conocimientos sin dificultades, entonces pues nuestros alumnos pueden salir al extranjero, hacer la FCT e incluso a trabajar y queremos que tengan pues eso competencia lingüística para poderse desenvolver. Con ese fin se implementó el nuevo módulo de lengua extranjera y en los nuevos módulos que el Ministerio ha diseñado pues a parte de los que ya son intrínsecos del título pues tenemos también por ejemplo Empresa e Iniciativa Emprendedora que bueno que lo que se pretende es un poco fomentar ese espíritu emprendedor en los alumnos, que ellos puedan luego trabajar o proponer o emprender cosas por cuenta propia y eso hay que despertarlo también hay que enseñarlo a los alumnos entonces yo la verdad es que lo veo muy adecuado los nuevos módulos que hay.

13. (Poco Adecuado / Adecuado). Pues mira este cambio en principio o sea digamos que tengo dos sentimiento un poco, en principio lo veo poco adecuado por que yo creo que la relación que los alumnos tienen en la empresa es muy importante y muy válida y les enriquece muchísimo y cuantas más horas el alumno pueda estar en la propia empresa llevando a cabo lo que ha aprendido pues yo pienso que el alumno sale mucho mejor preparado y mucho más cercano a lo que va ser su futura vida profesional

entonces desde ese punto de vista pues lo veo poco adecuado, después si analizamos por qué se han reducido estas horas en el módulo de FCT pues es porque se han añadido más horas a otros contenidos que el alumno tiene que aprender en el aula y relacionados muy directamente con estas enseñanzas o módulos trasversales pues como el fomento del espíritu emprendedor, la lengua extranjera, etc. Desde ese punto de vista pues diríamos que estonces podría ser este cambio adecuado por eso te he dicho que esto me genera dos sentimientos. El Ciclo no puede tener mas de 2000 horas ya sabéis que todos los títulos nuevos diseñados tienen 2000 horas y no pueden tener más 2000 horas y bueno pues si incrementamos los contenidos y la formación de unos pues tenemos que disminuir el de otros.

14. (Muy cualificados / Bastante cualificados). Pues mira, yo pienso que estos alumnos van a estar muy cualificados o bastantes cualificados, pero no te diría que mejor cualificados que los alumnos que ya han promocionado años anteriores no, distintos quizás con otros conocimientos, con otras habilidades, con otras habilidades que ahora hacen falta y que hace 10 años o 12 años quizás no hicieran falta. Van a estar bien cualificados estos alumnos , no están todavía, estarán en el futuro porque todavía no está la primera promoción en la calle. Estarán bien cualificados pero también te digo que también están y considero que muy bien cualificados los alumnos que han ido promocionando estos años y que me consta que las empresas están contentos con ellos ,que son profesionales de primera línea y bueno pues las enseñanzas ya hemos comentado al principio que son muy similares , el profesorado es el mismo, las empresas son las mismas, entonces pues bueno hemos mejorado pero estos alumnos también están muy preparados.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?.

Pues hombre yo la veo muy positiva yo creo que el sector productivo, los sectores socio-económicos van variando, van variando las necesidades, los nuevos yacimientos de empleo, los nichos de empleo son cambiantes y como cambian los sectores socio-económicos y productivos pues tenemos que cambiar y adaptar las enseñanzas. Entonces pues creo que la reforma es muy positiva, la necesidad por supuesto surge a nivel nacional porque tenemos que tener unas enseñanzas mínimas porque estos títulos tienen validez a nivel de todo el territorio nacional y una vez que las enseñanzas mínimas están diseñadas pues las adaptamos un poquito aquí al tejido socio-económico nuestro. Las reformas siempre son para mejorar, entonces yo pues las veo muy aceptables y necesarias además.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Bueno pues así cuestiones que puedan limitar la eficacia pues podría ser que en los centros surgiera alguna necesidad material que no… en un momento determinado no estuviera cubierta por limitaciones de espacios o cualquier cuestión relacionada pero cuestiones muy materiales que pueden surgir pero que desde la administración se pondrán todos los recursos necesarios para solventarlo y pues a lo mejor alguna desmotivación que pueda haber por parte del alumnado pues dada la situación socio-económica actual que parece que la sociedad está un poco desmotivada pues por la falta de empleo que no vean claro que cuando acaben vayan a encontrar trabajo a corto plazo. Esas desmotivaciones al final pues quizás puedan calar en el alumnado, que funcionen las cosas un poco más ralentizadas pero con mucha ilusión se puede todo esto solventar.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Pues hombre no debe haber nada que limite que la FCT pues eso sea eficaz y necesaria como es . A lo mejor pues que las empresas ahora hasta que no se adapten bien a este nuevo módulo pues de alguna forma su participación sea un poco más, no se como decirlo, quizás un poco más desmotivada pero entre comillas, al ver que el alumno va a estar menos tiempo en la empresa que cuando ya el alumno ha

aprendido y puede generar un valor añadido pues se tiene que ir y eso a lo mejor a la empresa le haga sentirse un poco más en principio a lo mejor desconcertada pero que yo creo que después cuando lo vea y lo acepten no habrá ningún problema.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Bueno yo creo que, eso lo pienso no ahora con la reforma sino a lo largo de toda mi vida profesional lo he pensado , que la relación entre la empresa y el centro educativo tiene que ser una relación muy estrecha, tiene que ser una relación de reciprocidad y de comunicación yo creo que la empresa tiene que dirigirse al centro educativo a nuestros profesores y decirles que necesidades son las que tiene, que necesidades necesita que estos titulados que van a salir tengan. Esté en el currículo o no esté en el currículo el profesorado en su programación de aula y en su programación general puede añadirle cuestiones y programar cuestiones nuevas aunque no estén recogidas en el título o en el currículo y la empresa y el profesorado eso lo saben; solo lo puede saber por lo que le comunique la empresa y a su vez el profesorado también tiene que hablar con la empresa y decirle que cosas son las que están aprendiendo nuestros alumnos que como están organizadas las enseñanzas y en que cuestiones ellos están trabajando más profundamente o no.

En la Formación Profesional la empresa y el centro educativo o la empresa y las enseñanzas, porque ya no es el centro, es también la Administración, tienen que ir muy cogidas de la mano como van en otros países hasta parte de las enseñanzas se imparten en la propia empresa pues en Alemania por ejemplo para que la formación profesional sea una formación profesional de éxito y de futuro, es mi punto de vista yo creo que la relación ahora con las empresas son buenas pero mejorables. En los centros integrados ya sabes que la formación que se va a dar es una formación reglada y formación profesional para el empleo, formación para trabajadores y para los trabajadores desempleados la organización ya del propio centro integrado a través del Consejo Social en el que los empresarios están representados, que será el equivalente a lo que es ahora en nuestro centro el Consejo Escolar pues ya es algo, es decir, los empresarios podrán hablar quizás en los centros integrados. La participación que tengan las empresas y es lo deseable que sea más estrecha pero que yo a nivel personal pienso que digamos que el centro integrado al final es un ente que esa participación la tenemos que hacer las personas que trabajamos en la formación profesional nuestro profesorado y nuestros empresarios no tenemos que vernos como con miedos tenemos que quitarnos esos miedos, las dos partes nos necesitamos; el empresario necesita que los alumnos que salgan sepan lo que ellos necesitan que sepan y nuestro profesorado necesita a su vez saber que es lo que quiere el empresario. Entonces pues tenemos que ir un poco quitarnos a lo mejor esa pequeña máscara cada uno y estrechar la comunicación yo creo que es bueno que los empresarios vengan a nuestros centros, que estén con nuestros alumnos, que les hablen y que nuestros alumnos y nuestro profesorado vayan a las empresas sin miedos y que las relaciones se estrechen de hecho ahora en el diseño de los currículos han participado las empresas de la Región; les hemos enseñado los currículos para que ellos opinen si lo que hemos propuesto está adecuado a las necesidades, si esto es lo que ellos quieren que nuestros alumnos sepan o no o hay que añadir o hay que quitar y bueno pues yo pienso que esa relación pues cada vez va a ser más cercana y mejor.

ANEXO II.3-B1.

Entrevistado:	JCG. Profesor del Ciclo E.I. en IES de Murcia.
Fecha:	27 de Enero de 2009.

APARTADO A

1. Bueno pues creo que no era del todo acertada la cualificación ya que si la inserción del profesional dentro de lo que es la enseñanza reglada en la etapa de infantil si que para ello si que salían cualificados adecuadamente, sin embargo a lo mejor la inserción del profesional en otro ámbitos como por ejemplo la educación no formal o la atención a menores en situación de riesgo y dificultad social si que se dejaba un poco más de lado, por lo tanto como conclusión esa principalmente creo yo.

2. (Regular). Creo que es regular porque si que es verdad que dentro de la creación de un espacio europeo de educación bueno se ha pretendido también incorporar a los ciclos formativos a este espacio de manera que se regule también que los alumnos de ciclos formativos de grado superior puedan acceder a realizar practicas profesionales en otros países de la unión europea; incluso bueno pues se intenta facilitar la movilidad laboral pero luego en cuanto a la estructura del ciclo formativo a lo mejor la simple introducción de un modulo, como por ejemplo inglés, creo que a lo mejor resulta algo insuficiente luego habría que especificar también como se lleva a cabo la inclusión de contenidos en el modulo de inglés y su relación dentro de la competencia profesional del técnico. Creo que de momento la influencia ha sido regular porque principalmente en cuanto a la estructura del Ciclo tampoco se ve reflejado.

3. (Poco ajustado). En el proceso de diseño y difusión realmente creo que ha habido algún déficit de participación de los agentes. La coordinación entre los agentes creo que ha sido no irregular sino inexistente ya que realmente no ha habido una fase de información adecuada entre Consejería, profesores, sindicatos, en las propias empresas y centros de educación infantil no ha habido una fase de información entre todos ellos y luego bueno la difusión realmente deja mucho que desear al menos por ahora. Estamos trabajando todavía con borradores a pesar de que la reforma se ha puesto en marcha ya este año. Estamos entrando en una nueva estructura curricular y esta estructura curricular realmente todavía está en borrador , lo cual pues me hace pensar que ha sido poco ajustado.

4. (Poco ajustado). En consonancia con lo que decía anteriormente pues tengo que decir que poco ajustado, de hecho no tengo conciencia de que se ha trabajado con algunas comisiones pero vuelvo a incidir en lo mismo; por ejemplo no ha habido una participación directa entre por ejemplo empresarios y profesores no se realmente digo que no se porque no tengo constancia y he participado directamente en una de las comisiones. Por otro lado bueno democrático y participativo difícilmente con el poco tiempo que se ha dedicado a trabajar sobre la reforma difícilmente se podría llevar a cabo un modelo democrático y participativo porque eso exige para empezar de programarlo con tiempo y dedicarle en el grupo de trabajo bastante más tiempo a ello.

5. (Poco adecuado). La cualificación profesional de educador infantil se conocía hace tiempo y realmente en relación con la publicación del título de enseñanzas mínimas y teniendo en cuenta que vuelvo a decir ahora mismo que la publicación del currículo todavía sigue siendo un borrador , pues tengo que decir que poco adecuado la verdad.

6. (Adecuados). Bueno aquí si tomamos en cuenta que la publicación del borrador bueno pues a fin de cuentas es el documento sobre el que tenemos que trabajar y sobre el cual tengo que opinar, sí que son adecuados, además bueno la realidad en la CARM no tiene por qué diferenciarse mucho de las otras comunidades a nivel español. Entonces creo que el currículo, en este sentido la atención a la infancia si que recoge las características socioeconómicas de la Región de Murcia en cuanto a lo que es el diseño curricular , el diseño de contenidos.

7. (Poco adecuada). Bueno, creo que se podría mejorar, por lo tanto quizás poco adecuada, se podría reestructurar de alguna forma lo que es sobre todo la distribución modular por cursos, que creo que habría alguna posible alternativa mejor y que favorecería la adquisición de competencias de manera mas integrada por parte de los técnicos, sobre todo en cuanto a eso en cuanto a la distribución modular por cursos. Algunos módulos como los referidos a contenidos de desarrollo afectivo pasar a primer curso para ver todos los niveles del desarrollo en este primer curso. Y en consonancia con esto no se si ha sido un acierto o creo que no la reducción de las horas de formación en los centros de trabajo, a lo mejor hubiera sido más ambicioso, pero también necesario, que este período de formación en centros de trabajo de alguna forma abarcase también otros periodos que no sean al final de curso en escuelas infantiles donde ya realmente el trabajo casi que va por si solo. Entonces en lugar de reducir si que se podría haber estudiado alguna nueva distribución de formación en centros de trabajo la forma de realizar practicas y no reducirse tan drásticamente.

APARTADO B

8. (Aceptable). Bueno, teniendo en cuenta las condiciones en las que trabajamos pues yo diría después de todo de forma aceptable, porque bueno la experiencia en años anteriores si que supone un capital que es muy importante a la hora de desarrollar las enseñanzas referentes al currículo, pero realmente la seguimos con falta de espacios. Una inadecuada dotación de recursos , no se han tenido en cuenta especificidades de la oferta de formación profesional como la oferta a distancia lo cual supone también que se ha dejado un poco de lado esta oferta de ciclo formativo y ha supuesto también varios quebrantos de cabeza sobre todo para los alumnos que han tenido que comenzar el curso con un material que correspondía a la estructura curricular anterior.

9. (Algunos problemas). Realmente, como decía antes, hay experiencia por parte de los profesores, los contenidos de los módulos pues aunque han cambiado básicamente, responden a una restructuración de contenidos con lo cual, salvo algún ajuste, quizás los mayores problemas vengan dados por la impropia implementación y por la escasez de recursos.

10. (Pocos problemas). Bueno, creo que los alumnos se encontrarán con pocos problemas, pues realmente estos problemas pueden venir derivados yendo mas allá de lo que es la competencia curricular de cada unos de los alumnos y alumnas. Pueden ser derivados a lo mejor de problemas de adaptación en cuanto al currículo, el paso de una estructura de titulo a otra por el sistema de convalidaciones, por lo demás creo que los mismos problemas que cualquier etapa educativa realmente, por lo tanto pocos problemas.

11. (Pocos problemas). Bueno, en cuanto a los tutores de prácticas creo que pocos problemas también, ninguno mas allá de lo que es la supervisión de un alumno en prácticas o ningún problema en cuanto a lo referido a la supervisión en prácticas que pueda suponer el tener a un profesional bajo tu tutela por decirlo así; pero en cuanto a la reforma realmente no tiene por que haber ningún problema para el tutor de prácticas.

APARTADO C

12. (Bastante). Bueno en ese sentido si que creo que la idea de introducir elementos nuevos en los currículos puede influir bastante en la cualificación del alumnado sobre todo en cuanto a una presencia ya masiva y real de las nuevas tecnologías a partir de que también es un proceso lento y supone una dotación de recursos que tiene que ser real y efectiva pero al menos la idea que lo inspira me parece que puede influir bastante en cuanto a las nuevas tecnologías. La presencia del inglés, si salvamos los problemas de su programación, puede ser una buena idea y también me parece interesante que se haya incorporado algún modulo nuevo, sobre todo me parece muy interesante el módulo de proyecto como algo novedoso dentro por lo menos en Murcia, me parece que es interesante para desplegar las posibilidades y aplicaciones reales que tienen que tener los técnicos a la hora de salir a la hora del trabajo. Me parece también interesante la aparición de módulos específicos denominados Atención a niños y familias en situación de riesgo social y en ese sentido si creo que puede influir bastante en cuanto a la cualificación del alumnado en la nueva propuesta.

13. (Nada adecuado). Creo que nada adecuado, se ha reducido a la mitad en número de horas estimadas a formación en centros de trabajo, además se que es un problema estructural , porque el periodo de prácticas se concibe como la culminación del proceso formativo y por cuestiones básicamente estructurales se deja para el final, pero creo que esto es un error, por lo que explicaba anteriormente también, creo que dejarlo para el final del curso que corresponde con el final del curso de también de la etapa de educación infantil de los cursos de educación infantil ,supone que el alumno ve mermada su experiencia de manera más que notable.

14. (Aceptablemente cualificados). Bueno aquí tengo que decir que aceptablemente cualificados porque si bien dentro de lo que es el territorio español si que bueno, la cualificación es suficiente, yo creo que está bien adaptada, pero en los entornos comunitarios pienso que todavía queda mucho camino por recorrer y posiblemente a lo mejor no se ha tenido en cuenta, salvo el modulo de inglés, toda la profundidad que pueda suponer el crear un espacio europeo y no se ve reflejado en la estructura curricular propuesta.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?.

La reforma creo que era y es necesaria; había algunas carencias que había que cubrir, a nivel nacional realmente tampoco tengo tanta información como para emitir un juicio sobre cómo se ha llevado en otras comunidades, quizás habría que tener en cuenta la relación entre las diversas administraciones territoriales que tienen competencias educativas ya que en definitiva bueno tenemos que ir hacia un

punto convergente más que separarnos y dejar de enriquecernos unos de los otros. En este sentido si que he echado en falta este aspecto y por lo demás es ajustado en cuanto algunos aspectos pero todavía faltarían por mejorar algunos elementos en cuanto al currículo.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?.

Bueno aquí yo claramente diría que por un lado creo que la escasez de recursos y la presencia de determinados ciclos formativos en algunos institutos de secundaria no deja de tener un papel secundario. Creo que no se realiza un estudio correcto de dónde implantar cada ciclo formativo ya que bueno muchas veces la dotación de espacios y recursos materiales por tanto merma más que notablemente la calidad de la enseñanza. También bueno creo que debería haber una mayor, ya desde el punto de vista del profesorado, estimulación de la formación ya no solo inicial sino también contínua del profesor en nuevos campos profesionales en actualizaciones constantes dentro de lo que tiene que ver con capacidades, dominio profesional de los técnicos y que se debe tomar este aspecto más en serio.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?.

Bien, desde luego que la reducción horaria ha sido uno de los aspectos que más puede mermar, quizás también pues a lo mejor. Un error que cometemos también los profesores y tutores de prácticas pues es quizás que tenemos como única dirección y única posible salida, a la hora de realizar practicas y desempeño profesional de los técnicos, lo que es la educación formal. Creo que se deberían abrir nuevos campos de formación en centros de trabajo, realizar convenios más amplios pero claro teniendo en cuenta que se ha reducido notablemente el número de horas pues incluso la posibilidad de rotación en varios sectores y varios campos dentro de la formación en centros de trabajo pues queda más restringida.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?.

Pues esto claramente es una tarea de coordinación entre el sector productivo empresarial público o privado ya que estamos hablando de educación y centros de trabajo es decir una coordinación entre empresas, centros e institutos donde se imparten los ciclos formativos. Creo que debería haber una coordinación más constante; que aparte de la supervisión y el contacto que se mantiene durante el período de practicas, que toda esa información realmente se trasladase, se operativizase al centro educativo o al instituto y de aquí saliesen propuestas nuevas. Que los propios tutores, los propios empresarios nos trasladasen cuales son sus necesidades reales para que de esta forma nosotros podamos ajustar también nuestra práctica docente y eso en definitiva creo que de lo que se trata es de una coordinación y de una mayor operatividad en cuanto a la relación centro, empresa y equipo de profesores.

ANEXO II.4-B2.

Entrevistado:	PPF. Profesora del Ciclo Formativo de Educación Infantil en IES de Murcia.
Fecha:	10 de Marzo de 2009.

APARTADO A

1. Pues en general yo pienso que los alumnos si que salían bastantes formados y tenían facilidad para insertarse laboralmente por lo menos respecto a nuestra familia profesional y respecto al Título de Educación Infantil o sea que si que la formación los cualificaba y se vinculaba adecuadamente con el sistema laboral.

2. (Bastante). Creo que bastante, por que lo que se pretende intentar que la formación se inserte adecuadamente con lo que se espera de un profesional en el marco laboral, entonces es una reforma que afecta a toda la Unión Europea o sea intentando que hayan puntos comunes en la formación de los estudiantes a nivel europeo.

3. (DISEÑO : Bastante ajustado-Aceptable. y DIFUSIÓN: Poco o Nada ajustado).

Bastante ajustados aunque también dudo entre aceptable porque en algunos elementos del diseño si que creo que son correctos y otros creo que no. Por ejemplo en el proceso de diseño respecto a cada uno de los módulos creo que las habilidades sociales está bien que no sea solamente animación y dinámica sino que se incorpore temas de habilidades sociales para trabajar con un equipo de trabajo o con otras personas tanto niños como padres.

El módulo de intervención familiar, me parece muy acertado que haya un módulo específico de intervención familiar porque antes estaba conjuntamente con otro módulo y quizás se le de daba menos relevancia o menos importancia por la cantidad de contenidos que hay que abordar en una carga lectiva de 12 horas. Pero por el contrario por ejemplo FOL pienso que en primero no lo veo; lo vería más en el curso de segundo. La FCT quizás es para mi lo que ha desmejorado muchísimo respecto a la formación respecto al diseño actual, 3 meses me parece insuficiente y era uno de los grandes alicientes que tenía la formación profesional, los 6 meses de FCT en contradicción con la universidad que son muchos menos y que no son de carácter intensivo.

Los primeros auxilios imagino que es un módulo que se ha metido por el tema de la importancia que se le está dando actualmente a la prevención de riesgos laborales y a la prevención de accidentes en general en toda la formación, pero creo que de alguna manera esos contenidos ya estaban abordados en otros módulos; a lo mejor no era necesario especificar un módulo en concreto de primeros auxilios, esa es mi opinión general.

Creo que la difusión para mi ha sido insuficiente porque realmente los profesores o el profesorado implicado no sabíamos con exactitud por donde iba a ir la difusión o sea por donde iba a ir el diseño actual; casi lo supimos cuando ya estaba elaborado desde el Ministerio no tuvimos nada de información durante el proceso, simplemente cuando ya estaba diseñado y entonces creo que en ese sentido tanto en el diseño como la difusión del título de enseñanzas mínimas no se ha contado mucho con la participación o no hemos tenido constancia de que eso se estaba haciendo hasta muy avanzado el proceso.

4. (Bastante ajustado). Yo creo que bastante ajustado en el sentido de porque se creó un grupo de trabajo de profesorado, se intentó que hubiera representabilidad de las diferentes especialidades que componen nuestra familia profesional y además la procedencia de los diferentes profesores eran de diferentes centros educativos no solamente de un mismo centro que puede estar condicionado por su forma de entender la docencia o el curriculum concretamente por un grupo de profesores, entonces yo pienso que si ha sido así un modelo democrático y participativo.

5. (Entre Adecuado y Poco adecuado). Estoy entre Poco Adecuado y Adecuado en el sentido de que el currículo , como he comentado anteriormente, se creó un grupo discusión para su elaboración entonces si que teníamos constancia de que se estaba haciendo de por donde iba el proceso de diseño del currículo de la CARM a través de los representantes que teníamos en ese grupo, pero por otro lado estoy muy en desacuerdo porque se inició el curso actualmente y no tenemos todavía publicado el currículo oficial y entonces me parece que trabajar con un borrador es totalmente inapropiado e insuficiente.

6. (Bastante adecuados). Yo pienso que son Bastantes Adecuados realmente la adaptación de los contenidos del currículum a las características socio-económicas pues se trabaja principalmente por la relación con las empresas donde actualmente tienen funciones los técnicos en educación infantil o por ejemplo en el módulo de Metodología del Juego, pues hablando de juegos populares de la Región de Murcia o a nivel de Expresión y Comunicación pues siempre se hace uso pues de canciones, poesías típicas de la Región de Murcia creo que puede ser que esté adaptado depende de cómo el docente lo imparta.

7. (Adecuada). Adecuado, aunque en algunos momentos pienso que es poco adecuada porque por ejemplo el inglés entiendo que se ha metido como un módulo nuevo en la mayoría de los ciclos formativos de reciente creación respecto a su currículo nuevo para facilitar la movilidad de los estudiantes en el marco europeo, no, por ese lado pienso que la intención es buena pero por otro lado pienso que si se sigue abordando el inglés como se hace en el bachillerato no tiene ningún sentido porque ha llevado muchísimos años de inglés en su formación académica el estudiante, entonces el inglés debe enfocarse directamente a cada perfil profesional o sea respecto al léxico, respecto a gramática, respecto a todo porque sino no tiene sentido, entonces tengo mis dudas de que realmente se esté impartiendo así.
Respecto a la FCT y a la carga lectiva, estoy totalmente en desacuerdo, me parece muy mal que se quede en 3 meses y que haya perdido carga lectiva la FCT y hayan ganado carga lectiva otros módulos nuevos de reciente creación que en mi opinión no van aportar tanta formación ni tanta cualificación profesional, que es lo que se pretende ,como es la FCT que es donde realmente el alumno en un marco real y en un entorno productivo real donde aplica todo lo que a nivel teórico-práctico ha aprendido en el instituto.
Respecto a Didáctica de la Educación Infantil estoy de acuerdo que tenga mas carga lectiva porque es un módulo para mi principal y básico que aborda el cómo enseñar y el cómo organizar la práctica docente en las edades de educación infantil.
Respecto a la organización de los módulos que se dan en primero y en segundo ya he dicho que creo que FOL debería ser en segundo no debería ser en primero y por otra creo que Metodología del Juego debería darse en primero pero vamos clarísimamente porque es la metodología de infantil, es metodología lúdica y si esperamos a que los alumnos aprendan la metodología del juego en segundo, ¿como le

voy a enseñar didáctica y como voy a plantear hacer una unidad didáctica si todavía no tienen conocimiento de metodología del juego y de los juegos aplicados a la docencia?. Respecto a primeros auxilios por ejemplo creo que sería indiferente que se diera en primero o en segundo o sea que podría darse tanto en primero como segundo y básicamente eso. Respecto a la reducción de la carga horaria de algunos módulos de 6 a 5 horas bueno no creo que afecte en exceso el que hayan perdido una hora de docencia y la hayan ganado otros módulos en mi opinión.

APARTADO B

8. (Bastante adecuado). Pues respecto al nuevo título y currículo formativo si se está llevando adecuadamente a la práctica, me parece que es Bastante Adecuado, porque en primer lugar creo que los profesionales que formamos parte de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad somos bastantes eficientes y podemos adaptarnos y amoldarnos a los cambios que ha habido respecto a los contenidos. Respecto a la distribución de la carga horaria, quizás la mayor preocupación o la mayor dificultad ha sido respecto al especialista de primero auxilios que en concreto en nuestro centro formativo no hemos tenido, de hecho no lo tenemos todavía el profesor de primeros auxilios que se va a incorporar en el tercer trimestre y hemos tenido que hacer un reajuste de las horas lectivas de otros módulos, en concreto de didáctica y primeros auxilios han tenido que ir durante dos trimestres con una hora más de docencia para posibilitar que en el tercer trimestre el profesor de primeros auxilios tenga 6 horas lectivas porque parece ser que desde contratación desde la consejería nos decían que contratar a un profesor por 2 horas como que tenían muchísimas problemáticas y que era vamos imposible; de hecho las alumnas han perdido horas de docencia al principio de curso hasta que esto no se llevó a una solución y luego las van tener todas agrupadas en un trimestre con lo que eso conlleva, que no me parece beneficioso para los alumnos tener esas 6 horas.

Por otro lado pienso que la puesta en práctica del título y del currículum formativo ha traído dificultades y en concreto en nuestro centro se ha producido la siguiente dificultad respecto a compaginar otros currículum de otras comunidades autónomas con el currículum actual en la región de Murcia que es lo que pasa, que actualmente estamos con el primer curso con el currículum nuevo y en el segundo curso con el currículum antiguo y nos encontramos con una alumna que viene de Cataluña y resulta que tiene otra distribución horaria, otra distribución modular respecto a los módulos que se dan en primero y en segundo y entonces ha sido bastante difícil el poder permitir que la alumna siga cursando los estudios aquí con las circunstancias que hemos tenido durante este curso y también que se nos pueden producir en otros cursos próximos porque hablamos de la convergencia europea pero luego ni siquiera en nuestras propias comunidades a veces es fácil compaginar el currículum de una comunidad con otra comunidad y me parece que eso debería de cambiarse y debería de permitirse una mayor movilidad del alumnado que no se encuentre que un curso de dos años al final tenga que hacerlo en tres porque es imposible hacerlo en dos.

9. (Pocos problemas). Yo pienso que son pocos problemas, quizás los problemas se pueden producir con alumnos con pendientes que tengan asignaturas o mejor dicho módulos pendientes de anteriores cursos que el currículum sea diferente y entonces bueno pues organizar ese tipo de cuestiones puntuales con algún tipo de alumnado, los contenidos son muy similares respecto a la docencia quizás en el curso donde más cambios ha habido es en el curso de segundo porque por ejemplo de un módulo se han sacado dos módulos y también ha habido un cambio en la orientación en el módulo de Animación y Dinámica de Grupo que ahora se ha transformado en Habilidades Sociales, creo que son pocos problemas respecto a lo que es la docencia diaria del día a día.

10. (Algunos problemas). Yo pienso que algunos problemas, aparte del idioma el tema es que se nos ha planteado que algunos alumnos vienen de Francés y nunca han cursado inglés y entonces se enfrentan al inglés por primera vez con lo que eso conlleva, con un módulo además que tiene que estar aprobado y superado, entonces bueno ese por ejemplo creo que es uno de los principales problemas de los alum-

nos y luego también el que respecto a la adaptación a la FCT hay alumnos que requieren un tiempo mayor para adaptarse a la ruta del centro de trabajo, a identificar pues cual es su papel, cual es su función, a entender en tipo de funcionamiento que tiene cada centro educativo entonces al ser 3 meses solamente lo tienen que hacer de una forma más acelerada y mucho más rápida y puede ser que algún alumno tenga más dificultades para adaptarse a la situación de la empresa.

11. (Algunos, Pocos problemas). Pues pocos problemas, puede ser que en alguna situación puedan ser alguno. Respecto a lo de los 3 meses sigo con la misma argumentación; los 3 meses dificultan o pueden dificultar que el alumno se integre en el equipo, el que el alumno desempeñe sus funciones con autonomía porque requieren un tiempo para ser autónomo en el centro, de realizar determinadas actividades porque al acortarse el periodo formativo puede ser que alguna de las actividades planificadas inicialmente se tengan que eliminar, porque sería imposible abarcarla en esos 3 meses. Luego por ejemplo desde los tutores de las prácticas en los centros de trabajo tradicionalmente a mi como tutora de prácticas que he sido en varios años , una demanda era la de que los alumnos pudieran hacer las prácticas en el periodo de adaptación o sea que alguna semana o algún tiempo pudieran hacer prácticas en el período de adaptación para entender pues como es ese período y como se forma un poco la norma y los hábitos en los críos y luego por ejemplo una de las cosas que a mi también me preocupa es que si se incorpora hacer las prácticas en el tercer trimestre estamos viendo que los niños por ejemplo los niños del nivel de 1 a 2 o de los niños del nivel 3 ya llevan 6 meses de adelanto respecto a lo que es el curso y entonces la edad de los niños es muchos más elevada que cuando se incorporan 3 meses antes; entonces la diferencia de edad o la diferencia de trabajar con unos niños u otros me parece que esos 3 meses marcan mucha diferencia o sea niños que apenas hablan a que hablen y me parece que menos rico para los alumnos el que no vean la diferencia entre niños de 1 y niños de los 3 se pierde en el camino.

APARTADO C

12. (Bastante, Regular). Contestaría entre Regular y Bastante porque creo que esas modificaciones no van a variar sustancialmente la cualificación de los estudiantes o sea creo que los módulos que antiguamente se estaban impartiendo eran módulos muy concretos y muy asociados a su perfil profesional y donde realmente ellos tienen que desempeñar sus funciones en el mercado laboral. El inglés, las nuevas tecnologías, los primeros auxilios bueno siempre el conocimiento nunca sobra por eso digo entre bastante y regular pero no creo que los alumnos que terminen con el nuevo currículum vayan a salir mas preparados a nivel profesional que los alumnos que estudiaron con el antiguo currículum, creo que no, el inglés y las nuevas tecnologías se están impartiendo ya en otras etapas educativas que no necesariamente se tienen que impartir en Formación Profesional.

13. (Nada adecuado). Y ya he dicho los motivos y las razones.

14. (Bastante cualificados). Creo que van a estar Bastante Cualificados porque lo que es sustancial a su formación permanece y bueno perdura . Respecto a la formación que se le da lo que pasa es que pienso que la reducción de la FCT va a contribuir a una reducción de la cualificación profesional de forma clarísima y luego por ejemplo respecto al ingles que en principio va orientado a facilitar la movilidad si no va acompañado de un cambio de metodología y de la orientación no va a tener sus frutos entonces dudo si al final esto va a contribuir a una mejor cualificación en ese sentido.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

Bueno pienso que la idea de la reforma de la formación profesional realmente era necesaria o sea pienso que era una necesidad que había, había una necesidad de intentar que se pudiera hacer una correspondencia una equivalencia o llamémoslo con cualquier otro término respecto a las cualificaciones que está planteando el Instituto Nacional de las Cualificaciones con la formación dentro de la enseñanza reglada. Entonces creo que era necesaria , en lo que no estoy de acuerdo como he comentado anteriormente pues es que en algunas de las reformas desde mi punto de vista a perjudicado muchísimo la cualificación de los alumnos, que es la FCT, principalmente yo estoy totalmente en des acuerdo con la reducción de la carga lectiva; la intención es buena con el nuevo marco de las cualificaciones para facilitar la conexión, lo que he dicho antes, de la educación reglada con la experiencia laboral o con el mercado laboral el tema de que las cualificaciones sigan en los niveles establecidos a nivel europeo sea que haya una correspondencia eso facilita todo lo que es la movilidad y la convergencia de la formación a nivel europeo por eso estoy a favor de la reforma lo que pasa que en la práctica han habido puntos de la reforma que para mi pues han sido muy desacertados.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?.

Pues como he citado anteriormente un aspecto que podría limitar la eficacia sería el que por ejemplo respecto al módulo de ingles la orientación los contenidos no estuvieran directamente conectados con el perfil profesional de cada uno de los ciclos formativos. Respecto a la disminución de horas de carga lectiva o a la distribución de los módulos en un curso o en otro creo que eso va a dificultar la formación teórico-práctica por ejemplo con metodología del juego, realmente creo que a lo largo de la entrevista ya he ido diciendo cosas que pueden limitar la formación teórico-práctica.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Ya lo he comentado anteriormente respecto a la reducción del tiempo eso no es solamente una reducción a la mitad, es una reducción drástica cuando las capacidades terminales de los alumnos siguen siendo prácticamente las mismas entonces pretender que el alumno consiga lo mismo en la mitad de tiempo eso puede llevar a que no se asienten los conocimientos, a que sea mas difícil el adaptarse a las actividades formativas productivas que se le requieren, a la dinámica del centro, a poder sentirse un profesional autónomo y sentir que controla un poco el medio. En definitiva creo que se le pide lo mismo al alumno en la mitad del tiempo, entonces eso es imposible.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Creo que una de las demandas que tradicionalmente se nos hace es que a veces como docente se nos olvida que los alumnos principalmente su campo de trabajo es el nivel de 0 a 3 años entonces muchas veces la formación a veces la enfocamos abiertamente a 0-6 aunque pueden trabajar en 0-6 pero su mayor ámbito de trabajo es 0-3 entonces pues que realmente la propuesta de actividades, talleres que puedan hacer los alumnos con los niños pues que esté adaptada a la edad a los 0-3. Quizás muchas veces los centramos mucho a lo que es el marco laboral de la escuela infantil cuando ellos también pueden desempeñar funciones en ludotecas o en otros tipos de recursos de carácter educativo o de carácter lúdico a niños; quizás deberíamos también intentar que esa vertiente también estuviera cubierta en la formación para posibilitar las prácticas luego.

Respecto a la FCT a lo mejor sería interesante yo creo que sí, que en 1º hubiera una toma de contacto inicial con las prácticas o sea que no solamente se dejara la FCT o la formación práctica en centros de trabajo solamente al 2º curso sino que también en el 1º pudieran tener aunque fuera una semana o dos semanas de prácticas en los centros porque es verdad que cuando los alumnos hacen prácticas en las escuelas infantiles se dan cuenta de lo que realmente es donde tienen que estar , escuelas infantiles o en otro tipo de centro como he dicho que tampoco solamente deberían hacer prácticas en escuelas infantiles podrían hacer una mayor parte en escuelas infantiles y luego un tiempo reducido en otro tipo de recurso de carácter educativo como he dicho ludotecas, centro de ocio infantil, etc.

Y luego finalmente me parece muy interesante aunque no se si en esta pregunta queda abierta a lo que debería comentar; el posibilitar que los alumnos puedan hacer prácticas a través de Erasmus o a través de intercambios del tipo que sea, intercambio educativo donde pudieran conocer las prácticas profesionales en otros entornos de la Unión Europea, me parecería muy interesante y muy enriquecedor conocer diferentes prácticas en diferentes países.

ANEXO II.5-C1.

Entrevistado:	ELM. Alumna de 1º curso del Ciclo Formativo de Educación Infantil (modalidad distancia) en IES público de Murcia.
Fecha:	27 de Abril de 2009.

APARTADO A

1. Vale, pues yo creo que sí habrá sido suficiente la cualificación con la que salen pero que como en todos los estudios, todos los estudiantes salen con unas carencias que luego sufren a la hora de ponerlo en práctica en el mercado laboral.

2. (Bastante). Pues me imagino que Bastante, por que lo que se suponen que quieren es que nuestros estudiantes estén formados para el mercado europeo en general y los quieren formar en idiomas, en tecnologías, y cosas de esas.

3. (Aceptable: Diseño y Nada ajustada: Difusión)
He puesto aceptable, porque como no se ha diseñado ni con quien se ha contado ni nada, me imagino que habrán contado con profesionales: psicólogos, pedagogos, educadores… y en cuanto a la difusión yo hasta que no llegué aquí no me enteré que había un nuevo plan o sea que la difusión nada ajustada.

4. (Aceptable). Pues aceptable, me imagino que como estamos en democracia, habrá sido democrático no se hasta que punto, es que esta respuesta no… y participativo sí que habremos participado todos los profesionales de la educación.

5. (Nada adecuado). Nada adecuado, por que yo llegué y me matriculé y ni me enteré de que estaba en un plan nuevo y luego aparte yo me meto en la página de la CARM y no encuentro por ningún sitio. No lo encuentro.

6. (Adecuados). Me imagino que Adecuado, por que como siempre hay que adaptarlo a las Comunidades me imagino que la comunidad de Murcia habrá adaptado a la nuestra, pero tampoco lo se o sea una respuesta media adecuado-

7. (Adecuada/poco adecuada). Mira es adecuada con respecto a los contenidos, a las horas lectivas y eso. Pero poco adecuada respecto a algunas asignaturas como inglés que no se toca la didáctica y FOL que yo si necesito algún asesoramiento laboral pues voy a una asesoría , y me entero, ¿para que quiero estudiar FOL?. Respecto al contenido, FOL lo que te he dicho, en inglés no se da nada de la didáctica, solamente aprendemos inglés en un nivel que los críos no van a aprender nunca. En cuanto al perfil del profesorado, como me imagino que cuando conseguís la plaza no se sabe como van a trabajar pues el perfil del profesorado si habría que cambiarlo en muchos aspectos pero no de todo el mundo.

APARTADO B

8. (Poco Adecuado). Partiendo de que tenéis que tomar como guía un borrador, un simple borrador, poco adecuado.

9. (Bastantes problemas). Según el módulo que deis, por ejemplo tú en Didáctica te has tenido que poner al día de muchas cosas, el que da Desarrollo Cognitivo y Motor eso poco cambia en cuanto a la manera de planteárselo a los alumnos; vuelvo a decir que depende del profesor lo planteará de una manera o lo planteará de otra manera.

10. (Pocos problemas). Porque el que no conoce como se plantea ahora le da igual.

11. (Pocos problemas). Porque me imagino que ya se habrán puesto al día de las nuevas leyes y de cómo funcione, y nosotros al fin al cabo vamos hacer las mismas prácticas que hacíamos hace 2 o 3 años prácticamente lo mismo porque vosotros (el propio profesorado) corregís las unidades didácticas y vosotros hacéis todo eso y no lo hacen ellos.

APARTADO C

12. (Bastante). Sobre todo respecto a Primeros Auxilios y no se que más… lo que metéis de Familia y de Nuevas Tecnologías y eso…bastante.

13. (Nada adecuado). A mi ya me parecía escaso el tiempo de antes pues ahora que lo han reducido a la mitad, mucho mas, bastante peor; deberían de pasar un curso entero, se debería de pasar. Porque los alumnos de prácticas deberían pasar un curso entero en un aula.

14. (Aceptablemente cualificados). Cuando salgan del… cuando consigan el título pues necesitarán su año de experiencia para formarse definitivamente.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?.

Me imagino que si se ha hecho se ha hecho para mejor y que tendrá sus beneficios a largo plazo pero en un principio como nos ha pillado en este periodo de transición que ni estamos ni dejamos de estar pues estos primeros cursos que van a salir los valoro negativamente.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?.

Pues que la mayoría de los módulos son muy teóricos y poca práctica sobre todo en esto que estamos… o sea en el mío que estamos a distancia pues todavía se reduce más, entonces lo que yo consideraría es que se podrían hacer más prácticas en el aula que luego nos sirvieran para cuando estemos en los centros de trabajo.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?.

Pues el tiempo que vamos a dedicar a la formación en el centro de trabajo y sobre todo el profesional con el que nos toque trabajar porque no sabemos si está actualizado si es de los años… o lo que sea.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?.

Pues lo mismo que te he dicho, se deberían reducir las horas teóricas y pasarlas a prácticas y que hubiera coordinación entre vosotros (profesorado) y los tutores del centro de prácticas del trabajo.

ANEXO II.6-C2.

Entrevistado:	SSJ. Alumna de 1º curso del Ciclo Formativo de Educación Infantil en IES privado de Murcia.
Fecha:	5 de Mayo de 2009.

APARTADO A

1. Medianamente adecuada. Debería ser más práctico ya que este trabajo lo exige.

2. (Bastante). Debemos tener en cuenta que formamos parte de Europa y debemos ponernos todos de acuerdo para que el mercado laboral no se limite a nuestro país.

3. (Poco ajustado). En Bachiller apenas hay información. Su diseño debería ajustarse más en base a prácticas.

4. (Aceptable). Democrático, desde luego. Supongo que se habrá diseñado en base a unas pautas por todos expuestas y supongo que participativo si en ellas han tenido en cuenta la participación de todos.

5. (Adecuado). Aunque debería haber más difusión para aquellos que no están muy seguros. Pero las personas que se quieren informar lo buscan.

6. (Adecuados). Como en todas partes, hay distintos niveles socioeconómicos. Aunque en este currículo realmente no se nos prepara para tratar ciertos niveles o características socioeconómicas.

7. (Poco Adecuada). En cuanto a carga lectiva es adecuada. En la distribución de materias por curso , cambiaría algunas como por ejemplo Metodología del Juego, la pondría otra vez en primero y no en segundo curso. Algunas prácticas en primero serían adecuadas. Aprovechando que estudiamos en centros con niveles de infantil, algunas prácticas a la semana con ellos sería una buena idea.

APARTADO B

8. (Aceptable). Podría haber sido mejor si la información hubiera llegado a tiempo. Antes de empezar el curso todavía no había seguridad en ciertos aspectos.

9. (Ningún Problema). Creo que están suficientemente preparados para adaptarse a los cambios.

10. (Ningún Problema). Si los cambios no se producen durante el curso, no debería existir ningún problema. Sólo existe cuando al alumnado no se le ha informado correctamente.

11. (Algunos problemas). Quizás algunos porque deben replantear el programa pero realizado e informados con anterioridad no debe suponer ningún problema.

APARTADO C

12. (Mucho). Hoy en día es imprescindible. Primeros auxilios, muy interesante e importante para el trabajo con niños.

Empresa e iniciativa emprendedora, puede ser interesante para mí ya que mis compañeros son muy jóvenes.

Inglés, no se debe perder el ritmo de esta asignatura desde bachiller.

FOL, es interesante saber sobre el tema , aunque a veces parezca un cursillo del INEM.

13. (Poco adecuado). Mi opinión es que en primero debería haber también prácticas, por lo que esta reforma de reducir a tres meses debería haberse pensado en tres en primero y tres en segundo. Sería lo más adecuado.

14. (Aceptablemente cualificados). Podrían estar mejor preparados.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

En cuanto a la implantación de nuevos módulos teórico-prácticos como inglés lo veo muy bien, aunque el nivel deja mucho que desear.
Por supuesto las nuevas tecnologías son imprescindibles ya que forman parte de la vida de un niño, hoy en día.
Por tanto veo bien la reforma aunque hay que seguir trabajando en ello. En cuanto al módulo de primeros auxilios es impresdincible.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Lo único que veo que puede limitar la eficacia es la falta de concierto con todos los colegios o IES de la Comunidad para las prácticas y el que no se tenga en cuenta las prácticas personales que el alumnado realiza.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

En lo que respecta a las prácticas en empresas, en mi módulo, puede coincidir con los colegios donde las realizamos y como he dicho antes, estamos limitados a ciertos colegios concertados. Por otro lado nos limita el hecho de que no hay muchas escuelas infantiles de primer grado, 0-3 años, públicas donde realizar las prácticas y en lo que respecta a las privadas no se si se han realizado conciertos con ellas.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Lo más importante de todo es informar claramente y con currículo en mano a las personas interesadas.
Este currículo debería estar ajustado antes del comienzo escolar, para evitar desajustes.
En bachiller igualmente a los estudiantes, una información clara y concisa de en qué consiste el módulo que eligen. La Feria es un buen sistema, pero otro adecuado serían sesiones en los IES de información.
Toda esta información hace que el alumnado esté seguro de lo que quiere estudiar, por lo tanto optimizaría las cualificaciones, de eso estoy segura.

ANEXO II.7-D1.

Entrevistado:	MDCS. Dirección del Servicio de Orientación Profesional. CROEM.
Fecha:	5 de Febrero de 2009.

APARTADO A

1. El alumnado hasta ahora salía bien preparado como para poder desarrollar algunas de las competencias o de las cualificaciones que no traía adquiridas, yo creo que tenía una base suficiente para poder desarrollar lo que le faltaba en el propio puesto de trabajo, cuando llegaba la inserción todo el mundo consideraba que necesitaba un período de adaptación , un período de aprendizaje en el propio puesto de trabajo y yo creo que la formación que traen de base hasta ahora era suficiente para eso. Lo que pasa es que sí que le faltaba quizá esa aproximación, ese ajuste de algunas cualificaciones en concreto que quizá el nuevo catálogo o los nuevos diseños van a poder aproximar.

2. (Bastante). Yo creo que bastante en general en todos, no solo en los títulos de formación profesional. En general la estrategia y la idea que ronda toda la reforma y todas las iniciativas que se han tomado a partir de la Cumbre de Lisboa, siempre con la orientación hacia el empleo, consideran priorizar la calidad en la formación considerando que la calidad es la mayor inserción, la mejor inserción con puestos de trabajo, con desarrollo de competencias, con una mayor cualificación, pero siempre contrastándolo con la necesidad que el mercado de trabajo tiene de esos profesionales.
Entonces yo creo que si que afecta y creo que bastante. No tanto en lo particular de cada uno como en la orientación general que a las iniciativas que se han tomado con posterioridad ronda un poco todo en ese marco.

3. (Diseño: Bastante ajustado y Difusión: no señala). Yo creo que el proceso de diseño ha estado bastante ajustado, no se si tanto la difusión; no se si por que yo no tengo acceso a toda la información me parece que no hay una difusión, porque en los círculos en los que yo trabajo no llega toda la información y quizá en otros que estén más implicados si que les haya parecido suficiente, o porque la difusión era escasa desde el principio. Eso no puedo decirte una respuesta cerrada, pero sí que en la parte de diseño que la conozco un poco más si creo que el proceso ha estado bastante ajustado.

4. (Muy ajustado). Yo creo que el diseño del modelo del currículo ha estado muy ajustado a ese modelo que tú dices democrático y participativo. Sí porque la Consejería se ha tomado mucho interés y se ha involucrado mucho en que la participación del mayor número de sectores y de profesionales vinculados a cada una de las áreas que se han ido reformando a este Ciclo y a otros que tuvieran voz y voto y presencia en ese diseño. Lo que pasa es que todas las partes a las que se le ha ofrecido no todos han aportado mucho . Se ha intentado que sea democrático, aunque después no todos los implicados han podido

aportar mucho contenido o poco porque cada uno ha aportado según sus conocimientos pues eso ya es otra cosa pero yo creo que la parte de diseño sí que ha habido un tono general bastante participativo.

5. (No señala).Yo es que he recibido muy poca información o sea conozco más del proceso previo que la difusión , de cómo se ha hecho la difusión del resultado, entonces te puedo dar poca información porque no se cuales han sido los canales de distribución. Si a mí me ha llegado poco no se si es porque yo no estoy en esos canales.

6. (Bastante adecuados). Yo creo que los contenidos están bastante adecuados por lo que yo he visto del desarrollo como ha quedado , yo creo que está bastante adecuado, yo creo que ha habido un esfuerzo por parte de mucha gente de que el resultado fuera especialmente llamativo, que el resultado fuera realmente lo que se esperaba, ha habido un esfuerzo por parte de todos y yo creo que el resultado ha quedado bastante bien.

7. (Muy adecuada). La parte de contenidos teórico-prácticos , lo que es el desarrollo básico de todo el currículo , yo lo considero que está muy adecuado. Solo hay una parte que es la que yo más conozco por mi profesión que es la parte de los módulos que son comunes a todos, los de Formación y Orientación Laboral (FOL), en ese módulo si que se le ha dado prioridad a algunas materias que quizá le faltan algunas cosas.
En general lo que son las materias específicas del Ciclo , materias troncales como si dijéramos, yo lo veo muy adecuado, el diseño ha quedado bastante bien. El problema yo lo veo no con un módulo que sea troncal a ese ciclo sino que es transversal porque es para todos los ciclos igual que es el del FOL en el que yo hecho de menos que se trabaje la parte de orientación profesional y se trabajan muchas materias que sí que tocan la orientación dentro de ese módulo , por ejemplo se le da mucha prioridad a la prevención de riesgos laborales que es muy importante, pero que a lo mejor es muy importante para que fuera una asignatura propia, o sea una materia que no le restara tiempo a la parte de información , orientación y asesoramiento . Dentro del módulo le ha comido mucha carga lectiva y lo que era una asignatura que ayudaba a los alumnos a que salieran al mercado de trabajo pues se ha quedado en algo simbólico, porque siguen teniendo otras muchas materias dentro de FOL que entre todas son muy poquito en comparación con el módulo.

APARTADO B

8. (Bastante adecuado). Pues es que de esto voy a poder decir poco porque yo de otras comunidades autónomas los detalles del título ni los detalles de cómo se ha hecho si se ha hecho la reforma o la implementación.

La vinculación que la Consejería ha tenido con nosotros en la parte de diseño una vez que ya se aprueba el Ciclo se ha llevado a los centros formativos y conozco algo por la parte que nos toca por las entidades privadas, aunque la parte que yo conozco es solo las empresas que son centros de formación que impar-

ten este ciclo, centros de formación privados que lo imparten, yo si se que están satisfechos con la puesta en práctica porque ellos han participado como asociación empresarial del sector de la enseñanza han participado en todo el diseño y se que el resultado para ellos también ha sido satisfactorio por la información que ellos me dan a mí, pero no conozco más allá de lo que ellos me puedan decir, si que ellos lo ven que está bastante adecuado.

La parte que más conozco es la de las empresas pero las empresas todavía no están recibiendo alumnos que hayan estudiado con el nuevo currículo.

9. (Pocos problemas). Yo creo que precisamente en este ciclo en cuanto al profesorado va a haber pocos problemas de adaptación y el desarrollo de nuevas metodologías y de nuevos materiales didácticos y ese tipo de cosas pero en este Ciclo precisamente creo que el profesorado es versátil y son materias que pueden adaptarse a las nuevas necesidades de cada uno de los módulos. A lo mejor en otros ciclos que tengan un componente técnico muy específico y no es tan flexible transformar un profesor que está impartiendo una materia en otra quizá haya más dificultad pero yo creo que en este ciclo no va a haber muchos problemas, habrá pocos problemas para el profesorado.

10. (Ningún problema). En cuanto al alumnado yo creo que no tiene por qué haber ningún problema en cuanto a la aplicación de la reforma.

11. (Poco o ningún problema). Yo creo que ninguno, poco o ningún problema, porque al contrario, la reforma se hace en una mejora y en una orientación más hacia el ámbito de la empresa con lo cual la reformulación de la FCT nos beneficia a los que luego recibimos a esos alumnos.

APARTADO C

12. (Bastante). Pues en general yo creo que bastante, para algunos de ellos podría ser mucho incluso, o sea la media como si dijéramos de lo que incluye de novedades yo lo calificaría como que ayudaría bastante a la cualificación del alumno. Algunas de ellas, por ejemplo a mi me resulta muy novedoso lo del inglés, me parece muy interesante. Quizá el nivel que con cada uno de esos ciclos se vaya a conseguir por parte de los alumnos a lo mejor no va a ser muy elevado pero si que es fundamental que todos los alumnos igual que lo tienen desde la infantil en cualquier centro educativo , continúen por la rama que continúen que sigan teniendo clases de inglés. En este caso si me preguntaras solo por el inglés te diría mucho, que ayudará mucho.

13. (Poco adecuado). Considero que es poco adecuado, porque entiendo que el alumno está en clase y que está estudiando, que la FCT es un complemento, no puede ser la parte más importante del Ciclo, pero yo creo que la duración de la FCT anterior era suficiente y quizá la mitad es demasiado escasa.

14. (No señala). Pues yo soy optimista pero me gusta esperar un tiempo para opinar sobre algunas cosas entonces pues no sabría qué decir . Espero que sí que salgan bastante cualificados con la reforma y el interés que ellos pongan.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

La valoración de lo que yo conozco es la forma en que se ha hecho en la Comunidad Autónoma, se el origen en cuanto al documento que vino a nivel nacional sobre el que se trabaja para la reforma inicial y cómo se ha ido desarrollando después aquí , pero no te lo puedo comparar con otras Comunidades o con otras reformas que se hayan hecho en otros ámbitos, pero mi valoración si es positiva.
Yo creo que las reformas que se han ido introduciendo quizá no sean todas las que se deberían haber hecho pero en el conjunto general de cómo se ha desarrollado el proceso y cómo ha quedado el resultado final mi valoración es bastante positiva.
La reforma ha sido suficientemente significativa como para que mereciera la pena ponerla ahora y ver en el desarrollo del tiempo si hay que ir haciendo pequeñas matizaciones , pequeñas modificaciones que vayan haciendo esos pequeños ajustes, pero yo creo que era más interesante sacarla ahora que retrasarla con tal de que diera al final respuesta a todas las peticiones que todos los sectores han tenido.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

La parte práctica en el aula es muy difícil, todas las áreas de formación, en formación profesional, en formación universitaria, todas las asignaturas que tienen un componente práctico en aulas si el número de alumnos es muy alto , si la dotación de medios en los centros de formación no está preparado para que esta práctica se lleve a cabo lo más parecido a lo que sería una práctica en un centro de trabajo, yo a eso le veo cierta dificultad, porque ahora mismo el contenido y el diseño está estupendo pero ahora hay que llevarlos a las aulas con esos profesores con esos alumnos y con esos institutos y con los recursos que hay. Entonces yo ahí es donde veo que quizá va a haber quizá algún problema añadido en cuanto que el espíritu que nos animaba a todos a que todo sea lo más práctico posible pues a lo mejor algunas cosas se van a quedar en un poquito más teóricas de lo que nos hubiera gustado. Pero bueno el proceso empieza ahora cuando el profesor delante de sus alumnos tenga una guía didáctica y le falten cosas y se lo pida al director del centro y el centro a la Consejería pues si la Consejería no lo tiene este año lo tendrá que tener el año que viene, pero el desarrollo del currículo tendrá que ir de acorde con las modificaciones de los perfiles de los profesorados, de la formación de ese profesorado, de las dotaciones de los centros, del número de alumnos en cada grupo, todo tiene que ir en consonancia.
No puede hacerse solo como se ha hecho hasta ahora, que es lo que más se ha avanzado en el diseño curricular, si luego no tenemos los medios que se le deben de poner al alcance del profesor y del alumno.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

La duración. Yo creo que lo más importante es la duración . Me gusta ser optimista pero algunas veces también la experiencia me hace ser un poco escéptica ; ya hemos vivido otras reformas en otras cosas que luego hay que ver cual es el desarrollo.

En esto yo te diría a voz de pronto la duración , creo que es una limitación importante, pero vamos a ver como se desarrolla, yo le doy un voto de confianza a todo lo que se inicia nuevo, ahora falta ver el resultado.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

A mí se me ocurre la participación o el desarrollo que es algo que ya venía existiendo pero que es algo que no se le da mucha difusión en cuanto al reciclaje y la formación del profesorado, las visitas y estancias de profesores en empresas, la relación más fluida en el contacto con las empresas, en las visitas a las empresas, las jornadas de puertas abiertas; que los alumnos tengan entradas en las empresas y las empresas en los centros, que haya una relación más permanente, que no se quede solo en que el alumno sale del centro para ir a una empresa X horas y vuelve otra vez y ya está.

A mí me gustaría que se habilitaran las fórmulas normativas o de funcionamiento necesarias para que tanto los alumnos y los profesores y las empresas tuvieran un ciclo de comunicación y de entradas y salidas cada uno de sus sectores permanente y más a lo largo de todo el proceso, no al final las últimas X horas del ciclo voy a un centro y cuando vuelvo he aprobado o he suspendido, que fuera una cosa más continuada en todo el proceso formativo, tanto de los alumnos como del reciclaje de los profesores.

ANEXO II.8-E1.

Entrevistado:	RRM. Directora Gerente de Escuela Infantil Privada de Cartagena.
Fecha:	10 de Marzo de 2009.

APARTADO A

1. Regular y lo mismo que te he comentado pienso que en el Ciclo se trabaja mucho los conocimientos y poco la práctica, muchas horas de estudio…

2. (Bastante). Yo pienso que bastante porque siempre queremos estar todo medio a la par, la Unión Europea sabes tu que siempre vamos uno detrás de otro o sea que yo pienso que bastante.

3. (Poco ajustado). Poco Ajustado, porque no hay información al respecto, ahora mismo no hay información ninguna.

4. (No señala). No lo se porque no sé hasta que punto se ha tenido en cuenta la opinión de pedagogos, profesores, educadores … entonces como no tengo conocimientos no…

5. (Poco adecuado). Porque además, es lo que te he comentado, una alumna estuvo mirando y buscando y no encontró nada o sea no, poco adecuada.

6. (Adecuados). Yo he puesto que adecuada, me parece que si además es esencial por que si no tienes en cuenta el clima de la región, la cultura, la fiesta que tenemos no podremos hacernos el currículum, yo creo que si está bien en ese aspecto.

7. (Adecuada). Aquí te comento lo que me ha dicho una alumna que me ha comentado, como yo no estoy en ese mundo, que piensa que el inglés es muy elevado que hay mucha didáctica pero no se trabaja una didáctica para hacer con los críos el inglés. Los primeros auxilios que está muy bien, a mi me encanta que eso se meta, es una cosa que no tenemos normalmente hecho y es muy necesaria para este mundo pero dice que piensa que utilizáis mucho tiempo, que en menos tiempo se puede hacer, no utilizar un curso entero y que se podría ocupar ese tiempo digamos en otra asignatura, en más prácticas en otra cosa que hace más falta.

APARTADO B

8. (No señala). Esa no te he respondido por que todavía yo tampoco… digamos que no lo he tratado, ni trabajado, no se ni lo que piensan.

9. (Algunos problemas). Yo pienso que puede ser algún problema, respecto a que ellos tendrán sus temarios ya adaptados de otros años y ahora tendrán que adaptar los temarios suyos un poco a lo nuevo que han metido ahora pero vamos pienso que respecto al temario, en otro aspecto no creo que tengan problemas ningunos.

10. (Algunos problemas - Pocos problemas). No creo, algún problema pueden tener a la hora del estudio…, pero pienso que no, pocos problemas, no creo, pocos problemas.

11. (Bastantes problemas). Pues yo creo respecto a las prácticas bastantes, por que no van a tener tiempo de poder evaluar a esas personas con las prácticas pienso que poco.

APARTADO C

12. (Regular). Yo te he puesto que regular; veo que hay poca didáctica, mucha teoría y menos prácticas. De bueno, las Nuevas Tecnologías ,eso si me gusta, que se enseñe pues a trabajar con ordenadores. Si se enseñase el funcionamiento de las piezas y programas, todo lo que hay, las nuevas tecnologías es muy bueno.

13. (Nada adecuado). Porque se necesitan muchas prácticas. Yo es lo que te he dicho y como lo he estudiado a mi me hicieron las prácticas; si tienes que tener una base de lo que es la teoría pero la práctica es la fundamental y yo … aquí se valora mucho sabes lo que pasa que luego los profesores no saben estar cara a los padres. Si se plantea una situación con los críos no saben desarrollar esa circunstancia que te salga, pienso que la práctica es lo fundamental que pasasen por todas las edades y por todas las etapas de un curso escolar pienso que es lo principal.

14. (Regularmente cualificados). Yo he puesto regularmente cualificados, por lo mismo. Todo se basa en lo mismo, en que veo mucha teoría y poca práctica y que tienen pocos recursos para trabajar con los críos, faltan recursos hoy en día, que utilicen más recursos más didáctica mucha didáctica de progreso.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

Pues yo eso, considero que se está metiendo mucha teoría, mucha es que no se yo veo, parece que no hay temarios, los temarios no están escritos todavía y luego pues veo que se pierde mucho el tiempo con mucha teoría que luego al final nunca va a llegar a la práctica, que no te sirve para nada.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Hombre yo creo que no, es que también como no depende tanto de la persona también…

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Hombre para mi fatal que sean 3 meses, sería el tiempo, no hay tiempo.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Yo propongo lo que te he dicho; si el módulo son 2 años el ciclo, que sean 3 y uno para prácticas yo lo tengo clarísimo es verdad, normalmente cuando hablo con las personas que han estudiado este Ciclo siempre te dicen lo mismo que pocas prácticas y cuando llegan de verdad ha incorporarse a un trabajo que están perdidas y que se asustan porque claro no es lo mismo cuando han visto en Enero un trabajo con los niños a cuando han entrado en septiembre es que es otro mundo.

ANEXO II.9-E2.

Entrevistado:	APP. Directora de Escuela Infantil pública en Murcia.
Fecha:	30 de Abril de 2009.

APARTADO A

1. Yo en el ámbito que conozco creo que si que la cualificación ha sido adecuada dentro de este marco curricular que estamos hablando de Formación Profesional yo lo veo bien ¿porqué? Por que precisamente aquí han venido las alumnas fruto de esa formación y hasta ahora en la mayoría se han incorporado al mercado laboral y la mayoría el trabajo y la actitud es muy positiva es muy buena, por lo tanto si.

2. (No señala). Yo es que ese tema lo desconozco. Ahí no tengo información sobre ese tema con lo cual…

3. (Bastante ajustado: Diseño y Poco ajustada: Difusión).

Yo lo veo Bastante Ajustado, en cuanto a los conocimientos que se tienen que impartir , el problema es en cuanto a la difusión pues yo en cuanto a la difusión nosotros no nos hemos enterado. Gente incluso que está aquí y está actualizada y gente que funciona y hace poco… es que a mí nadie nos ha comunicado ni hemos… ni sabíamos ni diseño ni nada, la difusión poco ajustada, porque no teníamos información, también es cierto y verdad que quien algo quiere se tiene que informar. Si nosotros tampoco nos hemos puesto a buscar la información teníamos que haber sido nosotros los que hubiéramos dirigido a buscar la información pero no, aquí no ha llegado.

4. (No señala). Pues tampoco lo se, tampoco lo se…

5. (Poco adecuado). Pues poco adecuado, porque ya te digo, a las escuelas no ha llegado la difusión del mismo.

6. (Adecuados). Hombre yo lo veo adecuado, los contenidos son adecuados porque vamos los contenidos tienen que ser lo mismo para todo el ámbito nacional, luego ya en los aspectos genéricos de la Región de Murcia, pues son aspectos que yo tampoco he entrado ni he precisado en ellos pero lo que me he leído los veo adecuados.

7. (Adecuada). Hombre yo la veo adecuada, porque perfecto nunca hay nada y mal tampoco está, ahora ya creo que el personal más directamente con esta materia el que puede opinar mejor. Yo por encima de lo que he visto la veo adecuada.

APARTADO B

8. (No señala). Esto lo desconozco también.

9. (Algunos problemas). Hombre pues algunos problemas tendrá que tener porque cualquier reforma que se tenga que llevar a cabo e implantarse de nuevo problemas tiene que suponer para el profesorado y para el alumnado que también se tendrá que adaptar a la nueva reforma. Considero que más que nada será para el profesorado más que para el alumnado, vamos. Siempre que se inician situaciones nuevas, o se empiezan a introducir conocimientos nuevos o diseñar un diseño nuevo pues siempre es difícil.

10. (Pocos problemas). Menos porque el alumnado en estos casos, no creo yo que tenga que… a lo mejor ellos si puedan opinar en cuanto a si quieren más prácticas o menos prácticas o hay mucha carga lectiva, pero yo por carga lectiva lo veo bien, porque tienen que aprender, tienen que saber y hay que meterles carga lectiva al igual que carga práctica.

11. (Ningún problema). No, problema no tiene por qué haber problemas, no tiene por qué, digo yo…

APARTADO C

12. (Bastante). Vamos a ver, el ampliar conocimientos y tener nuevos módulos es enriquecedor para la persona, o sea por lo tanto, Bastante, en ese sentido bien ¿Porqué? pues por que cuanto más conocimientos mejor. Tenemos que estar en el mundo actual y en el mundo actual que están las nuevas tecnologías, bien; en el mundo actual que requiere que el inglés sea parte de nuestra vida, o sea que todo eso si lo veo bien. Ahora creo que no tenemos que perder la base fundamental que es el aspecto del niño y que si es cierto porque sepan inglés o porque sepan control en las nuevas tecnologías divinamente, en el aula al fin y al cabo si que no son una pieza clave para eso, pero tampoco podemos vivir al margen de esa realidad, con lo cual pues también es interesante que se sepa, tenemos que estar en el mundo.

13. (Poco adecuado). Porque las prácticas son muy importantes para mi dentro de esta… dentro del módulo las prácticas forman parte de una pieza clave en la preparación de los alumnos y de los futuros trabajadores.

14. (Bastante cualificados). Hombre, pues igual, bastante cualificados, pues como antes.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

Pues yo en general valoro que esto es lo que hay o sea, había que hacer una reforma por que estamos dentro de la una Comunidad Europea y si queremos formar parte de ella pues nos tenemos que poner al nivel de Europa quiero decir, es la equiparación entonces con lo cual no hay motivo de discusión entonces por lo tanto pues esto son lentejas las tomas o no las dejas, las tomas o las tomas o sea que… hay que hacerlo.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Es que no lo se, no se que responder ahí.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Pues no veo por qué tiene que haber limitaciones, es que no entiendo, yo creo que si, no tiene por qué limitar nada por la reforma en sí, desde mi punto de vista.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Pues no lo se, es que no lo se, la nueva normativa pues es que tampoco… es implantarla y llevarla a cabo no tiene por que… hombre lo que pasa lo que si es cierto, ajustes pues ya al ser el módulo de prácticas más cortos, podrán ajustar ciertas cosas; la temporalización de los tiempos para que se puedan hacer las unidades didácticas que requiera será eso y optimizar al máximo los recursos que tenemos para demostrarle a las alumnas en menos tiempo pues la realidad con la que contábamos, eso sí es la temporalización. Quiero decir otra cosa, que creo que la reforma no ha tenido en cuenta la importancia que tiene en un alumno y un niño la llegada, la primera vez que llega al colegio el periodo de adaptación, porque hacemos una evaluación previa de la relación del niño en el contexto en el que inicia y luego es importante que ellas vean la evaluación previa y luego la evaluación final entonces hay una serie de cargas y de cosas que se pierden y que son súper importantes, para los niños, con la familia, con los educadores, con el resto de los niños; cuando ellas llegan al centro, la cosa funciona muy bien pero hay que saber también desarrollar el apego, no se son factores que ya… esto lo veo muy importante.

ANEXO II.10-F1.

Entrevistado:	AMY. Técnico Superior en Educación Infantil en activo en escuela infantil privada de Cartagena.
Fecha:	10 de Marzo de 2009.

APARTADO A

1. Pues bajo mi criterio creo que si, ya que yo misma formé parte del alumnado y considero que tanto mis compañeros como yo estábamos sobradamente cualificados para trabajar .

2. (Mucho). Yo creo que mucho, porque España siempre ha querido colocarse a la altura de todos los demás países de la Unión Europea en todo tipo de políticas y entonces por supuesto también creo en Educación, además es un principio fundamental de la LOE donde se inspira la Ley que es un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

3. (Nada ajustado). Nada ajustado bajo mi punto de vista, yo no era conciente de que existiera esta reforma antes de esta entrevista y una vez sabido intenté documentarme y bajo mi punto de vista era poco accesible consultar el currículo no estaba muy claro en Internet donde tenías que buscar.

4. (No señala). No he sabido ponerlo en que escala, en teoría si, porque por lo que me he documentado por el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia que tiene como principio colaborar y participar con los agentes sociales implicados en el Plan de Formación Profesional, eso es la teoría ya en la práctica no lo se.

5. (Nada adecuado). No puedo valorar eso teniendo en cuenta que todavía no se ha publicado dicho currículo, he puesto nada adecuado pues por eso mismo, porque existe un borrador que tampoco es accesible para todo el mundo y si no está publicado esa pregunta no la puedo contestar.

6. (Bastante adecuados). Depende de que módulos me parece que está bastante adecuados, en otros módulos sus contenidos pues discrepo en algunas cosas.

7. (Poco adecuada). Pues poco adecuada en algunas cosas y en otras no.
En cuanto a los contenidos, pues creo que hay ciertos módulos que esos contenidos no están bien planteados o no lo… no se como decirlo es que todo viene a lo de la carga lectiva que cuanto más teoría menos prácticas y entonces eso yo creo que repercute negativamente al alumnado y eso lleva al fracaso absoluto, la verdad. Hay módulos que están mal planteados podrían darse de otra forma por ejemplo el Inglés, si salimos del bachiller para entrar en el Ciclo Formativo pues ya llevan un cierto nivel de inglés que no creo que vaya a superarse dando un curso más de ingles; entonces debería de ser aplicación del inglés a la escuela infantil quizá. No estudiar inglés porque sí como has podido estudiar en bachiller o en cualquier academia o en la escuela de idiomas, sino saber aplicarlo a los niños, entonces por ejemplo ese módulo para mi gusto está mal planteado. Lo de empresa e iniciativa emprendedora pues me pare-

ce bien si lo que quieres formar es una empresa, pero yo no creo que debamos entender una escuela infantil como un negocio bajo mi punto de vista, yo como educadora pues creo que vamos yo no estoy de acuerdo en eso.

APARTADO B

8. (No señala). Yo eso no lo sé pero teniendo en cuenta que el currículo no se ha publicado aún, para el profesorado llevarlo a la práctica ha debido ser complicado bajo mi punto de vista

9. (Bastantes problemas). Yo creo que bastantes porque adaptarse a una reforma un poco difusa todavía sin tener muy claro cuales van a ser los resultados pues no se, tu como profesor no se si te has visto un poco desorientado a la hora de impartir tus clases cuando cambian de la noche a la … bueno no de la noche a la mañana pero cuando hay este tipo de reformas y todavía no está ni el currículo publicado pues creo que dificulta bastante el trabajo.

10. (Bastantes problemas). Pues bastante porque si el profesorado de por sí está perdido pues qué van a aprender ellos también y aparte estudiar módulos a mi gusto poco ajustados a la educación infantil pues no creo que sea un incentivo para mejorar y además tener menos experiencia en prácticas pues cuando se integren a la vida laboral va a ser más complicado para ellos.

11. (Bastantes problemas). Pues yo creo que bastante porque será para ellos complicado evaluarte como alumno si eres apto o no cualificado a desempeñar ese trabajo cuando tienes un periodo de prácticas tan corto.

APARTADO C

12. (Poco). Para mi gusto poco, ya lo he dicho antes, bueno lo del inglés que debería darte más recursos didácticos a la hora de trabajar el inglés en el aula no tanto saber el mismo nivel que has podido llevar en bachiller de ingles y lo de las nuevas tecnologías me parece bien porque bueno es algo que está a la orden del día ; el ordenador es algo que ya está en nuestras vidas y la verdad es que tenemos y que se puede emplear en muchas cosas en educación infantil con las nuevas tecnologías pero siempre yo creo que ajustando eso a la educación infantil, plantear esos módulos pero a la aplicación en el aula.

13. (Nada adecuado). Porque si lo que se pretende es una adecuada cualificación del alumnado y su inserción al mercado laboral no favorece esto último, el hecho de tener menos experiencia porque lo importante es poner en práctica lo aprendido y aprender cosas que no se aprenden con teoría, enfrentarse a situaciones, conflictos que hay en el aula y ser capaz de subsanarlos y esa es la vida laboral real. Tener experiencias son necesarias para cumplir tu plena formación como educadora no solo con teoría te formas sino el estar día a día con los niños y además que para mi gusto debería de ser un año completo de prácticas porque hasta que no empiezas a trabajar no eres cociente de lo que es el periodo de adaptación y la verdad es que enfrentarte a eso nada mas salir del Ciclo muchas veces te ves que no tienes recursos o que no se… es un período bastante duro empezar con un periodo de adaptación y la verdad es que deberíamos de estar preparados para enfrentarnos a eso.

14. (Aceptablemente cualificados). Para mi gusto no lo suficiente, para enfrentarse a un empleo que es muy dinámico, lleno de situaciones diferentes, tienes que tratar y tienes que tener muchos recursos didácticos no se y tener mucha empa… hombre es que tampoco es decir… la gente que estudia esto sale horrible no, quizás es que también depende de cada uno; porque yo puedo saber mucho de teoría y no tener mano con los niños o puedes sacar menos nota y luego ser un encanto y saber llevarlos y manejarlos y tal, eso depende de la personalidad yo creo de cada uno, de la imaginación que tu tengas ,de los recursos que tu eres capaz de utilizar porque muchas veces te sabes la teoría y a la hora de ponerlo en práctica no eres capaz de hacerlo entonces para mi gusto pues no voy a decir nada cualificado porque a ver han estudiado han hecho sus prácticas en teoría pues aceptablemente quizás.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

Pues para mi gusto quizás poco realista al ajustar a los objetivos que se plantea porque si lo que se pretende es la inserción a la vida laboral pues el hecho de tener menos experiencia laboral pues a la hora de encontrar trabajo aunque sea en el sector privado yo creo que siempre en tu currículum aparezca que tienes menos experiencia pues te echan un poco para atrás ¿no?.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Pues yo creo que son algunos módulos que son poco aplicables a la educación infantil

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Pues lo que he dicho antes menos experiencia laboral menos trabajos consigues y a parte no menos trabajo tampoco sino menos experiencia tienes tú como persona, como educadora que es necesario para seguir.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Yo propongo que deberían dar oportunidades de trabajo a quien tenga mejores cualificaciones y méritos conseguidos en ese Ciclo Formativo. No se me ha ocurrido la verdad ninguna cosa más…

ANEXO II.11-F2.

Entrevistado:	IMV. Técnico Superior en Educación Infantil en activo en escuela infantil pública de Cehegín.
Fecha:	23 de Abril de 2009.

APARTADO A

1. Si, yo creo que si porque eso ya lo estudié y la gran mayoría de mis compañeras y hasta el día de hoy pues en el trabajo nos ha ido muy bien y lo que aprendimos en su día y lo que estudiamos todas las asignaturas nos fueron muy bien.

2. (No señala). No tengo información.

3. (Poco ajustado). Pues porque yo pienso que no ha habido mucha información ni debate sobre el tema de lo que yo he recibido no he tenido, ni he oído nada no he tenido información.

4. (No señala). No tengo información

5. (Poco adecuado). Parara mi poco adecuado porque no me ha llegado información.

6. (No señala). No tengo información

7. (Poco adecuada). En cuanto a los contenidos, yo modificaría algunas asignaturas, pues cambiaría esas asignaturas directamente, no las pondría: Proyecto de Atención a la Infancia y la de primeros auxilios. En cuanto a la carga lectiva va bien. En cuanto a la distribución modular por cursos, yo basándome en lo que yo hice en su año, FOL se da en 1º yo lo daría en 2º y pienso que esa asignatura por ejemplo está mejor en 2º curso y poco más.

APARTADO B

8. (No señala). No tengo información.

9. (Pocos problemas). Yo pienso que pocos, pues porque para ellos, para los profesores, va a seguir siendo lo mismo, las asignaturas son parecidas algunas y más o menos el temario pues teniéndolo bien y eso pues le va a suponer pocos problemas.

10. (Algunos problemas). Yo pienso que algunos problemas, por ejemplo pienso que no hacer las prácticas todas esas horas que se hacían en un principio va a ser un problema porque era donde realmente se cogía experiencia aunque tu aprendas mucha teoría la experiencia en las prácticas es muy importante y luego muchas asignaturas para muy poco tiempo porque realmente son 2 años, año y medio y van justicos de tiempo para las asignaturas.

11. (Algún problema). Pues puede haber algún problema porque si el tiempo se reduce a la mitad de prácticas y tienen que pasar todas las chicas por las aulas mas o menos conocerlas y ver como trabajan para evaluarlas después, puede haber algún problema porque no le da tiempo a conocerlas suficiente y a verlas trabajar.

APARTADO C

12. (Regular). Yo pienso que regular, porque yo pienso que ya se veía antes lo más importante de Primeros Auxilios. De Intervención con la Familia, de cosas así habría que ver y ya estaban ya metidas en algunas asignaturas que teníamos antes por ejemplo en Autonomía Personal y Salud veíamos Primeros Auxilios, así varias… que habrá más conocimientos, si, pero realmente ya los teníamos bien con las asignaturas que teníamos antes.

13. (Poco adecuado). Porque yo pienso que generalmente donde las personas de prácticas aprenden es con el contacto de los niños, cogen experiencia, se fijan en las cosas y es lo que les da realmente después la experiencia del trabajo. La teoría no sirve solo si no sabes qué hacer con un crío cuando le muerde a otro; pasa en la teoría pero tienes que saber aplicarlo en la práctica.

14. (Bastante cualificados / Aceptablemente cualificados). Yo pienso que más o menos estarán igual de cualificados que estábamos antes porque gran parte del temario como he dicho está incluido en las asignaturas que dábamos antes y encima hay menos tiempo pues ahí hay un poco… pero más o menos como estábamos con la antigua que teníamos.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

Pues yo pienso que bien, que haberlo dejado como estaba antes que daba lo mismo pienso yo.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Pienso que quieren abarcar muchos temas en el mismo tiempo que teníamos antes. Eso va a ser un pequeño problema y que si ya en 2º íbamos agobiados con el primer trimestre que dábamos las 3 asignaturas prácticamente todo el temario era completo de los tres libros que dábamos e íbamos muy agobiados, pues ahora con más asignaturas el mismo tiempo y más temario pues pienso que mucho lío.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

El poco tiempo que hay; es que el tiempo es indispensable yo pienso que los 6 meses que están ahora no sé cuantas horas son exactamente es ideal por que es cuando realmente se conoce, se valora, se puede trabajar con más experiencia que estando… porque pasas por diferentes aulas de pequeños, de bebes, de mayores y entonces pues está muy limitado. Lo de las horas de las prácticas ha sido un fallo.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Ya funcionaba bien como estaba, no deberían de haber muchos cambios, entonces pues tampoco mucho: las prácticas, quitar alguna asignatura y englobarla a otra y poco más.

ANEXO II.12-G1.

Entrevistado:	FRM. Delegado de sindicato de enseñanza de Murcia.
Fecha:	11 de Febrero de 2009.

APARTADO A

1. Podemos decir que sí, que es bastante apropiada, sobre todo en los Ciclos de Grado Superior. En el Ciclo de Grado Medio en nuestra familia profesional que es informática podemos decir que el nivel curricular de los alumnos muchas veces se encuentra alejado de las expectativas que se pudieran ambicionar. En el Ciclo de Grado Superior podemos estar bastante satisfechos con las competencias que se obtienen. En grado superior como a los alumnos se les exige el Bachillerato para el acceso pues normalmente tienen un nivel competencial de base suficiente para alcanzar las competencias.

2. (Regular). Existe una gran disgresión entre la legislación o normativa curricular de los ciclos y el planteamiento inicial a tipo europeo que se pueda hacer. En el profesorado existe una gran distancia con estos planteamientos un poco utópicos o elitistas porque el profesorado de base está siempre trabajando en las trincheras. Entonces el profesorado asiste a una implantación curricular que le viene encima y él no tiene planteamiento para poder influir en ello muy moderadamente. A parte con los cambios legislativos educativos al menos en formación profesional no nos han afectado tanto pero si en otros niveles educativos.

El cambio legislativo si ha afectado negativamente al proceso de enseñanza con los cambios curriculares. En formación profesional se notó un gran avance desde la conocida como antigua formación profesional a la nueva después de LOGSE, eso si fue un avance muy significativo, porque se implantó una enseñanza de formación profesional de más calidad, se exigió que los alumnos tuvieran una base competencial curricular mucho mayor que es el Bachillerato al menos , por ello sobre todo en formación profesional de grado superior mejoró mucho los niveles competenciales y eso si que ha sido una gran mejora.

En cuanto a las últimas previsiones que se realizan en formación profesional ahora podemos decir que estamos a la expectativa porque no ha habido ningún cambio significativo actualmente. Hay una reforma profesional prevista sobre todo en cuanto a un cambio organizativo de abandonar la implantación de centros genéricos de formación profesional en IES a centros específicos integrales y estamos a la expectativa, por lo menos en la Región de Murcia no existe ningún centro integrado todavía implantado, sabemos que se quiere implantar en Lorca, en las familias profesionales de tipo sanitario pero actualmente no sabemos, porque eso requiere una inversión importante, requiere una intervención importante a nivel de presupuesto, y entonces estamos a la expectativa. Sé que hay un interés en llevar a cabo esta implantación pero no sabemos en el amplio abanico de las familias profesionales cómo se va a hacer en cada una de ellas.

3. (No señala). Podemos decir que en la Comunidad Autónoma de Murcia, la información es eso información, no tenemos ninguna capacidad de influencia, a nosotros nos ha llegado la información ya cuando estaba prácticamente publicada en BOE y la única capacidad de influencia que hemos tenido es en la implantación de esos ciclos , solamente a niveles de requerimientos de material para la implantación de esos ciclos.

4. (Nada ajustado). A nivel de Murcia podemos decir que la participación hasta el nivel que yo pueda conocer no ha existido. Hay que decir que Murcia al ser una comunidad autónoma uniprovincial, pues se encuentra muy marginada en estos niveles , además que al tener un partido político que no es afín al que gobierna a nivel nacional pues su influencia es menor, por eso estos aspectos afectan negativamente. Puede haber a nivel individual algún profesor que pueda estar implicado en estos temas pero a nivel generalizado de la familia profesional en su plenitud no ha existido ninguna intervención.

5. (Poco o Nada Adecuado). Puedo comentar que el Ciclo de Grado Medio salió el año pasado en Enero, el nuevo currículo del ciclo de grado medio, y no se implantó a 1 de Septiembre como debería haber sido . No sabemos, suponemos que sí, pero no tenemos la seguridad de que se vaya a implantar el próximo año, ni tampoco existe información a este momento de cómo se va a establecer el período de carencia para el alumnado que esté matriculado en el curso actual y puedan tener que repetir curso o terminar sus enseñanzas, cómo va eso a influir y cómo se va a desarrollar.

6. (Bastante adecuados). En este caso puedo decir que como son muy genéricos pues podemos decir que están bastante adecuados.

7. (Adecuada). En estos ciclos la división por módulos es muy parecida a como estaba hecho antes. En general la distribución de estos módulos la veo correcta y solamente veo algún problema con algunos módulos con demasiada carga horaria respecto a otros que tienen una carga horaria bastante pequeña.

APARTADO B

8. (No señala).Yo diría que con diversidad de criterios, hay veces que muy poco adecuado y a veces hasta adecuado. En este caso se está apostando mucho por los ciclos de grado medio como una salida al alumnado que causa problemas. La instauración de un ciclo debe ser una forma integral bien considerada bien pensada e implicada con el tejido empresarial , si es como una salida para los alumnos para que estén entretenidos sería un error. Entonces eso es lo que echo de menos, no existe una implantación de los ciclos integrada, sabiendo muy bien las necesidades empresariales, las necesidades de los alumnos que estén bien orientados ya que muchas veces nos acuden alumnos que no saben muy bien a lo que van , entonces yo creo que hay una necesidad de implantar los ciclos con mayor criterio.

9. (Bastantes problemas). Yo creo que hay bastantes problemas en nuestros ciclos, porque como requieren de una actualización constante, yo hecho de menos una mayor formación del profesorado y también una mayor coordinación. Yo hecho de menos en los ciclos de formación profesional una mayor coordinación de la familia profesional , hay una digresión muchas veces que eso creo yo que perjudica

mucho a los ciclos, de que en unos determinados ciclos se esté dando una materia y unos contenidos diferentes de otros.

10. (Bastantes problemas) En cuanto al alumnado insistiría en que debe tener mayor concienciación y mayor orientación de la familia profesional a la que se quieren dedicar. Muchas veces existe un desconocimiento de la verdadera vertiente profesional del ciclo que han elegido.

11. (Bastantes problemas). En cuanto a los tutores de formación en centros de trabajo yo lo que advierto es que muchas veces no existe un trabajo coordinado entre todos los diferentes centros donde estén implantados, sino que digamos que van a pecho descubierto algunos de ellos, haciéndose la guerra unos con otros para obtener las prácticas para sus alumnos. Entonces yo hecho de menos mayor apoyo de la administración y de las organizaciones empresariales ya que hay que ir a buscarles casi con lazo algunas veces.
Con esta reforma yo creo que las diferencias van a ser muy pocas. A nivel económico si se puede advertir que en la implantación inicial de la formación profesional existía una retribución para las empresas que accedían a tener alumnos en prácticas, esta subvención se anuló y eso sí perjudicó, no creo que haya novedades importantes.

APARTADO C

12. (Mucho). Yo creo que la implantación de los idiomas en cualquier ciclo lo veo muy importante y vital .

13. (No señala). Las prácticas de formación en centros de trabajo han sido un éxito en la formación profesional actual. Yo lo que veo un error dentro de nuestros ciclos es que se aplica dentro del período lectivo de dos cursos, entonces yo lo que vería fundamental es la carga de FCT fuera del período convencional del curso lectivo, es decir que los alumnos dieran su carga de FCT finalizado el curso porque eso causa muchos problemas a nivel académico dentro de los centros; porque hay profesores que podríamos decir entre comillas que se quedan ociosos o alumnos que quedan descolgados de sus prácticas y luego tienen que hacerlas en un período extraordinario. Yo fomentaría la realización de la FCT en un período extraordinario, fuera del período lectivo de año académico.

14. (Muy cualificados). Yo diría que ya están muy cualificados. La reforma en Murcia , no veo cambios sustantivos en las cualificaciones. El cambio sustantivo se produjo en el anterior cambio de la formación profesional, es decir cuando cambió la antigua formación profesional a la nueva donde se exigía el bachillerato y además las prácticas en empresas reguladas que anteriormente eran voluntarias.

PREGUNTAS ABIERTAS

1. En primer lugar ¿Cómo valora la reforma de título de FP en general, tanto a nivel de la CARM como en el conjunto del territorio español?

En nuestros ciclos concretamente lo que se echa de menos es la actualización del ciclo, o sea, el currículo del ciclo no puede quedar estancado y transcurrir al devenir legislativo que cambie el currículo. En cuanto a la reforma yo creo que es indiferente porque las modificaciones han sido muy leves, pero esas modificaciones leves son necesarias en el transcurso de un plazo largo.

2. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación teórico-práctica en IES?

Lo hemos comentado antes, existe una reforma de la formación profesional no a nivel de currículo sino a nivel integral , es decir, la creación de una nueva red de centros y yo creo que eso es necesario , la creación de centros de formación profesional específicos sobre todo en los grandes núcleos urbanos yo creo que eso es imprescindible.
Las limitaciones se ven sobre todo a nivel de adaptar diferentes etapas madurativas de los alumnos que intervienen , es decir, nos encontramos centros que a lo mejor hay personas mayores de edad con personas que son menores de edad y luego hay reglas de reglamento de régimen interno de los centros que no se acoplan bien con alumnado que puede que tenga hijos en el propio centro. Entonces yo creo que son necesarios los centros destinados a personas ya de mayor edad y eso posibilitaría también la implantación conjunta de las tres modalidades de formación profesional , la reglada que está implantada actualmente en lo centros de ESO , la ocupacional y la contínua que están desgajadas del modelo educativo reglado.

3. ¿Qué cosas le parecen que pueden limitar la eficacia de la formación práctica en el módulo de FCT en empresas?

Yo diría sobre todo la falta de subvenciones que se eliminaron, y actualmente también estamos en un sistema que está en crisis y eso nos puede perjudicar en la FCT en empresas y por último la falta de implicación de las organizaciones empresariales al respecto de la FCT.

4. ¿Cómo le parece que se debería ajustar a la nueva normativa la formación en el centro educativo y la formación en el centro de trabajo para evitar posibles desajustes y procurar optimizar la cualificación del alumnado de este ciclo?

Yo tengo varias propuestas que no se están haciendo actualmente: una , yo creo que es fundamental que se debe a la falta de coordinación y liderazgo de las autoridades educativas del modelo educativo , entonces yo exigiría que se planteara algo que se está haciendo ya en otros niveles educativos ,como en sexto nivel de primaria, que hacen una prueba, pues aquí deberíamos hacer una prueba a nivel de formación profesional de todos los ciclos, una prueba de evaluación de certificación. Es decir que el alumnado cuando finalice estos cursos, al igual que en el mundo empresarial , sobre todo a nivel de informática tiene un master con una prueba objetiva, pues que esta prueba objetiva fuera con una dimensión autonómica, es decir, eso yo creo que provocaría una homologación de las enseñanzas y un ajuste a las demandas empresariales.

ANEXO III. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO, EN CENTROS DOCENTES DE LA REGIÓN DE MURCIA, DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA REFORMA CURRICULAR.

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO DE 1º Y 2º CURSO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SU REFORMA CURRICULAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA EN EL CURSO 2008-2009.

A continuación se presentan una serie de cuestiones sobre las que se pide contestar bien marcando las casillas o bien rellenando los espacios en blanco especificando la respuesta que en cada pregunta corresponda a su situación u opinión.

I. DATOS DE REFERENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO Y DEL PROFESOR/A.

1. Nombre del centro de enseñanza en el que imparte docencia:

- ☐ 1. CES Vega Media (Alguazas).
- ☐ 2. IES Mediterráneo (Cartagena).
- ☐ 3. IES San Juan Bosco (Lorca).
- ☐ 4. CFP Centro de Estudios Profesionales (Molina).
- ☐ 5. CFP Parra (Murcia).
- ☐ 6. IES Juan Carlos I (Murcia), especificar: ☐ Presencial ☐ Distancia

2. El Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil es de enseñanza:

- ☐ 1. Pública.
- ☐ 2. Privada concertada.

3. Cuerpo de pertenencia y especialidad:

☐ 1. Secundaria (Intervención sociocomunitaria).

☐ 2. Secundaria (FOL).

☐ 3. Secundaria (Inglés).

☐ 4. Profesor Técnico de F.P. (Servicios a la Comunidad).

☐ 5. Profesor Técnico de F.P. (Procedimientos Sanitarios y Asistenciales).

☐ 6. Profesor Especialista.

☐ 7. Otros (indicar):_____

4. Módulo/s del Ciclo de Educación Infantil que actualmente imparte y/o ha impartido: (Señalar P: Presencial, D: Distancia).

Curso 2008-09		**Cursos anteriores**	
Didáctica de la Educación Infantil	P D	Didáctica de la educación infantil.	P D
Expresión y Comunicación	P D	Expresión y Comunicación.	P D
Autonomía Personal y Salud Infantil	P D	Autonomía Personal y Salud.	P D
Desarrollo Cognitivo y Motor	P D	Desarrollo Cognitivo y Motor.	P D
Primeros Auxilios.	P D		
Inglés	P D		
Formación y Orientación Laboral (1º curso)	P D	Metodología del Juego.	P D
Formación y Orientación Laboral (2º curso)	P D	Formación y Orientación Laboral (F.O.L.).	P D
Animación y Dinámica de Grupos	P D	Animación y Dinámica de Grupos.	P D
Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	P D	Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	P D
Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).	P D	Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).	P D

5. Cargo/s actual/es en centro educativo y/o Departamento:

☐ 1. Director/a

☐ 2. Jefe/a de Estudios

☐ 3. Secretario/a

☐ 4. Jefe/a de Departamento o equivalente

☐ 5. Tutor/a de FCT.

☐ 6. Otro (indicar): _____

6. Total de años como docente en el Ciclo Formativo de Educación Infantil: ☐☐ **años.**

7. Respecto a las horas semanales de docencia que imparte, cree que su carga es:

1. Adecuada, indique por qué e ir a pregunta nº 9.

2. Inadecuada, indique por qué e ir a pregunta nº 8.

8. ¿Qué cambios propondría?:

1. Aumentar la carga lectiva de docencia que imparte---Especificar en cuantas horas/semana: h.
2. Reducir la carga lectiva de docencia directa que imparte---Especificar en cuantas horas/semana: h.

II. DISEÑO Y DIFUSIÓN DEL NUEVO MARCO NORMATIVO.

9. Respecto a la reforma de este Ciclo Formativo, ¿Cómo valora el proceso de información del profesorado previo a la misma?:

☐ 1. Muy adecuado
☐ 2. Bastante adecuado
☐ 3. Adecuado
☐ 4. Poco adecuado
☐ 5. Inadecuado

Indique el por qué:

10. Respecto a la reforma de este Ciclo Formativo, ¿Cómo valora el proceso de formación del profesorado previo a la misma?:

☐ 1. Muy adecuado
☐ 2. Bastante adecuado
☐ 3. Adecuado
☐ 4. Poco adecuado
☐ 5. Inadecuado

Indique el por qué:

11. Respecto a la reformulación para el Ciclo que supone la entrada en vigor del RD 1394/07 referido a su título y enseñanzas mínimas, ¿Cree que su proceso de diseño ha sido adecuado?:

☐ 1. Muy adecuado
☐ 2. Bastante adecuado
☐ 3. Adecuado
☐ 4. Poco adecuado
☐ 5. Inadecuado

Indique el por qué:

12. Respecto a la regulación del currículo de este ciclo por la CARM, ¿Cómo considera su proceso de diseño, difusión y publicación? (Señale con una X donde corresponda):

	Diseño	Difusión	Publicación
1. Muy adecuado			
2. Bastante adecuado			
3. Adecuado			
4. Poco adecuado			
5. Inadecuado			

III. LA NUEVA ESTRUCTURA MODULAR.

13. En cuanto al número de módulos que componen el Ciclo Formativo de Educación Infantil , ¿ le parece adecuada su estructura?:

☐ 1. Muy adecuada
☐ 2. Bastante adecuada
☐ 3. Adecuada

→ pasar a pregunta nº 15

☐ 4. Poco adecuada
☐ 5. Inadecuada

→ pasar a pregunta nº 14

14. ¿Qué cambios propondría? (señale una o varias respuestas y especificar la/s respuesta/s en cuadro):

☐ 1. Modificaría los módulos existentes Especificar:
☐ 2. Añadiría nuevos módulos
☐ 3. Eliminaría módulos
☐ 4. Otros cambios.

15. Respecto a las especialidades del profesorado asignadas en la nueva normativa reguladora del ciclo para la impartición de cada módulo, ¿le parece adecuada?

(Escala de estimación, donde 1: Inadecuada, y 5: Muy adecuada).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	1	2	3	4	5	No sabe.
B. El juego infantil y su metodología	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Expresión y Comunicación	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Inglés	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Autonomía personal y salud infantil	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Desarrollo cognitivo y motor	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Desarrollo socioafectivo	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Habilidades Sociales.	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Intervención con familias y atención a menores en riesgo social.	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Primeros Auxilios.	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación y orientación laboral.	1	2	3	4	5	No sabe.
L. Empresa e iniciativa emprendedora.	1	2	3	4	5	No sabe.
LL. Formación en centros de trabajo.	1	2	3	4	5	No sabe.

16. Respecto a la carga horaria por módulos, ¿le parece adecuada?:

(Escala de estimación, donde 1: Faltan muchas horas, y 5: Sobran muchas horas)

A. Didáctica de la Educación Infantil.	1	2	3	4	5	No sabe.
B. El juego infantil y su metodología	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Expresión y Comunicación	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Inglés	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Autonomía personal y salud infantil	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Desarrollo cognitivo y motor	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Desarrollo socioafectivo	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Habilidades Sociales.	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Intervención con familias y atención a menores en riesgo social.	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Primeros Auxilios.	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación y orientación laboral.	1	2	3	4	5	No sabe.
L. Empresa e iniciativa emprendedora.	1	2	3	4	5	No sabe.
LL. Formación en centros de trabajo.	1	2	3	4	5	No sabe.

17. ¿Qué opina sobre la secuenciación de los módulos entre los dos cursos?: (Siendo 1: Debe impartirse en primer curso, 2: Debe impartirse en segundo curso, 3: Es indiferente en primero o en segundo).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	1	2	3	No sabe.
B. El juego infantil y su metodología	1	2	3	No sabe.
C. Expresión y Comunicación	1	2	3	No sabe.
D. Inglés	1	2	3	No sabe.
E. Autonomía personal y salud infantil	1	2	3	No sabe.
F. Desarrollo cognitivo y motor	1	2	3	No sabe.
G. Desarrollo socioafectivo	1	2	3	No sabe.
H. Habilidades Sociales.	1	2	3	No sabe.
I. Intervención con familias y atención a menores en riesgo social.	1	2	3	No sabe.
J. Primeros Auxilios.	1	2	3	No sabe.
K. Formación y orientación laboral.	1	2	3	No sabe.
L. Empresa e iniciativa emprendedora.	1	2	3	No sabe.
LL. Formación en centros de trabajo.	1	2	3	No sabe.

IV. SISTEMA DE PROMOCIÓN.

18. Respecto a los módulos pendientes con los que se puede pasar a segundo curso del Ciclo, considera que…

1. El alumnado debería pasar a 2º curso sin módulo/s pendientes. (pasar a pregunta nº 19)
2. El alumnado podría pasar a 2º curso con módulo/s pendientes. (Indicar cual/es en el cuadro anexo).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	
B. Expresión y Comunicación.	
C. Autonomía personal y salud infantil.	
D. Desarrollo cognitivo y motor.	
E. Primeros Auxilios.	
F. Inglés.	
G. Formación y Orientación Laboral.	

19. Respecto a los módulos pendientes con los que el alumnado podría pasar a la FCT en el próximo curso 09-10, considera que…

1. El alumnado debería pasar a la FCT sin módulo/s pendientes. (pasar a pregunta nº 20)
2. El alumnado podría pasar a la FCT con módulo/s pendientes. (Indicar cual/es en el cuadro anexo).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	
B. El juego infantil y su metodología	
C. Expresión y Comunicación	
D. Inglés	
E. Autonomía personal y salud infantil	
F. Desarrollo cognitivo y motor	
G. Desarrollo socioafectivo	
H. Habilidades Sociales.	
I. Intervención con familias y atención a menores en riesgo social.	
J. Primeros Auxilios.	
K. Formación y orientación laboral.	
L. Empresa e iniciativa emprendedora.	

20. A partir de esta reforma del Ciclo Formativo y una vez finalizada su formación en centro educativo y centro de trabajo, ¿Cuál cree que sería el nivel de cualificación y adecuación del alumnado como Técnico Superior en Educación Infantil respecto a la demanda del mercado de trabajo actual ?:

☐ 1. Muy adecuado Indique el por qué:
☐ 2. Bastante adecuado
☐ 3. Adecuado
☐ 4. Poco adecuado
☐ 5. Inadecuado

V. ORGANIZACIÓN DEL MÓDULO DE FCT.

21. De cara al próximo curso 2009-10, ¿Cómo considera la duración actual del módulo de la FCT respecto a la establecida por la reforma ?:

(Escala de estimación, siendo 1: Faltan muchas horas, y 5: Sobran muchas horas).

FCT actual. Curso 2008-09	1	2	3	4	5	No sabe
FCT próximo Curso 2009-10	1	2	3	4	5	No sabe

22. La realización de la FCT de este Ciclo en vuestro centro educativo, ¿Se desarrolla exclusivamente en Escuelas Infantiles?

1. Sí.
2. No.

23. ¿Ampliaría a otros centros y servicios diferentes a escuelas infantiles la realización de la FCT?

1. Sí---especificar cuáles:_____ Especificar:
2. No.

24. ¿De qué titularidad son los centros de trabajo en los que se desarrolla el período de prácticas? (señalar una o varias opciones):

☐ Públicos.
☐ Privados.
☐ Ambos.

VI. INTRODUCCIÓN DE NUEVAS MATERIAS

25. ¿Le parece adecuada la introducción en el Ciclo Formativo de las siguientes materias de formación específica?

(Escala de estimación, donde 1: Inadecuada , y 5: Muy adecuada).

Empresa e iniciativa emprendedora	1	2	3	4	5	No sabe.
Intervención con familias y menores en riesgo social	1	2	3	4	5	No sabe.
Primeros Auxilios	1	2	3	4	5	No sabe.
Segunda lengua o idioma	1	2	3	4	5	No sabe.

26. ¿Qué opina sobre la necesidad de una mayor aplicación de las TICs en la impartición de los módulos del ciclo?

☐ 1. Muy necesaria Indique el por qué:
☐ 2. Bastante necesaria
☐ 3. Necesaria
☐ 4. Poco necesaria
☐ 5. Innecesaria

VII. ORGANIZACIÓN DE AULA, TALLER Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.

27. El RD 1394/07 referido a Título y Enseñanzas Mínimas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil establece unos mínimos respecto a la organización del espacio del aula y del taller así como sus equipamientos,
¿Cómo valora la organización actual en su centro del aula y del taller de este Ciclo de cara a la implantación de estos requisitos? :

(Escala de estimación, donde 1: Inadecuados, y 5: Muy adecuados).

ORGANIZACIÓN	Espacios						Equipamientos					
AULA	1	2	3	4	5	No sabe.	1	2	3	4	5	No sabe.
TALLER	1	2	3	4	5	No sabe.	1	2	3	4	5	No sabe.

En caso de no responder 1 ó 2 en ninguna de las casillas de la escala de estimación, pasar a pregunta número 28.

En caso de respuesta 1 ó 2 en escala de estimación en alguna/s de las casillas, indicar el por qué en el siguiente cuadro:

ORGANIZACIÓN	Espacios	Equipamientos
AULA		
TALLER		

28. Respecto a las actividades complementarias y extraescolares programadas y realizadas en su centro para el primer curso de este Ciclo durante el presente curso 2008-09, le parecen…

☐ 1. Muy adecuadas Indique el por qué:
☐ 2. Bastante adecuadas
☐ 3. Adecuadas
☐ 4. Poco adecuadas
☐ 5. Inadecuadas

VIII. PROCESO DE AJUSTE A LA REFORMA

29. ¿Cree que pueden existir problemas de ajuste con esta reforma del Ciclo para los agentes más directamente implicados en su proceso de enseñanza/ aprendizaje?:

Profesorado	**1. No. 2. Sí, indicar:**
Alumnado	**1. No. 2. Sí, indicar:**
Tutores en Centros de Trabajo	**1. No. 2. Sí, indicar:**

30. ¿Cómo valora el grado de ajuste general de la reforma curricular con la programación didáctica del Ciclo en su centro educativo durante el presente curso 2008-09?:

☐ 1. Muy ajustado. Indique el por qué:
☐ 2. Bastante ajustado.
☐ 3. Aceptable.
☐ 4. Poco ajustado.
☐ 5. Nada ajustado.

IX. IMPARTICIÓN DE MÓDULOS DEL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL PRESENTE CURSO 08-09.

(A cumplimentar solamente por el profesorado que durante este curso imparta módulo/s en este Ciclo, si no es su caso pase a pregunta nº 36).

En el presente curso se están impartiendo módulos de la reforma en vigor del Ciclo en su primer curso (1º), mientras que en el segundo curso (2º) continúa el plan antiguo:

31. ¿Qué opinión le merecen el conjunto de contenidos por módulo/s que ud. imparte durante este curso 08-09?

(Escala de estimación, donde 1: Faltan muchos contenidos , y 5: Son excesivos).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Inglés.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.

32. En cuanto a la relación de sus contenidos teórico/prácticos , ¿Cómo considera la aportación específica por módulo/s que ud. imparte en este curso 08-09?:

(Escala de estimación, donde 1: Muy teórica y poco práctica., 2: Algo más teórica que práctica., 3: teórica-práctica por igual, 4: Algo más práctica que teórica., y 5: Muy práctica y poco teórica).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Inglés.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.

33. ¿Cómo considera el grado de cumplimiento de los contenidos programados en el/los módulo/s que ud. imparte en este curso 2008-09?:

(Escala de estimación, donde 1: Muy bajo, 5: Muy alto).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Inglés.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.

34. Señale las causas de los posibles inconvenientes que considera que existen en los módulos del ciclo de Educación Infantil que ud. Imparte en este curso 08-09 (posible respuesta múltiple):

(Siendo A: Debidos a los objetivos., B: Debidos a los contenidos., C: Debidos a las actividades realizadas., D: Debidos a equipamientos y recursos., E: Debidos al sistema de evaluación y calificación., G: Otras posibilidades).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
F. Inglés.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	A	B	C	D	E	F	G
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	A	B	C	D	E	F	G

En caso de responder la opción G en alguno de los apartados, cumplimentar el cuadro adjunto siguiente
En caso de no haber respondido la opción G en ningún apartado, pasar a la pregunta nº 35.

Explicar "otras posibilidades" especificando módulo/s a que se refiera:

35. Respecto a los agrupamientos utilizados en el desarrollo de las actividades de los módulos que actualmente ud. imparte en este Ciclo en el presente curso 2008-09, ¿en cuáles ha requerido más esfuerzo y dedicación? (posible respuesta múltiple):

(Escala de estimación, donde 1: Grupo aula, 2:Grupos grandes *-más de 5 miembros-* , 3: Grupos medianos *-de 3-5 miembros-* , 4: Por parejas, y 5: Individuales).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Inglés.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.

36. ¿Qué opina sobre las aportaciones a la competencia general y a la cualificación de este Ciclo por cada uno de los módulos en este curso 2008-09, con independencia de que ud. los imparta o no?:

(Escala de estimación, donde 1: La aportación del módulo es nada importante, y 5: La aportación del módulo es fundamental).

A. Didáctica de la Educación Infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
B. Expresión y Comunicación.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
C. Autonomía personal y salud infantil.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
D. Desarrollo cognitivo y motor.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
E. Primeros Auxilios.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
F. Inglés.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
G. Formación y Orientación Laboral.	(1º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
H. Formación y Orientación Laboral.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
I. Animación y Dinámica de Grupos.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
J. Desarrollo Socioafectivo e intervención con Familias.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.
K. Formación en Centros de Trabajo.	(2º Curso)	1	2	3	4	5	No sabe.

En caso de querer ampliar la contestación numérica asignada a algún módulo/s rellene el cuadro adjunto, de no ser así pase a la pregunta nº 37.

Explique las razones de su respuesta, especificando módulo/s a que se refiera:

X. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Señale a continuación algunos datos personales:

37. Sexo: ☐ **Hombre** ☐ **Mujer**

38. Edad: ☐☐ **años.**

39. Titulación académica más alta completada:

☐ Primaria.
☐ Secundaria.
☐ Bachiller/COU.
☐ FPI.
☐ FPII.
☐ Ingeniería o Arquitectura Técnicas.
☐ Diplomatura universitaria.
☐ Ingeniería o Arquitectura Superior.
☐ Licenciatura.
☐ Doctorado.

40. Situación administrativa:

☐ Funcionario de carrera
☐ Funcionario interino
☐ Personal laboral
☐ Personal eventual
☐ Otras (indicar):

40. ¿Realiza algún trabajo aparte de docente?:

☐ **No** ☐ **Sí, cual?:**

41. Municipio de residencia: _____ **Código Postal:** _____

42. Distancia en tiempo para llegar desde su domicilio al centro educativo de trabajo: **minutos.**

ANEXO IV. ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA.

ANEXO IV.H1.

ENTREVISTA 1. Fecha: 13/12/11.

M- Entrevista semiestructurada para informantes clave. En el marco del programa del Tercer Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM y la Universidad de Murcia, se está realizando un proyecto de investigación sobre los procesos de asesoramiento, evaluación y resultados obtenidos en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales (PREAR) para las cualificaciones convocadas en la CARM. En esta entrevista se busca conocer la labor de información y orientación realizada desde el SEF en la fase previa del PREAR.

M- El entrevistado es Maria Amor García, coordinadora del Servicio de Orientación del SEF de la CCAA de la Región de Murcia. El día 13 de diciembre de 2011 en las oficinas del SEF en el parque móvil de Eroski. A continuación vamos a hablar sobre varios apartados referentes al proceso de orientación e información seguidos por el SEF en el marco previo a la puesta en funcionamiento del PREAR.

En primer lugar pues una serie de cuestiones referidas a la preparación de la información y orientación sobre el PREAR.

Describa brevemente cómo se realizó el proceso de difusión para que acudieran los posibles solicitantes del PREAR a informarse a oficinas de empleo.

X- Bueno, en primer lugar cuando surge el tema del PREAR, lo primero que se hace desde aquí es que cinco personas de coordinación, somos varias personas las que coordinamos los servicios de orientación, pues hiciésemos un curso que era recomendable en la UNED. Entonces cinco personas de nosotras hicimos el curso. Una vez realizado el curso nos examinamos y nos dieron nuestra acreditación. Entonces desde ese momento pues desde aquí se pensó que lo mejor era pues poner una persona que pudiese llevar más o menos la organización y la difusión entre los orientadores de oficinas de empleo. Mi jefe de servicio me encargó que tomase yo esta labor y nosotras, todos los orientadores, funcionamos a partir de un portal que tenemos específico que se llama “Murcia orienta” y en este portal pusimos toda la documentación que desde ICUAL se nos ofreció para los orientadores. Es decir, tanto el protocolo de información como las preguntas frecuentes como la información complementaria. A partir de esta información los orientadores en esta zona, que tenemos una zona privada dentro del portal, tuvieron acceso a ella. Se hizo esto porque creíamos conveniente que además de la difusión que desde ICUAL pudieron hacer a través de prensa, radio y cualquier medio de información, pues la gente llegaba a las oficinas sin una información veraz y sin tener las ideas muy claras respecto a lo que era esto. Entonces los servicios de orientación de las oficinas, con sus correspondientes orientadores, lo que hacían es que a las personas que tenían en su proceso de orientación realizándoles los itinerarios de inserción personalizada, se les daba esta información adicional y se les decía “¿conocéis lo que está saliendo ahora?”. Es un procedimiento sobre el cual podéis acreditar competencias y esa era la primera difusión que hacía el orientador a sus propios orientados, es decir, los que ya estaban viniendo a las oficinas de empleo. Los que no venían a las oficinas de empleo pues tenían que enterarse fuera pero siempre que venían a las oficinas se le daba esa información por parte de los orientadores. Ese es el primer paso.

M- ¿Cuáles han sido entonces los criterios aplicados para seleccionar a los orientadores que debían formarse para participar en esta fase de orientación por parte del SEF?

X- Pues el SEF piensa que fundamentalmente aquí en coordinación debe de estar pues unas personas debidamente informadas y acreditadas para traspasar esos datos que tenemos a los orientadores. No se ha designado un orientador por oficina para que sea exclusivamente el que informe, sino que todos han tenido acceso. Entonces la primera parte, cuando se les indica que van a tener que informar sobre el PREAR, en esos momentos estamos haciendo un curso todos los orientadores en función pública, un curso sobre una herramienta informática que utilizamos nosotros para trabajar con los orientados y dentro de ese curso se meten tres horas de un módulo específico de acreditación que lo imparte Chona. Entonces esas tres horas, es la información a groso modo que puede tener el orientador para partir de ahí. Una vez que ya parte de ahí, es cuando yo me encargo de ir solucionando las dudas que le vayan surgiendo a cada orientador para intentar solucionársela o darle más información que yo pueda tener o directamente dirigirlos al LICUAL.

M.- ¿Algún criterio más que se haya aplicado para esa selección?

X- Pues no, el criterio fundamental fue que teníamos que realizar el curso las personas que estábamos en coordinación. Fue como único criterio.

M- ¿Cuántos orientadores recibieron formación sobre el PREAR para realizar asesoramiento en oficinas de empleo?

X- Pues en aquel momento en las oficinas de empleo teníamos aproximadamente 85 orientadores. Cuando hablamos de la red de orientadores actualmente es más amplia, pero si tenemos en cuenta que el tema de las cualificaciones salieron en una fecha determinada, que fue sobre mayo cuando ya empezamos a mover este tema. Pues en ese momento no trabajaban los orientadores de las entidades asociadas ni entidades OPA. Solamente trabajaban los orientadores de oficina, y trabajaban los orientadores que en un principio eran 37 pero que posteriormente con el plan extraordinario entraron 50 más, cuarenta y ocho. Entonces estamos hablando de una red de aproximadamente 80 orientadores que fueron los que en todas las oficinas de empleo, que son 25, difundieron esa información y atendieron a las personas interesadas en el PREAR.

M- Respecto a la formación recibida por los orientadores para facilitar su labor de asesoramiento sobre el PREAR en sus oficinas de empleo de referencia, considera que ha sido muy adecuada, bastante, adecuada, poco adecuada, inadecuada? Indique el por qué.

X- Considero que ha sido poco adecuada en el sentido de que el procedimiento es mucho más complejo de lo que en un momento se supone o de lo que podemos pensar los orientadores y no es dar una información básica, sino que cuando tenemos a personas en las oficinas que nos tienen a los orientadores como esa persona de apoyo para todas sus necesidades pues claro, nos quedamos un poco cortas en explicarle bien y a fondo lo que significa este procedimiento. Entonces las tres horas que tuvieron los orientadores de formación son muy escasas paras poder transmitir lo que deben transmitir a ese orientador porque la información que lleva el orientado cuando va a la oficina de empleo es “me he enterado

de esto y ¿es que ahora resulta que me pueden dar un título?". "No, vamos más despacio. Tienes que presentar esto, esto y esto y tenemos que ver si verdaderamente la solidez de competencia que tú puedes acreditar las tienes con tu experiencia profesional o con tu formación no formal. Entonces, claro, el orientador se queda un poco corto con la información que tiene. De hecho, esta ficha ha sido muy utilizada pero el orientador no ha tenido la información suficiente para saber manejar la ficha…

M- La ficha de unidades de competencia

X- Sí.

M. Respecto a la información y orientación realizada sobre el PREAR. En primer lugar ¿En qué período temporal se desarrolló la fase de información y orientación a solicitantes en las oficinas de empleo? Y ¿Por qué se realizó en esas fechas?

X- Bueno, yo creo que el tema se nos echó un poco encima. Estábamos también en fechas de una aplicación nueva que estamos utilizando para la orientación, que es una plataforma de orientación. Y el hecho de hacer el curso en la UNED, rápidamente, sin mucho tiempo para poder empaparnos bien de este procedimiento, pues dejó ahí un escaso tiempo de mayo al 22 de julio que salió la orden, del año 2010. Entonces claro, el 22 de julio de 2010 salió la orden y tenemos que empezar a movernos rápidamente. Todos los orientadores ya tenían esa formación de las tres horas, ya se habían pasado ciertos días, esa formación había quedado un poco en el olvido y hay que volver a machacar un poco la información, recordarles los documentos que tenemos colgados en la zona privada para que los vuelvan a leer, para que se hagan de la ficha que sale en la orden de 22 de julio. Claro, estamos hablando que la primera cualificación tiene ya fecha en septiembre y estamos en verano. Se hace en esa fecha porque no sale en otras la orden, sale en julio, y estamos hablando de unas fechas en que hay vacaciones de verano. El tiempo es muy escaso para poder plasmar todo lo que se hubiese necesitado y la primera cualificación salía en septiembre. Entonces se hizo porque salió así de rápido. Muy justo, y no había con anterioridad una preparación suficiente para acceder a ello.

M- ¿Y qué semanas fueron?

X- Pues exactamente cuando los compañeros reciben la formación de las tres horas hablamos de principios de año, de ese primer trimestre, y cuando verdaderamente tienen que empezar a informar a los orientados hablamos de julio y agosto.

M- A todos los orientados sobre tema de las cualificaciones

X- Claro, sobre el tema de las cualificaciones. Siguen su ritmo pero la persona que le pregunta pues se le explica y la que no le pregunta el orientador también se la ofrece. El orientador debe ofrecer esa información porque ya la tenemos encima y ha salido. Hasta ese momento no se ofrecía esa información.

M- Respecto a las oficinas de empleo que realizaron esa orientación e información, ¿Cuántas han sido y en qué municipios estaban ubicadas y porqué se seleccionaron esas oficinas?

X- Fueron todas las oficinas de empleo. Hay una red de 25 oficinas de empleo y entonces en todas hay, como mínimo, un orientador, pero en muchas más orientadores. Y todos tienen la misma información y en todas las oficinas se imparte la misma información. Ahora, se nota mucho que ha habido oficinas que prácticamente no han tenido que difundir porque no se les ha pedido información respecto al PREAR. Por desconocimiento de la zona o porque no había en esa zona personas interesadas en el PREAR, pero han sido todas las oficinas.

M- Un número aproximado, ¿cuántos solicitantes de información específica del PREAR acudieron a esas oficinas de empleo?

X- Nosotros trabajamos con un expediente informatizado en una aplicación donde plasmamos la orientación. Ese expediente, cuando tú estás trabajando con una persona realizándole un diseño de itinerario personalizado, y está interesado o tú le ofreces la posibilidad porque ves sus estudios o la formación no formal o la experiencia profesional que te presenta, le puedes ofrecer la posibilidad del PREAR. En esos casos no se queda recogido porque está dentro de su trabajo de diseño de itinerario, pero sí tenemos recogidas las actuaciones que personas que sin estar en proceso de orientación han venido a la oficina a preguntar, porque tenemos una actuación especial que llamamos cualificaciones profesionales y entonces esas sí que las tenemos recogidas y cuantificadas y son 388 personas las que sin estar en proceso de orientación han pasado por las distintas oficinas de empleo a preguntar expresamente por el PREAR.

M- ¿De dónde habían recibido la primera información sobre este proceso?

X- Pues sobre todo de ayuntamientos y prensa. Han sido los datos más significativos, pero los centros locales dependientes del ayuntamiento y la prensa han sido pues de donde mayoritariamente ha venido la gente.

M.- ¿Cuáles fueron las expectativas previas que planteaban estos solicitantes sobre la utilidad que les podría suponer presentarse al PREAR?

X- Pues las expectativas que traían todas las personas interesadas eran expectativas muy altas, muy altas, entonces claro, la misión del orientador no era desanimarles…

M- ¿Altas en qué sentido?

X- En el sentido de que todos venían por un título, todos creían que tenían la oportunidad de tener un título. Entonces el orientador pues tenía que explicarles en realidad el proceso que no era tan fácil como ellos pensaban, un proceso muy duradero y por el cual había que pasar por distintas fases. Y la principal, la nuestra en este caso, no era desanimarles pero era animarles con expectativas si las tenían. De ahí

que en muchos casos pues tuvimos que ser más duros y hacerles creer que no tenían muchas posibilidades o que las posibilidades no eran tan reales.

M- ¿En qué oficinas de empleo se tuvo mayor número de solicitantes de información? Si se puede indicar el valor absoluto, el porcentaje sobre el total de población antendida…

X- Sí, mira, vamos a ver, nosotros fundamentalmente te he sacado cuatro oficinas de empleo de las cuales tenemos el porcentaje de más del 50% de estas atenciones puntuales que te he dicho que son las únicas que podemos cuantificar. Te he sacado la oficina de Calasparra que tuvo 28 personas que estuvieron interesadas en el PREAR, y eso hace un siete coma….

M- Por cualificación o….

X- No, por cualificación no, pero sí que te puedo decir que las mayores cualificaciones demandadas siempre eran las de nivel dos.

M- En todas las oficinas…

X- En todas las oficinas. La que menos fue de Educación Infantil. A parte de Calasparra que tenía 28 atenciones, Cartagena tuvo 80, Mula tuvo 26 y Murcia tuvo 82. En Murcia tenemos que tener en cuenta que hablamos de tres oficinas de empleo y entre las 3 tuvieron 82 atenciones puntuales. Cartagena 80 como te he dicho y te he saldado Calasparra y Mula que son las dos de la misma zona, de la misma comarca, porque esa comarca fue la que más movimiento tuvo en cuanto a solicitantes del PREAR y en las cualificaciones que te he dicho de nivel dos.

M- Son los datos de los que disponéis… ¿Porqué crees que tuvo esa incidencia en esas oficinas sobre todo?

X- Pues hablando con alguna orientadora de esta zona, me comentaba que por ejemplo en Calasparra se hizo una difusión muy grande desde el Centro de la Mujer por el tema de la ayuda a domicilio. Tanto el Centro de la Mujer como el Centro Local de Empleo mueve mucho a las mujeres en esa zona y entonces fue por lo que más difusión tuvo en ese sitio. Creo también que la comarca en sí, toda, pues tuvo también por los mismos temas esta posibilidad, pero puntualmente y hablando con la orientadora de Calasparra fue por ese motivo.

M- Respecto al perfil en concreto de los solicitantes de información, ¿existe una base de datos que tenga en cuenta ese perfil?

X- No, no tenemos base de datos pero lo que sí se comenta por supuesto es que eran personas de baja cualificación y que se movían en ambientes más familiares que profesionales y que estaban realizando

pues actividades con la familia. Podemos incluso llegar a pensar, por lo que se deduce, que se sigue teniendo la idea de que las mujeres siguen cuidando a la familia y que el hecho del PREAR les venía bien porque se les iba a reconocer esos cuidados a los mayores. Pero no hay base de datos que nos hable de ese perfil.

M- Respecto a la estimación de frecuencias, por ejemplo el sexo mayoritario, el nivel de formación, los años de experiencia de los solicitantes… esas variables, ¿alguna información?

X- Sobre todo mujeres y ya te digo, de baja cualificación.

M- En porcentaje no se sabe muy bien… en su mayoría.

X- En su mayoría

M- Y sobre todo por formación o por experiencia….

X- Sobre todo por experiencia.

M- Por años de experiencia. Vale. ¿Qué volumen de demanda de información se ha tenido por cada una de las cualificaciones y unidades de competencia convocadas en el PREAR en la Región de Murcia?.... Aunque antes me has reseñado que sobre todo eran las de nivel dos…El volumen de demanda específico se puede calcular más o menos?

X- Se puede calcular pero no hay documentos que lo acrediten. Pero por todas las atenciones que yo he podido realizar a través de mis compañeros de todas las oficinas de empleo, siempre, siempre, las preguntas sobre las unidades de competencia iban sobre las cualificaciones de nivel dos. Solo en algunos pequeños casos, como te puedo decir cuatro, han sido sobre la de educación infantil. Queremos pensar también que mucha gente que iba por esta cualificación de educación infantil no ha pasado a lo mejor por oficinas de empleo.

M- Puede ser también… ¿Cuáles han sido los contenidos sobre los que se ha informado y orientado respecto al PREAR y a cada cualificación en esta fase? ¿Qué contenido de información y orientación puede haber sido el más demandado?

X- Respecto a los contenidos no sé si sabéis que habían unas guías de las cualificaciones. Era una guía donde venían las unidades de competencia y eran cuestionarios, tenían la posibilidad de ver qué trabajo fundamentalmente se debía desarrollar en cada unidad de competencia. Entonces con estos cuestionarios los orientadores han trabajado con el usuario, es decir, el usuario les contaba “he hecho esto, he realizado estos trabajos, he hecho este curso de formación…”, y ellos con los cuestionarios se los pasaban a las personas interesadas para que incluso se lo llevasen a casa y ellos comprobasen si efectivamente podían optar a esas unidades de competencia. Con estos cuestionarios se ha trabajado más por el orientador. Y ha sido lo que más se ha demandado porque, claro, una vez que llegan aunque tú les

enseñes la ficha o estas personas se saquen la orden del 22 de julio, no entendían claramente qué significaba ni cómo podían desarrollarla ellos y al facilitarle estos cuestionarios para que ellos mismos se evaluasen si esas unidades de competencia podían acreditarlas o no, ha sido el material que más han empleado.

M- Por último, respecto a los resultados obtenidos con la información y orientación realizada sobre el PREAR por vuestro servicio: Respecto al informe de evaluación de la información y orientación realizadas, realice una valoración general de sus principales conclusiones.

X- Pues a mí me gustaría poder hacer un informe mucho más significativo. Creo que dada la escasa preparación que tuvieron los orientadores….

M- ¿Se llegó a realizar ese informe como tal?

X- No, no se llegó a realizar el informe. No se ha hecho un informe desde aquí. Podemos decir que tenemos algunas notas significativas pero todos los orientadores han solicitado que para la próxima convocatoria de empleo, que no sabemos cuándo será, se haga un curso donde ellos puedan entender claramente lo que es una cualificación, diferencias, unidades de competencias, certificados de profesionalidad, etc… Porque han tenido algunos vacíos, ellos porque no pudieron realizar el curso de la UNED, pero por más que nosotros hemos intentado de explicárselo, la única posibilidad que teníamos era ayudarles por teléfono. Entonces con esa formación de los tres días que dio Chona, no tienes la formación necesaria y todos han solicitado que si hay una nueva convocatoria de PREAR necesitan formación.

M- Que pueden ser un poco las conclusiones de ese informe ¿no?

X- Sí, sí.

M- ¿Hay alguna previsión de realizar ese informe por escrito o ya se haría en siguientes convocatorias?

X- No, no hay ninguna previsión de realizar ese informe pero sí por ejemplo hemos solicitado desde aquí que se imparta un curso y que sea posible dentro de este año y antes de que surja una nueva convocatoria.

M- Finalmente, respecto a la consecución de objetivos, de expectativas de todo este proceso de información y orientación previos al PREAR, ¿cuál es la valoración del SEF? ¿Ha sido un proceso muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, inadecuado? Indique por qué.

X- Vamos a ver, yo aquí quisiera hacer un inciso. Quisiera valorar la implicación que han tenido los orientadores en este procedimiento. Se han implicado todo lo que ha sido necesario y todo lo que han podido y han llegado hasta donde sus conocimientos se lo permitía. El orientador tiene muy claro que la perso-

na que entre a su servicio con una pregunta, debe de irse con la respuesta. Entonces bien porque ellos lo supiesen o bien porque nos hacían la llamada y desde aquí se les daba la posibilidad de la contestación, se ha implicado al máximo. Pero creemos que como te he comentado anteriormente, no se ha realizado el proceso como se tenía que haber hecho y debemos mejorarlo.

M- ¿Dónde considerarías entonces…?

X- Pues yo pondría que ha sido adecuado pero haciendo este inciso. Pongo adecuado porque ya te digo, me parece que los orientadores se han implicado todo lo que podían.

M- ¿Coincide usted personalmente con esta valoración?

X- Totalmente. Creo necesaria una formación adecuada para que el orientador pueda darla y sea correcta y eficaz y creo que los orientadores se han implicado.

M- A parte de todas estas consideraciones que hace, ¿incluiría alguna otra propuesta de mejora, por ejemplo para mejorar en futuras convocatorias este proceso de información y orientación?

X- Pues un poco más de tiempo para que no nos pille a la ligera, porque si tenemos en cuenta que hoy en día tenemos una situación de crisis bastante alta y tenemos muchísima gente yendo a las oficinas de empleo, el orientador no tiene tiempo suficiente para poder prepararse este tema como debiese. Pero si nos dejan tiempo de preparación sí que lo tendremos y tendremos la posibilidad de ofrecer todo el servicio correctamente.

M- Pues muchas gracias por su colaboración.

ANEXO IV.H2.(MODELO DE ENTREVISTA)



Departamento de Sociología y Política Social

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

ENTREVISTA PARA LA EVALUACIÓN DEL **PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA PARA LAS TRES CUALIFICACIONES CONVOCADAS EN 2010.**

Entrevista a ,directora y técnico del ICUAM sobre el PREAR de las cualificaciones convocadas en 2010 . Fecha:

Desde la Universidad de Murcia (Dpto. de Sociología y Política Social y Dpto. de Teoría e Historia de la Educación) se está desarrollando un proyecto de investigación sobre el proceso y resultados del PREAR para sus tres primeras cualificaciones convocadas. Esta entrevista tiene la finalidad de recabar información facilitada desde el ICUAM sobre este proceso.

Aunque el contenido de la entrevista será registrada en soporte audio les garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. De antemano les agradecemos su colaboración.

Valoración del proceso previo a la convocatoria: Fase de Difusión por el SEF, **Vía de acceso** a la convocatoria/PREAR (SEF-orientadores, otras) y Valoración de esta fase previa del proceso .

Valoración de la convocatoria: motivos de selección de estas tres cualificaciones para ser convocadas, características de las solicitudes por cualificación y criterios de selección de candidatos.

Motivaciones que llevaron a solicitar el PREAR por candidatos.

Valoración de la fase de habilitación de asesores y evaluadores. ¿Por qué decidieron habilitarse en su mayoría?

¿Qué criterios se han tenido en cuenta para seleccionar a los asesores y evaluadores habilitados para participar en el procedimiento?

Valoración del desarrollo del proceso de asesoramiento y evaluación en términos de eficiencia/eficacia: número de candidatos, plazos, condiciones, coordinación (icuam con asesores, evaluadores, candidatos), instrumentos y modalidades (individual/colectiva).

(Para cada una de las tres cualificaciones convocadas)

¿Cuál ha sido el perfil de solicitantes atendidos respecto a su experiencia, formación, edad, sexo u otras variables que considere de interés?

(Para cada una de las tres cualificaciones convocadas)

¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales presentados por los solicitantes?

(Para cada una de las tres cualificaciones convocadas)

¿Cuáles han sido las expectativas formativas y ocupacionales de los solicitantes?

(Para cada una de las tres cualificaciones convocadas)

¿Cómo valora los resultados obtenidos en el proceso de asesoramiento y evaluación de cada cualificación? (comparativa entre perfiles de experiencia y de formación)

Se ha mantenido una coordinación con otras administraciones en este procedimiento para las citadas cualificaciones? ¿Se ha realizado alguna comparativa respecto a resultados entre CCAA?

Evaluación general del propio procedimiento (PREAR) para las tres cualificaciones convocadas y posibles propuestas de mejora.

ANEXO IV.H2. (CONTENIDOS DE LA ENTREVISTA).

M: Entrevista para la evaluación del procedimiento de reconocimiento de evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia y vías no formales de formación en la Región de Murcia para las tres cualificaciones convocadas en 2010. Entrevista a H2.1 y H2.2, Directora y asesora técnico docente del icuam sobre el PREAR de las cualificaciones convocadas en 2010, con fecha 26 de junio del 2012. Desde la Universidad de Murcia, el Departamento de Sociología y Política Social y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación se está desarrollando un proyecto de investigación en el proceso y resultados del prear para las tres primeras cualificaciones convocadas. La finalidad es recabar la información facilitada por el icuam para este proceso. Aunque el contenido se registrará en soporte de audio se garantiza el anonimato y secreto de las respuestas en cumplimiento de leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales y de antemano agradecemos su colaboración. ¿Están ustedes dispuestas a facilitar el registro en audio de esta entrevista?

Sí, sin problemas.

M: En primer lugar qué valoración les merece el proceso previo a lo que es la convocatoria a la que hacemos referencia, es decir, la fase de difusión por el SEF dentro de Murcia, la vía de acceso a lo que es la convocatoria del prear y un poco la valoración general de esta fase previa del propio procedimiento previo a la convocatoria.

H2.1: La primera convocatoria que se hizo en la región de Murcia para hacerla en el plazo que establecía el Real Decreto 12/24 de 2009, había que sacarla antes de agosto de 2010, porque el Real Decreto establecía un año desde el 25 de agosto de 2009. Entonces nosotros la publicamos en julio aunque los plazos de admisión eran a partir de septiembre. Eso obligó a que la fase previa de difusión, lo que llamamos el servicio de orientación e información que se ha abierto y es permanente, fuera el tiempo que tuvo para hacer esa función de información y difusión fue bastante corto, porque el RD había salido en agosto de 2009, la convocatoria en julio de 2010… En todo ese tiempo, 10 meses estuvimos montando la red, la formación para los orientadores laborales y para los orientadores educativos, y otros agentes que estaban relacionados y se empezó a dar esa información. Entonces realmente no todo el mundo que presentó la solicitud pasó por ese filtro. De hecho, yo creo que no tenemos estadísticas ni datos, pero yo creo que fue una minoría de gente la que pasó. Entonces, en positivo que la red se montó de alguna manera, se dio la formación básica para que estas personas tuvieran elementos para dar esa información y orientación pero la operatividad de esa red, en términos de que la gente la usara, fue relativa, yo creo que escasa. Quizá llegó mucha gente al procedimiento que si hubiera pasado por esa red, a lo mejor no hubiera llegado o hubiera llegado en otras condiciones. Pero se montó la red y funcionó, lo que pasa es que quizás no con el tiempo suficiente para atender a todos los usuarios que hubieran sido potencialmente….

H2.2: Pero sí se tocaron todas las alternativas porque hubo una formación específica para el SEF, para los orientadores, y luego también se hicieron los contactos con las empresas correspondientes.

H2.1: Sí, efectivamente, a parte de esa red de información, luego se habló con todo el sector productivo a través de las coordinaciones. Por una parte con CROEM y UGT y Comisiones, como agentes sociales más representativos que están en el Consejo asesor, se hicieron acuerdos con ellos e incluso se consensuaron con ellos las cualificaciones que iban a salir, y por otra parte con las propias empresas que estaban vinculadas con la dependencia y con las escuelas infantiles, pues se hizo contacto tanto con las organizaciones de la administración regional que gestiona lo que tiene que ver…IMAs, Unidad de Inspec-

ción, en el caso de Dependencia, Servicio de Familia, que es el que controla los CAI y los PAI, que dependen de los ayuntamientos pero que recibían en ese momento subvenciones de la CCAA y luego también se mandó a través de listas de distribución a todas las escuelas infantiles que estaban reconocidas en el registro de la Consejería. Se les mandó información pues del procedimiento y sobre todo de la habilitación de los asesores y evaluadores, de cara a que su personal pudiera participar también en los cursos de habilitación. Eso sí se hizo y se dieron los cursos de formación y habilitación también.

M: Vale, pues en línea con lo que estabais comentando, es decir, la valoración que os merece lo que es la convocatoria que se ha realizado para estas tres cualificaciones en ese sentido. En primer lugar, ya has comentado algo, los motivos de selección de estas tres cualificaciones para ser convocadas y a la hora de realizar la convocatoria en sí las características de las solicitudes de cualificación, los criterios de selección de los candidatos….

H2.1: A ver, porqué se decidió estas cualificaciones. Pues realmente porque a nivel estatal tanto el Consejo de Gobierno del Estado como luego las directrices que ser marcaron desde Educación y Trabajo, se establecieron que esas fueran las tres primeras cualificaciones a convocar. Porqué, pues porque en el caso de dependencia había una resolución del 2008 que desarrollaba la ley de dependencia en términos de que las empresas que querían seguir prestando servicios en ese ámbito, tanto en domicilio como en instituciones, tenían que tener a sus trabajadores acreditados un 30% en 2011 y un 100% en 2015. Entonces había gente que podía perder su trabajo si no estaba con la cualificación reconocida. Y el tema de educación infantil, que no hay una resolución expresa que establezca ese plazo, es que ya la normativa exige que quien esté al frente de un aula y es tutor de un aula de 0 a 3 años tenga el título. Entonces venía también dado y se entendía que era un nicho de gente que estaba haciendo ese trabajo, que lo estaba haciendo bien pero que no tenía la cualificación reconocida. Entonces las directrices básicamente vinieron desde el Estado y luego aquí en el ámbito regional se validaron.

H2.2: Y además había un condicionante indirecto superimportante y es que eran las tres únicas cualificaciones que tenían los instrumentos hechos. Había guía de dirección, cuestionario de…. solamente sobre ellas.

H2.1: Y además eso estuvo disponible en mayo del año 2010, cuando teóricamente las convocatorias debían de estar en la calle teóricamente antes de agosto de 2010. Y es que las demás no tenían guía de vivencias ni cuestionarios elaborados. Eso también condicionó porque tú sin eso el procedimiento no lo puedes hacer.

H2.2: Lo que nos frenó de hecho realmente….

H2.1: De hecho la convocatoria salió también más tarde porque nosotros queríamos esperar a ver eso, incluso para los cursos de habilitación, que se dieron sin tener esos instrumentos y eran clave. Y los cursos los habíamos hecho en septiembre de 2010, cuando ya teníamos los instrumentos. Hasta mayo no se pudieron programar.

M: Y las características de las solicitudes, por ejemplo, en cuanto al número, el criterio de selección de esas solicitudes para cerrar número de candidatos…

H2.1: El criterio de selección se estableció en la convocatoria porque te lo dice así el RD. Entonces básicamente es un baremo con dos méritos, dos apartados: experiencia profesional (cada año de experiencia 0,5 puntos hasta un máximo de 10 puntos) y formación no formal relacionada siempre con las unidades de competencia que convocabas (por cada 10 horas de formación 0,05 puntos). Sumabas y donde se cortaba, se cortaba… La convocatoria establecía un límite de 150 plazas para cada cualificación. Porqué 150, pues porque se estimó que dentro de lo que podíamos gestionar daba más respuesta que como otras comunidades que hayan convocado 50 o 100 plazas.

M: 150 para las tres cualificaciones?

H2.1: Para cada una.

M: Para cada una de ellas. Y porqué el mismo número para cada una de ellas?

H2.1: Pues un poco por uniformizar la convocatoria y las necesidades sí que sabíamos que eran mayores ….Potencialmente en candidatos sabíamos que íbamos a tener más en dependencia y en domicilios y en instituciones que en infantil, que así fue, pero se estableció el mismo estándar.

H2.2: De todas maneras era un estándar bastante ambicioso, porque otras CCAA hasta ese momento estaban convocando cincuenta, setenta y cinco.

H2.1: Canarias que convocó antes que nosotros convocó 100, que fue la única Comunidad que convocó según el nuevo sistema antes que nosotros.

M: Y respecto a las motivaciones que llevaron a solicitar el prear por los candidatos, van en línea con lo que estáis comentando antes del título, el certificado…

H2.1: Sí, yo creo que sobre todo la gente pues porque creía que lo necesitaba para conservar su puesto de trabajo. O en el caso de infantil que en muchas ocasiones ya estaban trabajando pero con unos contratos que eran en funciones inferiores, es decir, de auxiliar de jardín de infancia en vez de estar frente a un aula, aunque muchas también (bueno, eso no lo sabemos pero suponemos que lo estaban haciendo…)

M: Respecto a la valoración de la fase de habilitación, tanto de asesores como de evaluadores, ¿porqué creéis que decidieron ellos habilitarse en su mayoría y cómo se desarrolló esa fase en general?

H2.2: Pues eso fue, ahí sí que tuvimos datos director porque tuvimos una entrevista con todos y cada una de las personas que se habilitaron y en general la impresión era, bueno, lo que nos manifestaron, que querían hacer algo diferente, incluso algunos de ellos como un cierto reciclaje, salir del ámbito normal de su profesión o del aula, en el caso de los docentes. Y la otra pregunta del proceso de habilitación

se ajusta a lo que establece el RD 12/24 en el anexo que regula la formación que tienen que recibir asesores y evaluadores. Ahí sí que hay en cada parte una parte que coincide en la formación para asesores y en la formación para evaluadores. Nosotros hicimos una reestructuración de eso en los tres bloques, un bloque general que es obligatorio, un bloque de asesoramiento y un bloque de evaluación y eso compone un itinerario formativo que al final es el que ellos pues pueden seguir haciendo dos de los tres bloques, siempre incluyendo el bloque general o los tres.

H2.1: Y luego el proceso de habilitación fue también laborioso porque, claro, tenían que cumplir el requisito de tener cuatro años de experiencia mínimo en el ámbito de las unidades de competencia y luego el haber superado el curso. Entonces luego eso hubo que formalizarlo y el RD tampoco te decía cómo debías formalizar eso. Nosotros a nivel regional lo hicimos a través de una solución conjunta del SEF y la Dirección General de Formación profesional, donde ya se recogía que se habían cumplido los requisitos y un anexo diciendo qué personas se habilitaban y en qué. Con la diferencia de que si son docentes en qué familia profesional, que es para la que tienen habilitación docente, y si son profesionales en qué unidades de competencia. Además el criterio que aplicamos fue cualificaciones completas, aunque es verdad que se habilita por unidad de competencias, que en la medida de lo posible completaran la cualificación para que luego la gestión fuera mucho más operativa.

M: En general lo valoráis como positivo el proceso…

H2.1: Muy positivo pero mucho trabajo, porque era hacer el curso, que lo superaran y luego ver este expediente y luego una entrevista personal que eso ya fue para seleccionarlos de cara al procedimiento.

M: En línea con la siguiente pregunta. Los criterios que os marcasteis después para que esa persona que está habilitado fuera seleccionado como asesor y evaluador y que participara en el procedimiento, en una cualificación o en otra, qué criterios se marcaron entonces desde el icuam para esa selección.

H2.1: Partíamos de un grupo cerrado de los que estaban habilitados. Básicamente primero la motivación y la disponibilidad, es decir, si una persona te decía que "me he habilitado como asesor y evaluador pero es que no quiero ser evaluador", lo teníamos en cuenta. O si te decían "yo estoy habilitado pero es que no voy a poder actuar pues porque no quiero o porque tengo a mi padre enfermo…". Por circunstancias familiares hubo mucha gente que tampoco quiso, entonces en ese sentido partimos de la base de que tenía que estar quien quisiera estar. El haber hecho los cursos de habilitación suponía un cierto compromiso por parte de quien los había hecho después actuar, pero si luego por circunstancias personales o porque no querían no manifestaban su voluntad, a esas personas las descartamos. Y entre los que querían, un poco fue encajando calendario previsto del procedimiento con disponibilidad personal de tiempo, con actitudes que vimos en la entrevista sobre todo… Había una cosa que no se dijo en ningún momento pero que era necesaria, como que tuviera habilidades informáticas, que fuera capaz de manejar una aplicación informática o un tratamiento de textos o una base de datos en Excel porque eran elementos necesarios para el trabajo. Entonces hubo gente que queriendo estar no la cogimos porque esas habilidades no las tenían. Eso había que tenerlo en cuenta. Tampoco se aplicó un baremo estricto, fue un poco más cualitativa en base esto que te estoy diciendo…

H2.2: Tampoco contábamos con tanta gente…

H2.1: Exactamente. Eso también es importante, es que no te creas que al final… Descartando los que no podían o no querían y teniendo en cuenta que necesitábamos entre las tres cualificaciones asesores 30, titulares más nueve suplentes, porque en cada grupos previmos tres suplentes que de hecho, en muchos casos se agotaron. Y luego evaluadores, cinco titulares más cinco suplentes en cada uno que son 30 personas, 15 titulares y 15 suplentes. Con lo que los habilitados fueron 60 personas pero no te creas que tenías tanto margen…

H2.2: Y siempre hubo algún descarte, gente que te cumple bien los requisitos pero que no los ves especialmente motivada para … A lo mejor había otro tipo de recovecos que a lo mejor lo movían…

H2.1: Había gente que por ejemplo el procedimiento lo veían con mucho recelo, pensando que podía ser … Una de las cosas que tuvimos en cuenta también fue la actitud de respuesta frente a una situación nueva que te va a exigir recursos nuevos y poner en marcha cosas que … La capacidad de saber enfrentarse a las dificultades o echarse para atrás….Es un poco coloquial pero… La capacidad de enfrentarse, resolver y querer hacer…Eso fue muy importante porque como todo lo nuevo, el perfil de la gente que se presentó es la motivación… Muchos lo hicieron para tener más puntos en el concurso, los docentes, o para meterse en algo nuevo, pero yo creo que en general la gente que se metió en esto era porque es gente que le gusta explorar cosas nuevas, que le gusta innovar y que tiene curiosidad por conocer esto y por gestionarlo.

M: Y respecto a la valoración del proceso de asesoramiento y evaluación, os he indicado aquí algunas de las variables que se pueden tener en cuenta pero como una valoración general tanto del proceso como de los resultados del asesoramiento y evaluación de las tres cualificaciones. Qué valoración podríais hacer en general de cada una de ellas, algún aspecto que os ha llamado la atención en ese sentido…

H2.2: En principio lo que más te puede llamar de cada una de las fases la atención es que han sido muy largas, lo que pasa es que ahí ha habido muchos factores tanto externos, que han influido en esa extensión del tiempo, como también internos. Y yo creo que también ahí los asesores, la impresión con la que yo me quedo, es que los asesores fueron muy exhaustivos en cuanto a las entrevistas….

M: Los asesores en general, de las tres cualificaciones….

H2.2: En general.

H2.1: De todas maneras, los ritmos en realidad en instituciones y en domicilios, el proceso no fue tan largo…

H2.2: Lo que pasa es que hubo muchos tiempos.

H2.1: Hubo muchos tiempos, entre que ellos terminaban, nos pasaban los expedientes, se convocaban las comisiones, pero en realidad en domicilio e instituciones nosotros pusimos tres meses y fueron tres y medio… Infantil sí, el plazo se quedó corto entre dificultades y las siete unidades de competencia y el verano por en medio. Tenían que haber terminado en julio y al final no terminaron, se enganchó se septiembre y acabaron en octubre. Pero en los otros dos sí que se cumplieron los plazos previstos. Lo

que dice H2.2 es verdad, fueron muy exhaustivos en su trabajo y además, sobre todo instituciones que fueron los primeros, tuvimos que ajustar muchas cosas porque tú diseñas sobre lo que prevees y piensas que va a ser. Pero luego sobre la marcha hay cosas que no has previsto o que no has explicitado. Por ejemplo cómo tengo yo que reflejar… por ejemplo, en el historial profesional informativo, que era una cosa que les llevó muchísimo tiempo, pues nunca pensamos que a lo mejor habérselo dado hecho pues hubiera simplificado el tiempo y hubiese hecho su labor mucho más satisfactoria en términos de que no era una labor tan administrativa. Si los asesores se hubieran dedicado solamente a hacer las entrevistas, diseñarlas y hacerlas y no tener que hacer el historial profesional y formativo que tenían que volver a meter mecanográficamente…. Mucha información de qué contratos ha hecho…. Eso era bueno que lo tuvieran pero a lo mejor no haberlo mecanizado ellos. Eso nos dimos cuenta a posteriori. O detalles de cómo reflejo en el historial si hay tres evidencias de lo mismo, ¿pongo las tres o pongo una? Eso hasta que no te ves en la situación no sabes… Ese tipo de casuística que te la da el día a día te tienes que enfrentar y ocasionó correos entre nosotros o el Factbook…

M: Eso iba a preguntar, el propio personal habilitado, vosotros que habéis estado asesorando, la coordinación ha sido buena en las tres cualificaciones?

H2.2: Yo creo que es que además es algo que ellos siempre han valorado muy positivamente. La respuesta siempre muy inmediata.

H2.1: Se programaron desde el principio tres reuniones, tanto en un caso como en otro. La primera para mostrar el proceso, los instrumentos normalizados, todos los modelos porque estábamos también con el proceso de gestión de calidad, con lo cual todo estaba normalizado prácticamente, luego ya cuando estaba a medio para ver cómo iban y luego la final de evaluación. Cuatro reuniones en asesoramiento y en evaluación, según las comisiones, tres o cuatro. Luego otro factor interesante que sobre todo en el asesoramiento quizás retrasó un poco fue la propia aplicación informática, que tenía que haber estado antes, se colgaba… A los dos primeros de instituciones y domicilio, sobre todo instituciones, es que realmente lo empezaron a hacer en papel y luego pasaron a la aplicación. Fueron cosas derivadas de ser la primera vez pero yo creo que el proceso en general ellos lo valoraron muy positivamente y nosotros también. Quizás lo peor fue el estrés de enfrentarte a algo por primera vez, que tienes previstas algunas cosas pero todas no y que tienes que ajustar y que tienes también un límite de tiempo porque claro, aunque después incluso alguno se alargó más de lo previsto sí que se dijo que en tres meses tenía que estar terminado. Y gente que estaba compatibilizando su actividad laboral normal con esto, que eso también es otro factor que hace que el proceso sea más largo. En la fase de evaluación, la aplicación informática funcionó mejor, no se colgó, cosas que habíamos visto que había que mejorar en la fase de asesoramiento para evaluación se mejoraron, con lo cual en cuanto a documentos se redujeron algunos, en cuanto al propio proceso yo creo que resultó más fácil porque habíamos ajustado cosas en asesoramiento. Entonces yo creo que la percepción de ellos, de los asesores y evaluadores, la percepción de trabajo ha sido menos agobiante en asesoramiento de instituciones y domicilio…

H2.2: Sí, el uso de la aplicación informática por ejemplo en evaluación se reduce respecto a los asesores. Tienen un trabajo más mecánico, ir picando y completando y verificando determinados registros de la aplicación y sin embargo, en el caso de la evaluación son muy pocos y el evaluador practicamente lo que ve son dos y es muy sencillo. Se puede centrar más en la labor técnica y profesional.

M: Seguimiento de la entrevista a Directora y Asesora técnico docente del icuam sobre el prear de las cualificaciones convocadas en 2010 el día 26 de junio de 2012. Pasamos entonces a la siguiente pregunta. ¿Cuál ha sido el perfil valorando el global de los solicitantes atendidos? Hemos incluido alguna variable como puede ser por la experiencia, nivel formativo que puedan llevar, la edad, el sexo, por hacer

promedio en ese sentido… Pero el perfil dominante de los solicitantes atendidos por las cualificaciones, si ha habido diferencias entre una cualificación u otra, o más o menos un perfil promedio dominante entre las tres….

H2.1: Hay una diferencia importante. Mujeres. Me parece que los porcentajes estaban en infantil eran un 98%, en instituciones un 96 y en el otro un 94. Pero vamos, en las tres una gran mayoría de mujeres. Si hay una diferencia importante en las dos de dependencia y la de educación infantil es el nivel de titulación. Ahí en domicilio y en instituciones no me acuerdo los matices pero tenemos los datos por ahí, sí que más del 60 o 70% el nivel era graduado escolar o menos, mientras que en infantil quizás había un 40% de gente que tenía el bachiller o titulación superior. De hecho es un porcentaje de 10 o 20% tenían licenciatura o magisterio o tal…. Y luego había también un porcentaje de gente que no tenía titulación pero mucho menor. En infantil no recuerdo si eran un 30% los que tenían mucho más bajo… Y luego en cuanto a edad, quizás también un poquito más joven la gente de educación infantil, en promedio, había edades de todo pero… que en domicilio e instituciones, que yo creo que ahí eran más de un 60% tenían más de …

H2.2: … cincuenta años. Creo que más de un 50% más de 40 años en instituciones.

H2.1: Sí, y en domicilio era parecido y en infantil yo creo que era un poquito más bajo. La edad era más joven.

H2.2: Solamente un 18% tenía menos de 30 años…

H2.1: Sí, la sensación es esa. El perfil formativo y el perfil de edad, mujeres en los dos casos, mayoría, pero en infantil más jóvenes y mejor titulación y en los otros mayores y ….

H2.2: Más del 50% entre los 30 y los 50

H2.1: En cuanto a experiencia y formación el perfil de la gente que entró por el baremo que aplicábamos, de esos 150, eran gente con bastante experiencia y con bastante formación. Luego se pudo colar alguno… Alguno se coló con solo formación pero la mayoría de gente tenía un perfil mixto, formación y experiencia.

M: ¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales también en promedio que puedan haber presentado los solicitantes? Los itinerarios en cuanto a sus ocupaciones o en cuanto a la formación, lo que estamos diciendo, el peso de esas dos variables fundamentales cómo se hacen acto de presencia en los itinerarios que ellos presentaban. Es decir, igual que unos tienen más edad, otros menos edad, otros más largos, más cortos…

H2.1: Ellos lo que presentaban básicamente eran contratos de trabajo y cursos de formación no formal. Esos eran básicamente…

M: Que a lo largo del tiempo de trabajo habían tenido…

H2.1: Claro…Entonces ahí los que consiguieron entrar, los 150 que tenían más puntuación, los itinerarios de experiencia laboral eran más largos. Yo qué sé… había mucha gente con 20 años de experiencia. En infantil lo recuerdo menos, pero en instituciones y domicilio sí. Y luego la formación que ya te digo que el perfil era mixto, o gente que entró solo por formación, pero eso era un uno o dos por ciento de cada cualificación. La mayoría era un perfil mixto y en la formación había mucha diferencia. Yo recuerdo que en domicilio la gente tenía menos formación que en instituciones, quizás porque ese sector las empresas que hacen ayudas a domicilio son más recientes, y la gente que ha trabajado por su cuenta no se ha formado tanto… eso es una intuición. Esos datos no los sacamos en estadística, creo que no.

H2.2: No.

H2.1: Pero se podrían sacar y yo creo que coincidirían. Es decir, además tú también lo veías por los volúmenes de los expedientes que manejabas en un caso y otro. En instituciones eran expedientes más gruesos, había alguno más pequeño… pero en general eran más cursos y más experiencia. Y en educación infantil pues ahí ya había de todo, había expedientes gruesos pero en promedio no eran tan gruesos…

H2.2: No, no eran tanto como en instituciones, no.

H2.1: Quizás también porque la variedad de cursos, es que esa es otra, la variedad de cursos no formales relacionados con la cualificación de infantil es menor, bastante menor que en instituciones. En instituciones y en domicilio, sobre todo en instituciones, tenías cursos de auxiliar de geriatría o cursos de no sé qué de alzeimer… Del mismo título si es de geriatría había más de 40 cursos diferentes, desde de 10 horas, que era el mínimo, a talleres de empleo de 900 a 1000 horas. Un abanico amplísimo y a veces con el mismo título, auxiliar de geriatría.

H2.2: Había personas con tres cursos con el mismo título y luego eran diferentes…

H2.1: Y luego los contenidos también. A lo mejor en uno habían visto las características de la persona mayor y el alzeimer y en otro habían visto que si el síndrome de down …. Como en instituciones el colectivo puede ser dependiente y dentro de eso tienes los discapacitados, las residencias, los centros de día…Aprendes mucho de los sectores, es increíble…

M: Esto respecto a los itinerarios. Respecto a las expectativas que antes también hemos comentado, formativas, ocupacionales…. Lo que más movilizaba o servía de motivación inicial y después para participar en el procedimiento… qué creéis que les movía en ese sentido…Más en línea de promoción formativa, ocupacional…

H2.1: Yo creo que básicamente asegurar el puesto de trabajo. Es que en estas tres cualificaciones, es que la mayoría… o consolidarlo, o asegurarlo o conseguir un poco de mejora. En infantil si estabas como auxiliar conseguir ser tutor. Había una diferencia muy importante entre infantil y las dos de dependencia, en cuanto a expectativas. Infantil es que llegaron pensando que iban a tener el título, eso fue una gran mayoría. Yo recuerdo la reunión con los 150 que las preguntas fueron sobre el título, y en la reunión siguiente muchos protestaban porque les habían dicho que el título…. Eso desde el icuam no se les había dicho en ningún momento, pero la información que había salido en los medios y tal… La gente tenía esa composición de lugar.

H2.2: No venían muy informados pero los de instituciones y domicilio, como venían de las empresas sí que venían con un poquito más de….

M: Iban más en línea con la realidad…

H2.1: Sí, y ellos no…

H2.2: Solo un poco más…

H2.1: Solo un poco más, porque la reunión de los 150 la organizamos sin que estuviera prevista. Pero la gente cuando llamaba para preguntar por las listas de admitidos… "yo llamo por el curso que me he apuntado", "yo llamo por el examen", "yo llamo por el certificado de profesionalidad"… Y la gente realmente no sabía en gran mayoría el procedimiento qué era y en qué consistía. Qué iban a obtener con él…

H2.2: Y había gente incluso que la documentación se la había preparado la empresa y simplemente lo habían puesto a firmar porque ….

H2.1: Eso es que en instituciones y en domicilio un porcentaje interesante porque cuando los llamamos para avisarles para la reunión de los 150, yo te digo que hubo como 20 personas que no se acordaban ni de que estaban apuntados.

M: Y qué elementos no han sido operativos en ese sentido para que ellos no tuvieran realmente claro…

H2.1: A ver, el procedimiento es muy nuevo…

M: O no se ajustaban a sus expectativas reales lo que ellos creían que iba a ser…

H2.1: Por una parte la novedad del procedimiento, por otra parte que la difusión que se ha hecho oficialmente por nosotros era rigurosa, pero en medios de comunicación, en declaraciones de políticos se

ha tergiversado… La imagen era que con esto se tenía el título y esto no es así. Pero la gente que oye cosas y que tampoco es especialista en esto, que es un sistema muy complejo, porque el sistema nacional es muy complejo… no se aclara. Y luego también creo que la diferencia entre los dos sectores está en que mientras que en infantil necesitabas el título en el otro caso con el certificado de profesionalidad valía, entonces no es lo mismo. Ellos ni siquiera se habían planteado lo del título, en dependencia yo creo que la mayoría de gente lo del título tienes alguna persona interesada, por tenerlo, pero la mayoría era conservar su puesto de trabajo, su certificado…

Mientras que en infantil necesitas el título y es que encima no hay certificado. Entre la información que tuvieras, la mayor formación que tuvieran ellos si esperan más del proceso…

M: Superando las unidades del propio procedimiento el certificado ya se puede decir que…

H2.1: Claro, mientras que en el caso del título te quedan los módulos no asociados, el requisito de acceso, el título es más complejo.

M: ¿Cómo valoráis los resultados obtenidos en asesoramiento, evaluación… todo el procedimiento, en las cualificaciones? Podéis hacer comparativos aunque habéis dicho que más o menos los pesos están equilibrados en componentes de formación y de experiencia en este sentido. Pero si hay cierta influencia de cara a alguna de esas dos variables en el tema de resultados de procedimiento con cualificación o no tiene ningún peso… Y valorar un poco los resultados en general, si positivos, porcentajes…

H2.1: Hombre, no sé, yo no he mirado despacio lo de infantil pero me da la sensación que en infantil quien ha conseguido acreditar todo, generalmente tiene un nivel de titulación superior. Sí que ahí la formación formal les ha ayudado. En los demás no hemos sacado estadística de si tiene más años de experiencia, acredita más o más formación… Lo que sí es cierto es que en resultados, en dependencia… bueno, en domicilio se sale, porque han sido 94% de gente que ha conseguido el certificado, que ha acreditado todo. También es verdad que es una cualificación más sencilla, aún siendo de nivel dos igual que la otra tiene una unidad de competencia menos. Eso no sé si influirá o no. Pero en instituciones y en domicilio yo creo que los resultados han sido muy positivos, tanto en términos de proceso como en términos de resultados. Es decir, es que en un caso un 94 y en otro me parece que un 78, han conseguido certificado. En educación infantil ya los resultados son, entre la dificultad objetiva de la cualificación que es de nivel 3, que ya no basta con saber hacer sino también tener una base conceptual y teórica que tienes que tener para poder acreditar, y luego que son siete unidades de competencia. Es una cualificación muy larga…

M: Hay un porcentaje en comparativa con las otras dos cualificaciones que han superado todas las unidades…

H2.1: Si lo haces el porcentaje sobre los 150 que se presentaron, que son un 94, 78, 80, estos son un 16%. Si lo haces sobre los que han pasado a la fase… pero es que también hay un índice de abandono de casi un 50%.

M: De abandono...

H2.1: Que no terminan el asesoramiento o no pasan a evaluación. Básicamente en el asesoramiento, el abandono fundamental fue en el asesoramiento. Empezaron siendo 150 y acabaron 85.

M: A qué se puede deber…

H2.1: Pues yo creo que las expectativas que tenían no coincidían con lo que esperaban y que además su nivel de cualificación, las competencias profesionales que tenían estaban bastante lejos del estándar de la cualificación. Esos dos factores fundamentalmente. Entonces cuando empiezas a preguntarle y ven que no lo controlan, pues para qué siguen..,si no tienen posibilidades. Cosa que no ocurría en instituciones… Mucha gente fue consciente de lo que estaba haciendo y el valor que tenía, la autoestima en términos del trabajador en instituciones y en domicilio…. el procedimiento ha tenido un efecto superpositivo. Ya no solo que han conseguido acreditar sino que además se han valorado lo que saben hacer. Y en infantil para quien lo ha conseguido sí pero hay mucha gente que ha visto que está muy lejos del estándar. Y yo creo que por eso el abandono, porque no es que se les…. Al contrario, se les asesora, pero de 150 que hayan quedado 85. Si el porcentaje de los resultados se hace sobre ese 85 sí que son el 30% los que han conseguido acreditar todo, pero claro, es que hay mucha gente que ha abandonado primero. De todas maneras, yo creo que para ser la primera vez es positivo y se extraen conclusiones. Tampoco sabemos si es que los peores resultados en educación infantil es porque es una cualificación de nivel 3 o hay otro factor ahí que hemos comentado muchas veces y es que, probablemente, la realidad en el mercado de trabajo haya un nivel de cualificación que no está reconocido en el catálogo. O sea, ahí hay un nivel dos de cualificación, hay gente que hace lo de la autonomía del niño, que hace lo de estimular…

M: Te refieres al jardín de infancia…

H2.1: Claro, claro, que hacen funciones de auxiliar de jardín de infancia, lo que eran antes el título. Pero lo otro no lo hacen, no evalúan, no programan, las relaciones con la comunidad educativa más o menos… determinadas partes no las trabajan, pero eso ya depende del propio diseño que se ha hecho del catálogo. No se ha diseñado una cualificación de nivel 2 en ese ámbito.

M: Quería comentar si podíais dar información respecto a lo que es la coordinación con otras administraciones, si habéis tenido en este procedimiento para esas cualificaciones en concreto y si habéis realizado después alguna comparativa con esas mismas administraciones respecto a comparativas, resultados, en esas mismas cualificaciones en concreto.

H2.2: Las coordinaciones han sido en el seno de nuestro CCAA.

H2.1: En momentos puntuales lo que sí ha habido, sobre todo al principio del procedimiento, había “oye, que yo estoy haciendo esto de esta manera, cómo lo estás haciendo tú…”… coordinación… mándame, que me he enterado de esto, mándame lo de la tasa…. Información… cómo habéis gestionado…

H2.2: Han tirado ellos más de nosotros que nosotros de ellos.

H2.1: Sí, más que nosotros hayamos pedido nos han pedido porque fuimos de los primeros. Nosotros pedimos a Canarias, a Aragón, que no habían convocado con este procedimiento pero tenían experiencia anterior y habían hecho muchas cosas interesantes. De hecho la aplicación que habían hecho fuimos a verla antes de diseñar la nuestra. Pero ha sido más a nivel de decir cómo estás haciendo esto, que a nivel de comparar resultados o tal. Es que el tiempo no te daba para más, ha sido todo ir poniendo y diseñando sobre la marcha y ejecutando al mismo tiempo y eso no te daba mucho margen…. Comparar resultados no hemos comparado, con las comunidades que convocaron las mismas que nosotros. Esa es otra, por ejemplo Valencia convocó y resolvió más rápido pero de las que nosotros convocamos solamente habían una, instituciones. Otros que convocaron lo hicieron después …. No hemos comparado.

M: Y para terminar, aunque hemos ido evaluando en cada epígrafe, una valoración general del propio procedimiento de estas tres cualificaciones, cómo lo valoráis en general y alguna propuesta de mejora que consideráis que no han quedado especificadas y creéis que pueden tenerse en cuenta, por un lado por si se convocan otra vez estas cualificaciones en las próximas convocatorias del procedimiento ….

H2.2: Eso que te conteste ella, lo que pasa es que yo quería terminar de engarzar la pregunta anterior que he dicho que las coordinaciones también eran muy importantes en el seno de la propia administración. Nosotros nos hemos coordinado mucho con el Servicio Regional de Empleo y Formación y con la subdirección general de formación profesional porque para nosotros, que en eso sí que tenemos datos de otras CCAA, es muy interesante qué respuesta te da el candidato cuando termina todo el procedimiento. Es decir, tú al candidato lo llevas de la mano todo el tiempo pero llega un momento en que finaliza el procedimiento y dice “y ahora qué”. Sí tenemos conocimiento de otras CCAA donde no le han dado una respuesta directa, simplemente le han dicho “estos son los recursos que tiene la CCAA, a partir de aquí tú andas solo…”, y sin embargo, nosotros aquí sí que hemos tenido una comunicación muy directa con el Servicio Regional de Empleo y Formación y sobre todo con la otra subdirección para hacer un itinerario formativo a la gente para establecer planes de formación. Es decir, usted tiene esto, ha conseguido esto, le falta esto y esto lo puede hacer usted aquí. Con opciones , posibilidades, alternativas, priorice… En las tres cualificaciones. Y el esfuerzo que ha hecho también la otra subdirección en la reserva de plazas…

H2.1: La mitad de plazas del ciclo se han reservado para eso…

H2.2: Entonces eso yo creo que es algo que el procedimiento, con independencia de sus fases previas, pero que no puedes dejar pasar por alto la respuesta que le das al final al candidato.

H2.1: Es lo que cierra el círculo.

H2.2: Efectivamente. Y eso sí que en otras CCAA sí que tenemos constancia de que no se ha hecho así…

H2.1: En Valencia se hizo la oferta normal y ya está. Canarias sí que ofreció una alternativa pero el resto yo creo que…

M: Os referís cuando ya están fuera y tienen el reconocimiento y la acreditación…

H2.1: Claro, pero el RD dice que todo se termina con un plan de formación donde tú tienes que decir lo que ha hecho, para qué le sirve y posibilidad de completar a título o certificado. Ten en cuenta que al final el procedimiento es un instrumento, el procedimiento es una acreditación parcial acumulable, que el objetivo final es el título y el certificado. Primero el certificado porque es más fácil y luego el título. Más fácil en el sentido de que si has acreditado todas las unidades de competencia pues ya lo tienes. O el título que ya tiene otras complicaciones. En ese sentido sí creo que hemos hecho un esfuerzo y a lo mejor no se puede responder a todo pero sí que ha habido una reserva de plazas para ellos y ha habido unos itinerarios formativos personalizados. Hemos solicitado que de los módulos que les faltan nos marquen qué quieren y a través de los ciclos formativos o de los centros de adultos, de la oferta de certificados o de la oferta de certificados de algún IES, pues se han abierto posibilidades a parte de las que existen normalmente en la oferta formativa. Eso yo creo que es lo interesante. Vamos a ver cómo se concreta eso. Luego tendremos que hacer el año que viene un seguimiento de todos estos que han salido, cuántos han seguido la formación….

M: Para terminar, una valoración general del procedimiento y propuestas de mejora que hayáis visto por cualificación…

H2.1: Yo la evaluación genera, a parte de que es verdad que hemos disfrutado con esto aunque también hemos sufrido y eso no sé si cuenta pero es verdad, nosotros al principio lo vimos como un reto. Tanto H2.2 como yo como el resto de compañeros del instituto porque eso hemos sido todos, como un reto en el que yo creo que hemos sabido implicar a profesores y evaluadores. También es verdad que era gente que de partida estaba motivada y por eso se implicaron y en ese sentido creo que ha sido muy positivo, ha sido poner en marcha algo que no existía. Siempre que pones en marcha la primera vez pues es complicado porque se hace camino al andar y en cuanto a cómo se ha desarrollado el proceso y a los instrumentos que hemos utilizado y al soporte como Departamento que hemos prestado a nuestros proveedores, yo creo que es muy positivo. Cosas que se pueden mejorar? Siempre, y más una primera vez. La aplicación informática, que ya de hecho sobre la marcha fuimos haciendo ajustes, más en la fase de asesoramiento que en la de evaluación, porque en evaluación ha habido que tocar poco pero en asesoramiento sí, incluso una configuración nueva para que al asesor le venga dado el historial profesional y formativo y él solo tenga que completarlo pero los datos estén metidos en la aplicación. Eso es una mejora porque ahorran tiempo y desgaste, porque ya no es solamente el tiempo, es el desgaste porque es un trabajo aburrido. De hecho, eso ya está incorporado para el próximo procedimiento. Tiempos, lo que ha dicho H2.2: hay que reducir los tiempos. Es verdad que era la primera vez, y aunque en la fase de asesoramiento más o menos se respetaron, luego en la de evaluación se ha ido casi al doble de lo previsto y además ha habido muchos tiempos muertos que ahí tenemos que optimizarlos, es decir, que cuando acaba uno hay que tener constituidas las comisiones para que reciban los expedientes y ese tiempo no se pierda. Acaba uno y empieza otro. Y luego también es verdad que el propio trabajo de asesores y evaluadores la próxima vez lo van a hacer porque ya conocen el procedimiento y a qué se enfrentan en menos tiempo. El tiempo hay que optimizarlo, incluso hemos pensado en no esperar a que acaben todos los candidatos la fase de asesoramiento para empezar la de evaluación, sino que si van acabando diez pues ya pueden pasar a evaluación. La comisión se ha constituido solapándose con el asesoramiento y ahí empieza y ahí se gana mucho tiempo. Y sobre todo el candidato no tiene la sensación de que está un año liado con esto, sino que tú has acabado si en un mes te han hecho el asesoramiento pues a lo mejor al mes siguiente te han hecho la evaluación y a lo mejor en tres meses un candidato puede haber terminado, aunque tú no hayas terminado todo el proceso. Eso es una mejora importante que también tenemos previsto en la planificación de la convocatoria nueva.

Manuel: Y precisamente de la convocatoria nueva, las cualificaciones que tenéis previsto y que entrarían en convocatoria… ¿Las puedes especificar y decir en qué os habéis basado?

H2.1: Sí, también se consensuaron con los agentes sociales, de hecho también se tuvo en cuenta que el Consejo de Ministros, ya el año pasado hubo un acuerdo de Consejo de Ministros porque el Ministro de Educación asignó unos fondos para financiar este proceso, y en la asignación de esos fondos se establecieron unas prioridades en cuanto a cualificaciones a convocar. Se mantenían las tres de la otra vez, las dos de dependencia y de educación infantil, y luego también se abría otra familia como hostelería y turismo y transporte y mantenimiento de vehículos. Porque en ese período hay que tener en cuenta, que eso no lo hemos mencionado, que en marzo del año pasado se modificó la ley orgánica de las cualificaciones, a raíz de la aprobación de la ley de economía sostenible. Esa modificación afectó a varios puntos pero sobre todo a cosas que tienen que ver con el procedimiento. Se establecieron unos criterios para priorizar qué se convocaba antes, que eso no estaba, se dispusieron que se iban a convocar cualificaciones donde hubiera un sector emergente con gente sin cualificación reconocida, donde hubiera un sector de parados y donde haya una norma que establezca que las personas que ejercen esa profesión tienen que tener la cualificación reconocida. Entonces, con ese esquema, el consejo de ministros hizo esta apreciación que te digo y nosotros también, en el seno de nuestro consejo asesor, establecimos unos criterios de priorización que se aprobaron en diciembre. En base a eso se han determinado las nuevas cualificaciones. La convocatoria próxima prevé cinco cualificaciones profesionales, se mantienen las dos de dependencia porque el 2015 sigue estando ahí y la gente sigue teniendo necesidad de estar acreditada o con la cualificación reconocida. Se incluye las dos cualificaciones del título de emergencia sanitarias porque ha habido mucha inquietud en el sector y porque a nivel regional el Servicio Murciano de Salud establece como requisito para ser conductor de ambulancias el tener el título, que ese requisito antes no estaba y esa modificación se produce en mayo. En noviembre del año pasado convocan ya una lista de trabajo donde ya dicen que hasta el 2015 van a poder trabajar sin título pero a partir del 2015 no, y claro, eso provocó la necesidad en la gente que estaba en esa bolsa (más de 400 personas) que como no lo tengan en el 2015 no podrán seguir trabajando. Y luego siguiendo como sector emergente o en el que se está moviendo un poco la economía y para cumplir lo que dice el RD de que tienes que convocar una cualificación de nivel 1 al año, pues metimos la de hostelería que son operaciones básicas de cocina. Pensamos que por el nivel de demanda de empleo puede ser interesante convocar el procedimiento respecto de ella. Se mantienen las 150 plazas por cada cualificación y esperamos optimizar los tiempos y vamos a ver….Otra cosa importante es aumentar el número de asesores, es otro factor de mejora. La ratio que tuvieron el año pasado los asesores fueron cada asesor tenía 15 candidatos. Entonces todo el mundo el año pasado pidió todo pero este año como hay que pagar tasas ya no sé si será así o no, pero es que aunque fuera así, si en lugar de 10 asesores tienes 15 tocan a diez candidatos y ahí la optimización en tiempo ya es importante. Por eso hemos hecho más cursos de habilitación de esta familia que preveíamos que íbamos a convocar para tener más gente habilitada y poder tener más personal del que poder disponer. Yo creo que básicamente….no sé si me olvida alguna propuesta de mejora, H2.2….

H2.2: Yo creo que no.

H2.1: Hemos ajustado también las instrucciones técnicas. El procedimiento está implantando el sistema de gestión de calidad, la ISO 9001/2008, en el instituto y el prear….. es un proceso en volumen y complejidad quizás el más importante de los que gestionamos. En es proceso había una instrucción técnica para la fase de asesoramiento y otra instrucción para la fase de evaluación. Se ha ido ajustando porque como no lo habíamos aplicado nunca lo hemos tenido que ir ajustando. Ahora vamos a implantar formalmente el proceso en julio y se han ajustado las dos instrucciones técnicas con la experiencia, simplificando documentación, ajustando la que hay a la que se necesita…

H2.2:… dándole instrucciones más claras a los asesores y evaluadores de lo que tienen que hacer en cada momento…

H2.1: Nosotros también en la fase de asesoramiento, que el año pasado tuvimos esas tres reuniones de coordinación, pero se marcaron los tiempos como en tres meses de plazo en global, pero este año vamos a marcar plazos más cortos para que tengan tantos candidatos vistos en tal fecha. Eso lo hicimos con las comisiones de evaluación y funcionó muy bien. Y más cerrada en cuanto a fases que hay que ir terminando. Más marcadas las fases.

Manuel: De la cualificación tercera de nivel tres que habíamos visto en la primera convocatoria que es la de educación infantil, no se va….

H2.1: No, esa ha habido varias razones para que de momento no… No digo que no se vuelva a sacar pero… Entre que realmente esa cualificación la pidió mucha menos gente mientras que en las otras hubo seiscientas y pico solicitudes, quinientas y pico… esa la pidieron 325. De esos 325, que acreditasen o cumplieran los requisitos había 170, que yo no sé si es porque se les pasó el plazo de la lista… no lo sé, pero también había mucha gente que yo creo que no estaba haciendo esas funciones. Y de esos 170 prácticamente es que os agotamos porque entre las renuncias que hubo ya antes de empezar la fase de asesoramiento, cuando la gente vio que no tenía el título y tal….No digo que no quede ahí gente sin cualificar pero desde luego el volumen es mucho menor y luego los resultados también han sido mucho peores. Tú tienes que optimizar recursos, cualquier cosa es importante y el que quiera acreditarse en eso y no se la convoques pues no le va a gustar, pero ahora mismo pensamos que puede ser más eficiente con los recursos que tenemos convocar las otras y diversificar. Luego ya veremos si esa se vuelve a convocar o no. Yo es que creo que ahí hace falta un nivel intermedio de cualificación que no está definido. Si tú veías la documentación que presentaron la mayoría de gente que decía que hacía esas funciones, la categoría del contrato era auxiliar de guardería, auxiliar de jardín infantil, de escuela infantil, monitores de ocio y tiempo libre….esos todavía menos posibilidades porque esos es que hay unidades de competencia que es que no tocan.

H2.2: La cualificación los contempla… La cualificación yo creo que está mal diseñada…

H2.1: Claro, porque el entorno profesional incluye no solamente el tutor de aula de escuela de 0 a 3 años, es que también incluye los que hacen tareas de 0 a 6 años y mucha gente que se presentó y que entró, eran que hacen cosas de ocio y tiempo libre para niños de 0 a 6 años, en una ludotecas, en centros del thader o nueva condomina… porque están en el perfil de la cualificación, o sea… Y hay cosas de varias unidades de competencia que sí las tocas, pero no la 27 ni la 33… eso ya lo sabes tú mejor que yo.

Manuel: Vale, pues muchas gracias a las dos.

H2.1: Gracias a ti. Yo creo que los resultados de la investigación van a ser muy interesantes y nos van a servir para seguir mejorando, que es lo que queremos.

ANEXO V.I1. GRUPO DE DISCUSIÓN DE PERSONAL HABILITADO COMO ASESOR/EVALUADOR QUE PARTICIPÓ EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO (ASSD), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

-GUIÓN PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS MISMOS SE DESARROLLAN A CONTINUACIÓN)

GUIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA.

El PREAR ha permitido el acceso a la acreditación de competencias de personas que no contaban con la acreditación de unas competencias adquiridas en sus trabajos y/o por vías no formales de formación.

En este procedimiento una pieza fundamental ha sido el personal habilitado como asesores y/o evaluadores para el seguimiento de candidatos que lo han solicitado.

El objetivo de este GD es realizar una primera valoración conjunta de este proceso entre asesores y evaluadores que han participado en la cualificación de : **ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN DOMICILIO**

Nota: Se seguirán contenidos comunes , como este guión, para los Grupos de Discusión de las tres Cualificaciones.

Aunque este GD será registrado en soporte audiovisual les garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales.

De antemano les agradecemos su colaboración.

Referentes de la Cualificación Profesional:

Cualificación Profesional ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO

Familia Profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Nivel 2

Código SSC089_2

Situación RD 295/2004

Competencia general

Ayudar en el ámbito socio-sanitario en el domicilio a personas con especiales necesidades de salud física, psíquica y social, aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.

Unidades de competencia

UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria

UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria

UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial

Entorno Profesional

Ámbito Profesional

En general, podrá ejercer su actividad en la organización, ejecución y control de las actividades de atención socio-sanitaria directa a las personas y a su entorno en el domicilio.

En concreto podrá ser contratado por:

Administraciones públicas, fundamentalmente municipales y autonómicas, encargadas de la gestión y prestación de servicios domiciliarios de atención a personas dependientes.

Entidades privadas, con o sin ánimo de lucro, tanto si ofertan servicios directos al usuario, como si son responsables de la gestión de servicios o programas de atención domiciliaria de titularidad pública.

Como autónomo, ofertando sus servicios directamente a unidades convivenciales demandantes o creando su propia empresa de servicios domiciliarios, asociado con otros técnicos.

Sectores Productivos

Podrá ejercer sus funciones en los siguientes centros o equipamientos:

Domicilios particulares.

Pisos tutelados.

Servicio de atención domiciliaria.

Ocupaciones y puestos de trabajo relevantes

Auxiliar de ayuda a domicilio, Asistente de atención domiciliaria, Cuidador de personas mayores, discapacitadas, convalecientes en el domicilio.

Formación Asociada (600 horas) Módulos Formativos:

MF0249_2: Higiene y atención sanitaria domiciliaria(230 h)

MF0250_2: Atención y apoyo psicosocial domiciliario(270 h)

MF0251_2: Apoyo domiciliario y alimentación familiar(100 h)

Grupo de Discusión de personal habilitado como asesor/evaluador que participó en el PREAR en la Cualificación de Atención Sociosanitaria a Domicilio (ASSD), sobre la valoración del PREAR en la I Convocatoria en la Región de Murcia.

I. GRUPO1 (Asesores y Evaluadores)

1. Valoración de la fase de habilitación como asesor / evaluador.

-En primer lugar interesan las motivaciones , ¿por qué decidieron habilitarse?.

-También Interesa verificar los requisitos cumplidos (ver tabla 1) para intervenir en este proceso así como la valoración de los cursos de habilitación que hayan seguido: presenciales (ofertados por ICUAM en CPR Murcia II) o a distancia (ofertados por Ministerio Educación y M. Trabajo)

Tabla 1:

Requisitos para ser asesor y/o evaluador en el citado procedimiento[163]. Estos requisitos son dos:

- 1. Tener una **experiencia de al menos cuatro años** en alguno de los siguientes colectivos:
  - **Profesorado** perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos, Profesores de enseñanza secundaria o Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional correspondiente.
  - **Formadores y formadoras** especializados en las unidades de competencia que se especifiquen.
  - **Profesionales expertos** en las unidades de competencia que se especifiquen.

- 2. Tras **cursos especializados** para la habilitación como asesor/evaluador gestionado por un lado por el ICUAM y ofertado a través del CPR Murcia II, y por otro gestionado a distancia por el Ministerio, se han habilitado evaluadores y asesores y así consta en las resoluciones de habilitación: Resolución de 22 de julio de 2011. Y Resolución de 16 de febrero de 2011.

ACLARACIÓN:

- Los **docentes habilitados** de asesores/evaluadores pueden ejercer como tales en cualquiera de las tres cualificaciones ya que entran en su familia profesional.
- El **personal laboral habilitado** como asesor/evaluador solamente podrá ejercer en el procedimiento dentro de la cualificación de la que es profesional.

- Nº de asesores y evaluadores que finalmente han participado por cada cualificación: 10 asesores en Instituciones y Domicilio (pero en Infantil han sido 12) y 6 evaluadores en Instituciones (pero 5 en Domicilio y en Educ. Infantil) , como consta en las Órdenes de nombramiento, que están colgadas en la Web del ICUAM (Instituto de cualificaciones de la Región de Murcia)

[163] Según Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, artículo 25

2. Valoración del desarrollo del proceso de asesoramiento y evaluación en términos de eficiencia/eficacia: número de candidatos, plazos, condiciones, coordinación (icuam, asesores), instrumentos y modalidades.

   Se trata de hacer una aproximación evaluativa al desarrollo de este proceso considerando los siguientes aspectos (en términos de si han tenido una organización y aplicación eficaz y eficiente):

   -Nº candidatos: se debe facilitar que valoren el grado de adecuación del número total de candidatos que inician las fases (la de asesoramiento y la de evaluación) y el número de candidatos de los que cada habilitado ha tenido que realizar el asesoramiento o evaluación.

   -Calendario (ver tabla 2), y que valoren si ha sido operativo (su grado de ajuste al proceso)

   -Condiciones: que valoren **horario total** de intervención (preparación de sesiones, desarrollo de sesiones, emisión de informes), **lugar/es** de realización, **remuneración** obtenida (ya se les ha hecho el ingreso).

   Preguntar indirectamente sobre la remuneración (no es necesario cuantificar) solamente evaluar su suficiencia por servicios prestados.

   -Coordinación: conviene que valoren la mantenida en términos de adecuación con candidatos , ICUAM y resto de asesores/evaluadores, (en el caso de evaluadores considerar las reuniones y cauces de comunicación y coordinación con la comisión de evaluación-que agrupa a todos los evaluadores y reparte estos cargos-: presidente, secretario y vocales).

   -Instrumentos de asesoramiento, solo asesores, (ver tabla 3): deben valorar si los instrumentos propuestos en el proceso son adecuados para su fin (en este caso asesoramiento), si propondrían modificaciones, otras formas de utilizarlos, el uso de otros instrumentos…etc.

-Instrumentos de evaluación, solo evaluadores, (ver tabla 4), deben valorar si los instrumentos propuestos en el proceso son adecuados para su fin (en este caso evaluación), si propondrían modificaciones, otras formas de utilizarlos, el uso de otros instrumentos…etc. También deben considerar si ha resultado satisfactoria la utilización de la Guía de Evidencias como soporte para el proceso de evaluación sobre todo en lo referente a orientaciones para las situaciones profesionales de evaluación por unidad de competencia y sobre métodos de evaluación a utilizar. (En caso de haber utilizado otros soportes diferentes a la Guía de Evidencias para organizar la evaluación deben concretar que instrumentos, métodos han sido)

-Modalidad: deben describir la modalidad (individual y/o colectiva) empleada en el proceso de asesoramiento y el de evaluación con los candidatos y justificar su utilización.

Tabla 2:

-Calendario del proceso para Atención sociosanitaria a personas en domicilio:

Solicitudes del 1 al 30 de noviembre de 2010:

Cualificación profesional	**Nº instancias presentadas**	**Nº instancias que cumplen los requisitos**	**Candidatos que fueron seleccionados**
Atención sociosanitaria a personas en el domicilio	570	357	150

La reunión intermedia con los 150 candidatos para aclarar las fases fecha 13 de abril de 2011

La fase de asesoramiento comenzó a partir de ese momento y terminó el 18 de julio de 2011 tuvo lugar la reunión final que daba fin a esa fase

La fase de evaluación comenzó con la orden de nombramiento que fue 29 de septiembre, si bien la constitución de la comisión fue el 3 de octubre y finalizó el 9 de abril con la reunión final que daba fin a esa fase, si bien puedes tomar como referencia la fecha de la resolución definitiva final: 21 de marzo

-Calendario del proceso seguido para esta cualificación (Atención a personas dependientes en Instituciones):

Solicitudes: de 1 a 30 de septiembre de 2010

Lista de seleccionados 17 de febrero de 2011 (hubo una lista provisional (12 de noviembre de 2010) y definitiva (13 de diciembre de 2010) con 10 días de subsanación entre ambas, y una lista provisional (29 de diciembre de 2010) y definitiva (17 de febrero de 2011) de admitidos seleccionados y excluidos, también con 10 días de reclamaciones entre ambas.

Una reunión intermedia con los 150 candidatos para aclarar las fases, los efectos del procedimiento, etc. tuvo lugar el 3 de marzo de 2011.

La **fase de asesoramiento** comenzó el 16 de marzo de 2011 y finalizó el 1 de julio con una evaluación interna asesores ICUAM.

Tabla 3:

-Los principales instrumentos manejados en el proceso de asesoramiento son:

*__Dossier de competencias__: Conjunto de información profesional, pruebas aportadas por la persona candidata y nuevas evidencias de competencia obtenidas a lo largo del Procedimiento, que se estructura sistemáticamente para su manejo. Adjunto al Dossier, figurarán otros documentos susceptibles de formar parte del expediente personal de la persona candidata o de la convocatoria.

* **Historial profesional y Formativo**: En un primer momento (HPYF inicial) lo cumplimenta el candidato y durante proceso asesoramiento lo termina de rellenar junto al asesor (HYPF ajustado a UC).

***Cuestionario de autoevaluación**: Instrumento que recopila información para cada APP y APS por UC para que la persona candidata primero por sí sola y luego con apoyo del asesor pueda volcar aspectos sobre su competencia profesional por Unidades de Competencia. Respuestas de 1-4 según grado de autonomía (1=no se hacerlo, 4= puedo hacerlo sin ayuda). Los resultados se vuelcan a la **plantilla de valoración** y si superan un umbral mínimo (6 ptos aprox) el candidato puede tener probabilidad de superar la fase evaluación.

***Entrevista profesional con fines de asesoramiento**: se recopila información sobre situaciones y actividades referentes a su desempeño profesional.

***Ficha de sistematización de evidencias**: Sintetiza toda la información profesional y pruebas aportadas por candidato y sirve de soporte para informe del asesor derivado a la comisión de evaluación.

***Informe del asesor por cada UC de cada candidato**: En base a datos obtenidos el asesor realiza un diagnóstico de asesoramiento teniendo como base el listado de las APP de la UC haciendo una triple clasificación respecto a las competencias de esas APP: competencias profesionales suficientemente justificadas, parcialmente justificadas y no justificadas.

Cuando el peso de las no justificadas (sobre todo si esas APP tienen mayor importancia en la UC) hace que no se consiga una puntuación mínima, el diagnóstico del asesoramiento será negativo pero no vinculante, ya que el candidato puede decidir continuar con proceso de evaluación.

En un informe negativo se adjunta una propuesta de formación y dónde realizarla para completar la UC.

Aunque el diagnóstico sea positivo pueden existir varias APP y APS no demostradas que se deben contrastar en fase de evaluación.

Tabla 4: Instrumentos manejados en el proceso de evaluación por cada evaluador y comisión de Ev:

***Dossier de competencias**: Conjunto de información profesional, pruebas aportadas por la persona candidata y nuevas evidencias de competencia obtenidas a lo largo del Procedimiento, que se estructura sistemáticamente para su manejo. Adjunto al Dossier, figurarán otros documentos susceptibles de formar parte del expediente personal de la persona candidata o de la convocatoria.

*__Entrevista inicial (cada evaluador)__: Se realiza con los candidatos que han pasado a esta fase de evaluación para contrastar la información respecto al informe del asesor y delimitar las competencias que requieren nuevas evidencias.

*__Informe inicial (cada evaluador)__: Para cada candidato se especifica para cada UC el resultado inicial obtenido y si están evidenciadas, no justificadas o precisan nuevas evidencias (solo estas últimas seguirían siendo evaluadas en el proceso)

*__Plan Global de Evaluación__ (lo diseña la Comisión de Ev), Establece las directrices a seguir en el Plan Individualizado de Evaluación (PIE).

*__PIE__ : lo diseña cada evaluador considerando las directrices del Plan Global y la información sobre el candidato obtenida del análisis del informe y documentación del asesor. En este documento se plantean cuales son las necesarias nuevas evidencias de competencia (para detectarlas se ha partido de actuaciones previas como puede ser la entrevista inicial, observación en puesto de trabajo, simulaciones…) y también se concretan los instrumentos de evaluación a emplear y cuando y donde realizarlo.

*__Informe de evaluación__: Después de cada una de las decisiones sobre cada candidato, la Comisión de Evaluación (Dictámenes) o el evaluador terminará de cumplimentar el Informe de Evaluación en el caso de que esa decisión sea definitiva para esa persona candidata. En el caso de que algunas competencias profesionales no queden suficientemente demostradas por candidato, se debe indicar sugerencias para completar su formación que le pueden llevar a la adquisición de las competencias no acreditadas.

*__Comunicación de resultados a candidato__ (lo realiza Comisión de Ev), y se abre la posibilidad de reclamaciones.

3. Valoración respecto al perfil de solicitantes atendidos (experiencia, formación, edad, sexo)
   -Que realicen una breve valoración del perfil dominante en el proceso de asesoramiento y en el de evaluación en base a las variables citadas (lo han podido conocer por el acceso al banco de datos personales de los candidatos que hayan tenido asignados ya que se han recopilado en las mismas hojas de solicitud de participación en el proceso) .

4. Evaluación de los itinerarios formativos y ocupacionales de solicitantes.
   -Que realicen una breve valoración de esos itinerarios (sobre todo lo conocen los asesores, en base al instrumento cumplimentado de historial profesional y formativo)

5. Evaluación de expectativas formativas y ocupacionales de solicitantes.
   -Facilitar que lleguen a un acuerdo sobre las expectativas predominantes que han mantenido los candidatos. Interesa que valoren conjuntamente esas expectativas y cómo han podido influir en la iniciativa y vinculación activa al proceso (puntualidad, interés demostrado…)

6. Evaluación de resultados obtenidos[164] del asesoramiento y la evaluación (comparativa entre perfiles de experiencia y de formación).
   -Que realicen en primer lugar una *evaluación general* de los resultados (en términos de número promedio de UC acreditadas por candidato sobre el total presentado al proceso) En este punto que los asesores informen sobre los candidatos con UC con informe positivo o negativo que pasan a evaluación.

   Los evaluadores deben valorar dos aspectos:

   1) La comparativa de la valoración de competencias por candidato del informe del asesor por UUCC de cada candidato y la realizada en el informe previo del evaluador (que valoren las posibles coincidencias y diferencias)

   2) Los candidatos que obtienen UC finalmente acreditadas tras el proceso.

   -Interesa que vinculen a *nivel particular* de candidatos si la experiencia o la formación (u otras variables que consideren influyentes) tienen influencia desigual en resultados o si contribuyen de forma parecida.

   -También es necesario que nos informen los asesores sobre posibles desacuerdos con candidatos a la hora de pasar a la evaluación (aunque la última decisión corresponde a candidatos). Los evaluadores deben valorar las posibles reclamaciones planteadas por candidatos (frecuencia y razón de las mismas) al conocer la *resolución provisional de evaluación*. (Interesa conocer si la *resolución definitiva* sigue las directrices de las provisionales o las corrige).

7. Evaluación general del propio procedimiento (PREAR).
   -Que realicen una evaluación global sobre la adecuación de este procedimiento a la finalidad que persigue o si serían necesarios ajustes del mismo o implementación de procedimientos diferentes (deben especificar aportaciones y fundamentarlas).

[164] Los resultados se comunican a: Comisión de evaluación, candidato y administración.

Toda la documentación se archiva en el expediente de cada persona candidata.

-GRUPO DE DISCUSIÓN DE PERSONAL HABILITADO COMO ASESOR/EVALUADOR QUE PARTICIPÓ EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO (ASSD), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

Fecha: 16/04/12. Nº Participantes: 7 (I1.1-I1.7).

Solano: …sobre la fase de habilitación y simplemente cómo valoráis vosotras esa fase de habilitación como asesores y como evaluadores, las motivaciones que os llevaron a eso, verificar si se cumplieron los requisitos, si consideráis que son adecuados… Vamos a lanzaros la pregunta y vosotros con libertad habláis…. Cómo valoráis vosotros la fase de habilitación que habéis vivido para iniciar este proceso del prear.

I1.1: Pues yo diría que en lo teórico muy largo y en lo práctico muy corto. Porque tuvimos muy pocas prácticas, por lo menos es mi opinión y la de mis compañeros que estuvimos. Y la teoría, sobre todo la principio porque no sabíamos por dónde iba la cosa… yo estaba al principio completamente perdida… Yo creo que esa parte teórica podía haber sido mucho más corta, más concreta y dedicando más a la práctica porque luego había que poner todo eso a la práctica con los candidatos e íbamos muy perdidas.

Manuel: Presentaros y decid el nombre y de qué actuasteis, si asesora o evaluadora…

I1.1: I1.1, asesora.

Manuel: Vamos comentando un poco y después seguimos… el nombre y la actuación que tuviste…

I1.2: I1.2, también asesora y estoy de acuerdo con lo que ha dicho porque la normativa y todo eso hay que saberlo, de dónde viene, porqué viene… mucha teoría, mucha ley y muchas cosas muy repetitivas de teoría. Y lo que es la práctica fue nada, cuando te encuentras luego sin armas para poder ejercer el asesoramiento. Mucha teoría, prácticamente fue todo.

I1.3: Yo soy I1.3 y la verdad es que voy por la misma línea que mis compañeras. Hubo tres meses de curso y yo entré como asesora y nos metieron mucho reglamento y normativa. Yo pienso que los coordinadores lo veían necesario, ver de dónde se parte, pero cuando nos acercamos a los candidatos nos damos cuenta de que no teníamos armas ni para…

Solano: ¿Armas en qué sentido?

I1.3: Pues para enfrentarnos al procedimiento. Nos habían dado mucha teoría pero a la hora de la verdad cuando ves la práctica en sí pues nos resultó más difícil

I1.4: Yo me llamo I1.4 y actué como asesor y lo mismo que dicen ellas. Mucha teoría, bien, teníamos que conocer qué era el prear, para qué servía y se utilizaba. Era algo tan nuevo que oír hablar de eso… no

sabíamos de qué iba ni para qué servía. Y fue mucha teoría e incluso, a mi entender y con perdón, hubo teoría que no servía para nada, porque no llevaba ningún punto. Te explicaba, sobre todo aquella señora que venía de Madrid tan graciosa, que yo me quedé en éxtasis completamente porque soltó allí una serie de cosas que a mí me descontroló por completo. Llevaba muy bien la formación, iba conociendo y aprendiendo lo que era el prear, pero aquella señora nos descuadró, "que la formación no servía para nada, que …", nos quedamos un poco así, hubo una cosa extraña. No vimos nada de documentación y claro, cuando empezamos a trabajar, tanta documentación por hacer… No sabíamos por dónde empezar en realidad porque era algo que se partía de cero, en Murcia no se había hecho antes y no había nadie que te pudiera guiar excepto Ana del icuam. Sí, el servicio del icuam fue maravilloso, estaban con nosotros permanentemente para todo, pero sábados, domingos y festivos estábamos solos. Trabajé mucho con I1.1 y con I1.2 y entre los tres, más o menos, íbamos llevando esto como podíamos. Es muy importante que a la hora de formar se vea mucha documentación que es lo que en realidad va a ser luego el procedimiento.

I1.5: Yo me llamo I1.5 y he trabajado como evaluadora y yo en cuanto a la habilitación yo no sé si vosotros, por lo que estáis comentando, hicisteis el procedimiento aquí en el icuam….No fue mi caso, yo lo hice en la primera convocatoria a través del Ministerio de Asuntos Sociales y de Trabajo, con lo cual nuestro procedimiento fue diferente, era modalidad a distancia además y te puedo decir que a nivel teórico fue muy bueno, muy exhaustivo y riguroso, con muy buena documentación desde el principio. Muy complejo el procedimiento, de muchísimas horas, se acreditaron en total al final 65 pero duró casi tres meses y pico largos, con un final que consistía en un examen teórico y práctico, un supuesto práctico que duraba dos horas, para ver realmente que se había entendiendo el procedimiento y de qué constaba. Con lo cual yo puedo decir que la habilitación a nivel nacional fue muy buena, muy rigurosa y muy compleja. De hecho comentábamos cosas a través de los foros, era muy complicado y al principio como que no comprendíamos nada del procedimiento hasta que no empezamos a llegar y ver la documentación de la fase de asesoramiento, que nos llegó absolutamente toda y era la simulación de una candidata. Entonces en base a esa candidata fuimos viendo todo el procedimiento, con lo cual vas sumando todo, fase de asesoramiento, de evaluación, fue muy minucioso y detallado pero muy complejo. Cuando llegas al final es cuando entiendes qué es lo que quieren poner en marcha, pero al no haber ningún referente de lo que se quería hacer en realidad fue bastante complicado pero yo lo valoro como un aprendizaje muy bueno. Es cierto que cuando llegas a la fase de evaluación sí sabías lo que tenías que hacer, había documentos de base que tenemos nosotras muy bueno y que se ha utilizado, yo creo, a lo largo del procedimiento.

I1.6: Yo soy I1.6, en domicilio he estado como evaluadora pero también he estado como asesora en instituciones. Yo, mi habilitación fue la de asesoramiento igual que dice I1.5, a través del Ministerio de Educación, on-line y estoy totalmente de acuerdo con lo que ha planteado I1.5. Para mí hay una gran diferencia entre la habilitación de asesoramiento a través del Ministerio, fue una documentación teórica muy buena, muy importante y el curso fue complejo y duro. Para mí fue muy duro, a veces me sentía muy perdida, porque también creo que dependía mucho del tutor que te tocara on-line. Porque teníamos un tutor on-line que era el que te resolvía dudas y el que te corregía. Tú todo lo hacías on-line, teníamos la famosa Carmen Ayuso, y sobre ese caso íbamos haciendo las prácticas. A nivel teórico me gustó mucho y solo tengo que decir que a nivel práctico un poquito menos. Porque el (…) que teníamos de la tutora a veces no sabíamos si habíamos hecho las cosas bien o mal y si las habías hecho mal porqué, llegaba la nota y te ponía dos comentarios on- line y normalmente yo creo que por saturación y tampoco llegaban a todo. En cuanto a la tutoría tengo esa queja o esa carencia de que no fue… la parte práctica se me quedó un poco… quizás podía haber aprendido un poco mejor…. Y luego la parte de evaluación la hice ya aquí en Murcia, a través del icuam, y fue una semana en casa en la que por las mañanas fueron poquísimas horas y todo de puntillas. Los profesionales que vinieron de Madrid no nos convencieron mucho a casi nadie y lo vimos todo con alfileres y sin saber muy bien… A veces se creaban grupos de discusión. Para mí fue muy importante en la habilitación de evaluación el haber hecho previamente la habilitación de asesoramiento, porque por lo menos se sabía un poco de qué iban las cosas. Lo que es luego la práctica de cómo es realmente la evaluación yo también la he aprendido evaluando y con el apoyo que nos hemos prestado mutuamente entre la comisión de evaluación, las cinco personas

que formábamos la comisión de evaluación que para mí ha sido super enriquecedora y un trabajo en equipo muy bien y el apoyo constante e incondicional del icuam que son los que también ante las dudas han estado ahí. Pero el propio curso de la habilitación no tengo la sensación de haber aprendido mucho.

I1.7: Soy I1.7 y he estado de vocal en la comisión de evaluación y como mis dos compañeras evaluadoras también lo he hecho a través de la UNED, del Ministerio… no ha sido autonómico… es que como había dos habilitaciones. Yo he visto más respaldada la de nivel autonómico que la de nivel central. Estábamos con falta de información, el curso muy largo, muy minucioso, muy duro, sobre todo yo que vengo de lo profesional, que no soy docente…. A la hora de hacer informes, a la hora de escribir me costaba un poco más. Posteriormente hice el asesoramiento a nivel autonómico y he visto una gran diferencia. Mucha preparación por parte de la UNED, el examen muy largo y muy duro y aquí, a nivel de la Comunidad Autónoma más light, pero muy concreto. Me ha gustado porque está todo muy concentrado pero había como más respaldo. Es que estábamos con falta de información, como no había precedentes no había ningún procedimiento anterior, no sabíamos cómo se tenía que proceder ni cómo empezar, ni quién te tenía que llamar. Estábamos esperando que nos llamasen, no teníamos la habilitación cuando habíamos visto en la prensa, los que lo habíamos hecho por la UNED, que ya le habían dado el certificado a asesores y evaluadores de Murcia. ¿Y los de la UNED qué pasa con nosotros? No había información y a no ser que te pusieras en contacto con el icuam… No sé si ellos llegarían a ponerse en contacto con los que lo habíamos hecho a través de la UNED. Pero bueno, la habilitación pues me ha parecido muy largo por parte de la CCAA lo han concretado mucho, porque como hice el asesoramiento… pero falta de información.

Solano: ¿Y cómo valoráis el desarrollo del proceso de asesoramiento y evaluación en general? Los candidatos, los plazos, las condiciones…

I1.4: A veces los plazos muy cortos. Incluso hubo algún momento en que nos llegamos a poner muy nerviosos porque no se nos dijo que la fecha final sería finales de julio, se adelantó un poco sobre todo por los centros, porque asesorábamos en los centros los cpr y cierran los institutos. Tuvimos que apretar el paso, íbamos no relajados pero bien pero se nos apretó un poco y los plazos se nos descuadraron. Llegamos pero apretando bastante. Entonces yo pienso que a la hora del asesoramiento y evaluación debería de haber un plazo concreto para que el asesor supiera el plazo que tiene de trabajo. Que no se cambiaran esos tiempos porque te pierdes. Eran quince candidatos, muchos candidatos también. Yo creo que los evaluadores teníais treinta, muchos candidatos para una sola persona. Era un volumen de información y documentación que a veces pensabas que no llegabas. Habría que mirar también el retirar mucha documentación que en realidad no sirve para nada porque había informe primero, cuando lees toda la documentación del candidato, el dossier, que dieras un informe sobre qué te parecía. Pues no me parecía nada porque yo no había hablado todavía con el candidato. A lo mejor venía un tocho de cursos así pero es más tonto que la una y a lo mejor ese tocho no sirve para nada. O tienes dos titulitos, que es lo que me pasó, y luego resulta que es una lumbrera y te quedas con la boca abierta. Ese informe, por ejemplo, sobraba y de hecho no se hizo. No se llegó a hacer. El volumen de documentación debería ser menor para trabajar con menos papeleo. Lo que sí me gustó mucho fue la parte informatizada, eso estuvo muy bien porque se trabajaba más rápido. Porque a la hora de hacer un documento en el ordenador y dejarlo ahí era más rápido a la hora de moverte… se debería informatizar más el procedimiento.

I1.1: Yo creo que deberían también ser más selectivos a la hora de pedir la documentación porque había tanta documentación que no valía para nada, de informática, de… cosas que dices tú, que lo presenten, pero si te quitan eso que no les va a servir para nada y a nosotros tampoco, te descarga de mucho trabajo. Sobre todo en el primer informe, si es que se hace… porque era tanta gente, la primera vez, mira uno por uno, mira unidad de competencia una por una… Fue un trabajo bestial. Si la próxima vez, vía a Ana y

me dijo que iban a restringir las cosas, quitan muchos documentos…cosas que tenían de a lo mejor hace 20 años, se suponía que no valían pero como lo presentaron, claro, tenías que mirarlo, aunque luego dijeras que no vale. Eso llevó mucho trabajo de más.

I1.4: Claro, es que esa documentación había que meterla y entonces sabías que no servía porque del 2000 para abajo esa información está obsoleta, no servía para nada, pero había que meterla. Y claro, nada más que meter eso y luego averiguar… Había cosas que como dice I1.1 había que haber quitado desde el principio y dejar los cursos de formación del 2000 para arriba. Porque te encontrabas del 90, del 89, pero había que meterla en la documentación.

I1.3: Yo también creo que aunque al ser la primera vez se cometen fallos y hay mucha documentación, pero lo que a mí era la sensación de que por lo menos ante la más mínima duda se podía llamar a Ana, y el respaldo del icuam estaba siempre ahí. Ellos tenían sus calendarios y todo muy bien planificado y eso te daba un respaldo, no estoy sola…

I1.2: Pero también la gente que somos auxiliares de ayuda a domicilio y trabajamos, que nuestro horario es durante la mañana, el respaldo de la llamada por teléfono no nos sirve porque no podemos….

I1.3: Ellos están los lunes, los miércoles…

I1.2: Pero claro, a lo mejor te surge el problema un jueves y te tienes que esperar al lunes. Cuentas con tus compañeros…

Solano: ¿Os comunicábais entre vosotros?

I1.2: Sí.

I1.4: Fue la única forma de trabajar bien porque algunos decidimos hacer como enlace entre nosotros para que cuando surgía algún problema nos llamábamos, si uno había encontrado la solución lo decía y ya corríamos la voz. Hablando, comunicándonos, las horas que nos tiramos al teléfono fueron astronómicos…

I1.1: Incluso en el Icuam ya sabían que cuando se lo decían a uno ya los otros lo sabíamos.

I1.4: Sí, nos lo decían a uno y se ahorraban a la hora de estar corriendo la voz. Al llamar a uno de nosotros tres ya sabíamos, porque trabajábamos los tres en el procedimiento.

I1.7: En el caso de la comisión de evaluación nos ha funcionado muy bien a través del correo electrónico entre nosotras porque las horas que hemos echado, a parte de entrevistas con los candidatos, es correo

electrónico y el icuam, que si era por la tarde te contestaban a primera hora de la mañana, siempre estaban ahí… O sea, que por esa parte, los correos…

I1.5: Pero la cantidad de trabajo que suponía esto…

I1.4: El teléfono me refiero porque a la vez que hablábamos por teléfono estábamos cada uno metido en nuestro propio programa de internet, metiendo documentación… El teléfono estaba en el manos libres y a la vez metíamos lo que estábamos contando…

I1.6: Nosotros intentábamos los fines de semana respetarlos, a partir de los viernes respetarlos, y que solo funcionara el correo electrónico…

I1.5: Sí, y yo creo que nos dio muy bien resultado en general. También la reunión de la comisión de evaluación que quizá sea algo que no existe en el asesoramiento. Una reunión con un coordinador que te vaya guiando un poco, en ese caso nosotros en la comisión de evaluación sí, teníamos las reuniones que establece la comisión y esperábamos a la reunión para todas las dudas, cómo planteamos esto, qué hacemos…. Al margen de los correos electrónicos que iban puliendo lo que iba a dar de sí el día de la reunión.

I1.4: Asaltábamos a Ana en el icuam para que nos explicara cómo meter esto, y se portaron con nosotros….

I1.6: También es que tuvimos el problema de la aplicación, que al principio no funcionaba, después funcionaba mal, después de vez en cuando funcionaba bien y mal, así que estábamos metiendo un documento y a la vez hablando " te va esto?"…

I1.4: Claro, y borrarte todo el trabajo más de una vez. Tener metidas las preguntas y las respuestas y borrado completamente y empezar de nuevo. Llega un momento en que no sabías qué tenías que hacer, se había borrado todo el trabajo de una tarde y sin saber porqué porque el trabajo estaba abierto…

I1.5: Yo creo que se elaboró muchísima información en la fase de asesoramiento y luego en cambio a nosotros, en la fase de evaluación, no nos llegó la documentación que realmente hubiéramos necesitado para empezar a guiar el procedimiento. De hecho en los expedientes estaba todo muy delimitado pero en unos expedientes aparecen unos informes, en otros otra documentación, y lo importante de unificar qué se recoge en cada expediente…Muchas veces también te vuelves loco porque certificar otra vez todo el trabajo de asesoramiento era ridículo porque se había hecho y muy concienzudamente. Sabíamos además por I1.6, que había estado en el asesoramiento, que habíais manejado cantidad de documentación, de informes, pero también nosotros nos perdimos en esa documentación que te iba llegando. Mirabas aquí y allí y tampoco teníamos acceso a la aplicación informática que nos hubiera ayudado mucho. Ver el tema de las entrevistas, de las preguntas, todo ese material nosotros lo desconocíamos y era un trabajo importantísimo que se había hecho en la fase de asesoramiento y nosotros no tuvimos acceso hasta mucho tiempo después, cuando ya habíamos pasado toda la entrevista profesional estructurada. Con lo cual, cuando ya estaba todo el trabajo hecho. Para lo sucesivo supongo que se tendrá en cuenta.

I1.4: En realidad donde estaba todo el trabajo grande era en la aplicación.

I1.5: Pero nosotros no tuvimos acceso…

I1.4: Cómo fue eso, si a nosotros nos dijeron que pensaban que se hiciera en la aplicación muy bien hecho para que vosotras, las evaluadoras, a la hora de trabajar vierais la aplicación y viérais todo detallado, pelos y señales, las entrevistas, las respuestas, si daba el perfil…

I1.6: Yo quería comentar sobre los dos procesos. En el proceso de asesoramiento yo creo que esto es lo típico de los inicios de cualquier cosa. Verdaderamente el proceso de asesoramiento de instituciones para mí fue un suplicio, horroroso. Para mí y para las personas que estábamos en instituciones. Fatal. Pero creo que es lo normal, o no lo sé, sí fruto de que era la primera vez para nosotros y para las dos personas que desde el icuam nos prestaban el apoyo y que a su vez habían pensado que podríamos hacerlo así y desde donde se establecieron líneas para actuar. Esas líneas en la evaluación final lo reflejamos. Es un poco lo que estáis comentando. Primero había que hacer un historial profesional y formativo, con toda la documentación. Luego sobre eso había que hacer uno mejorado. Una cantidad de documentación que luego nosotras, las asesoras de ese procedimiento, pensamos y así se lo transmitimos al icuam, que serviría la mitad y que esto se podría quitar…. Mucha documentación que creemos que por lo que cuenta I1.7 que acaba de terminar el curso de asesoramiento hace nada, por lo que ella cuenta debe de ser que se ha tenido en cuenta. Entonces en cuanto a documentación fue mucho lío, mucha documentación, excesiva, y lo sufrimos y lo pasamos mal. Luego cuando la aplicación informática llegó con muchos problemas y cuando ya llevábamos mucho tiempo con el procedimiento inicial y se colgaba, se borraban las cosas. A ese nivel fue verdaderamente un sufrimiento. Pero luego está la parte de las entrevistas. Para mí la parte de las entrevistas fue lo que te salvaba y decías "vale, estoy en este proceso pero te compensa". Era lo gratificante. Te reunías con las candidatas y había de todo. Yo tuve mucha suerte, me tocó gente con un nivelazo muy bueno, con mucha experiencia laboral, alguna con tres años de experiencia y el resto 7, 8… Y eso la verdad que tenían un buen nivel y además eran encantadoras. Yo creo que el proceso de asesoramiento puede ser muy bonito, muy diferente al de evaluación. En el de evaluación estás evaluando y tienes que marcar un poco más las distancias con el candidato porque tú estás evaluando si cumples o no con unas unidades de competencias, si tienes esos conocimientos o no. Pero en la fase de asesoramiento es muy cercana al candidato y muy de apoyarlo y decirle y sacarle lo que sabe y si se cree que no lo sabe demostrarle que lo sabe. Es una fase más cercana y muy gratificante y bonita. Coincido con Javi en que 15 candidatos por asesor son muchos porque las unidades de competencia depende si son cuatro, tres… pero son densas y si quieres ayudarle y sacarle tienes que dedicarle mucho tiempo a la entrevista y a la preparación previa.

En cuanto a la aplicación informática fallaba mucho. En la fase de evaluación estaba mejor. Con respecto a la fase de evaluación es diferente pero también para mí ha sido muy gratificante y me ha gustado mucho el hecho de trabajar en equipo. El asesoramiento tiene de bueno que con el candidato tienes una relación más cercana, no de evaluación, sino de ver cómo lo puedes ayudar y de qué manera y en la evaluación es más distante con el candidato pero trabajas en equipo con cuatro personas más y a mí me ha gustado mucho.

Solano: ¿Y crees que esas comisiones de evaluación que comentaba I1.5 serían trasladables al asesoramiento? Más que comisiones de evaluación serían grupos de trabajo….

I1.6: Creo que sería buenísimo porque como dice Javi nosotras era facebok y el

teléfono porque necesitabas comunicarte y preguntar cómo se está haciendo. Creo que sería importantísimo, no sé si uno o dos o en dos momentos concretos del proceso que se pudieran producir reuniones para poder verse… De hecho la primera reunión que tuvimos con el icuam una vez empezado el procedimiento de asesoramiento no era para eso y se convirtió en eso. Necesitábamos hablar, quejarnos y expresar nuestras dificultades…"yo creía", "yo pienso", en eso se convirtió la primera reunión que tuvimos con el icuam y que no era para eso era para hablar de la aplicación informática cuando ya estaba terminada. No hablamos nada de la aplicación informática y Ana quedó en enviarnos el pdf con la información porque aquella reunión se convirtió en dos horas de desahogarnos.

I1.4: Lo que dices está muy bien porque si los asesores hubiéramos tenido…. Porque cuando nos veíamos cogíamos y "tú cómo haces esto"… Teníamos esa falta, nos veíamos abandonados….que no estábamos abandonados…

Solano: Pero esos potenciales grupos de trabajo hubiesen sido útiles en ese momento o en futuros procesos sería conveniente que existieran. Porque como habéis pagado la novatada de alguna manera, ¿son problemas que posiblemente para el próximo procedimiento estarán superados o puede ser un instrumento útil?

I1.4: Sobre todo yo veo que se debían de hacer para que toda la documentación fuera la misma. Que todo el procedimiento del asesor, a la hora de llegar al evaluador fuera exacto porque así el evaluador sabe qué documento tiene que mirar, porque todos van a hacer el mismo. Esa era otra, a la hora de hacer el informe, qué poníamos, qué decíamos…Porque todo estaba en el aire, no sabíamos… Teníamos una biblia, la de Carmen Ayuso, que era con la que trabajábamos en el curso más o menos y ahí nos íbamos guiando a la hora del procedimiento, qué documento se utiliza….Sería muy conveniente esos grupos, que cada 15 días o así se reunieran los asesores para debatir, para encontrar un punto en común y solucionar problemas.

I1.6: Sí, porque la comisión de evaluación también al llegar los informes de los asesores se nos daba que habían diferencias, no era homogénea. Unos iban por un lado, no había coordinación…

I1.3: De todas formas hay que decir que la estructura de algunos informes, algunos se aplicaban a lo que teníamos delante pero hubo un modelo que yo creo que estuvo corriendo por ahí…

I1.4: Claro, a la hora de redactar el informe… qué tenemos que poner, pues lo que sabe, lo que no sabe y lo que nos ha quedado duda. Entonces eso ya es… Pues sabe esto, creo que no sabe esto y no sabe nada de esto. A la hora de llegar al asesor pues sabe por dónde ir.

I1.7: Para la evaluadora es muy importante el informe del asesor para guiar la entrevista sobre las carencias que tenía el candidato o no. Si el informe faltaba pues la hacías más extensa, según el informe del asesor, por eso era importante que fuera detallado…

I1.4: Y lo que me quedo así es que no pudiérais ver las entrevistas profesionales a los candidatos porque ahí se reflejaba muy bien el saber de cada candidato. Porque nosotros, cuando se hacían las preguntas, si el candidato sabía pues "sabe parcialmente, sabe o no sabe sobre todo". Y para el evaluador sería

importante tener ese material de trabajo porque él también se puede guiar un poco. Le ha preguntado de esto y el asesor dice que no sabe y si no sabe de esto pues voy a tirar por aquí a ver si el asesor se ha equivocado o no…

I1.7: Estaba la posibilidad de preguntar al asesor sobre algún candidato pero claro, después de toda la documentación que habían tenido que elaborar y clasificar, cómo te ponías a llamarlo para…. Entonces directamente la entrevista ha hacías según como estuviera el informe.

I1.4: En la evaluación yo he visto una cosa que sí quiero decirla porque tenemos la suerte de que muchos compañeros se han certificado, nos conocemos hace años, y se han quejado un poquito y así nos lo decían de que había alguna evaluadora que era como muy profesional, metiéndose en un aspecto como muy académico y hay personas que sí son unos trabajadores maravillosos, con un conocimiento profesional maravilloso pero que a la hora de explicarse…

I1.2: Bueno, pero para eso estaban las pruebas de evaluación.

I1.4: Yo creo que en el informe debajo ponía si el candidato se sabía expresar o no… En eso ha habido…

I1.6: Se tenía en cuenta porque hay gente que tiene experiencia pero a lo mejor no…. Eso lo tenías en cuenta y lo traducías a su lenguaje…

I1.5: Lo que pasa es que es cierto que en la fase de asesoramiento, al ser un procedimiento también que la persona candidata está tan dirigida, cuando llega a la evaluación hay un choque importante. A lo mejor deberíamos explicarle a las personas que van al procedimiento de evaluación después que el procedimiento no es el mismo, no te vas a encontrar a una persona que va a estar amigable contigo, que va a establecer una relación cercana… que sí que lo hicimos porque además por otro lado cuando veníamos a la primera comisión sabíamos que un poco la procedencia de la gente era personas que llevaban muchos años trabajando, que tenían un perfil académico reducido, y sí que intentamos desde el principio pues hacer lo más fácil posible la entrevista, no violentar en ningún momento… y creo que fuimos muy cercanas. Pero también tienen que saber que se está evaluando el saber, el saber hacer y el saber estar y tienen que estar a otro nivel. Si le preguntan algo técnico, lo desmenuzabas para que lo entendieran. Es importante verlo y en la entrevista estructurada las unidades de competencia que tiene son las que están, tienen que buscarse la vida. Hubo muchas lagunas, por ejemplo en la unidad de competencia 51, referente al apoyo psicosocial, casi nadie maneja los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, casi nadie conoce el sistema pictográfico, ni la lengua de signos… Pero si está ahí tú tienes que hacer como que lo sabes hacer y aunque no lo manejes tienes que empaparte y eso a veces se ha echado de menos. La motivación de la gente hacía que hubiera gente que a lo mejor había trabajado menos pero se había puesto a estudiar y se notaba cuando preguntabas decías “de manual”. Esto también es importante en el procedimiento, que la gente se adecue a los nuevos tiempos, a las nuevas demandas de certificados de profesionalidad o de los ciclos formativos, que no se queden ahí. Y había mucha gente que venían de empresas de ayudas a domicilio, y esa gente venía con muchísimos certificados de cursos que habían hecho pero todos eran lo mismo. Y porqué no habilitas a esa gente y le das uno de introducción a sistemas pictográficos, o …. Porqué no te adaptas ahí. Siempre damos lo mismo, habilidades sociales….primeros auxilios… pero yo creo que no motivamos a la gente que está ahí. Siempre son los mismos cursos, de la misma manera y la gente tampoco aprende.

I1.6: Yo en la línea de lo que dice I1.5, yo entiendo lo que dice porque ellas mismas te lo decían en la entrevista. Las auxiliares se quejaban en las entrevistas, sobre todo las que trabajaban en una empresa, "nosotras esto no tenemos ni tiempo para hacerlo y además ahora nuestro trabajo se ha convertido más desde la ley de la dependencia en que ya ni siquiera tratamos al usuario, ni siquiera hacemos aseos, una labor más de atención física o psicológica del usuario que antes sí que podía hacerse". Ahora lo que hacen es que van a limpiar pura y duramente. "Si yo eso ni tengo tiempo de hacerlo". Entonces claro, esto es lo que hablábamos antes, es la novatada, es el primer proceso y creo que de esto también hay que sacar un aprendizaje y es que la gente que se quiera certificar en esto tiene que sabe que la certificación en esto exige que hay una serie de unidades de competencias que requieren una serie de conocimientos. Viene así establecido desde arriba y te exigen un saber estar y hacer, como decía I1.5. A lo mejor esto no lo hago en mi trabajo diario pero lo sé porque me he preocupado y me he formado y vengo a demostrar que me he preocupado de esa formación. Había gente, como ha dicho I1.5, que a lo mejor no habían trabajado en una empresa sino en domicilios particulares, y sin embargo venían a veces con una preparación de un cum laude comparado con gente que venía de empresas. Esa gente porqué sí tenían esos conocimientos en comparación a la otra gente que lleva siete años trabajando y no los tiene. Porque se han preocupado de estar al día y de qué piden las unidades de competencias, saber dónde van y a lo que van. Yo creo que esa labor también es muy importante que la hagamos en la fase de asesoramiento, incidirles en que tienen estas carencias concretas para que se formen. Es decir, si yo como asesora descubro en un candidato que tiene una serie de carencias mi obligación como asesora es decirle en qué debe formarse si quiere acreditarse en la fase de evaluación.

Solano: ¿Qué instrumentos habéis visto que han sido más útiles o menos útiles?

Varias: La guía de vivencias….

I1.4: Pero la guía de vivencias la utilizabais vosotros, nosotros no la utilizábamos porque en el asesoramiento no se utilizaba.

I1.5: Pero la tienes, la guía de vivencia los asesores y evaluadores…

I1.4: Sí, sí…

I1.5: Y muchas de las preguntas que tenéis en la batería de preguntas están sacadas de la guía de vivencias.

I1.3: El más inútil el informe previo…

I1.4: Ese no sirve para nada…

I1.3: Porque cumplimentar el historial profesional inicial ahí ya tenías que introducir todos los datos de esa persona y elaborar un informe de base que se mejoraba pero que no servía para nada. Se lo dijimos a Ana.

I1.4: Yo creo que la parte más importante es la entrevista que es donde realmente te dabas cuenta del saber del candidato, y de hecho siempre se ha dicho en todos los cursos de habilitación que era la parte importante de lo que es el procedimiento, porque claro, podía traerte un montón de títulos pero te ponías a hablar con el candidato y en realidad de todo eso no se acordaba de nada. Entonces esa formación no sirve porque no sabe. Tenías que hacer un trabajo gigantesco preguntando. Entonces la entrevista profesional es la más importante porque llegas a conocer al candidato.

I1.2: Sí, es una parte importante pero también está muy a falta de tiempo, ha sido a la que menos tiempo se ha dedicado porque había un cupo de sesiones, horarios, tiempo, y tenías que exprimir a lo mejor en una hora una unidad y media de competencias y eso era hacerlo mal porque entre que viene la candidata, que no se expresa… entonces la relajas y cuando te has dado cuenta se te ha pasado el tiempo. Muy poco tiempo para la entrevista.

I1.3: Y en esa entrevista tú tenías que saber lo que tenías delante para traducirle las preguntas y adaptarte al nivel…

I1.4: Sí, como han dicho I1.6 y I1.5, hay muchas cosas que tú se las tienes que preguntar porque están en el procedimiento y les tienes que explicar en qué consiste y cuando ya se lo explicas te dicen "sí, claro, esto es esto"…. Una hora y si te contaba un poco su vida personal porque la empatía tenía que jugar ahí…. Porque si querías saber sobre ella y sacar su conocimiento tenía que haber ahí un juego empático terrible y eso ya era media hora….¿de dónde eres, qué tiempo llevas trabajando…? Y luego las preguntas que tenía que ser un volumen de preguntas que fuera bien para la unidad de competencias porque sino no sabías si sabe o no. Pienso que hay que dedicar mucho más tiempo a la entrevista profesional.

Solano: Y ya para concluir este epígrafe, ¿cómo valoráis el horario que habéis tenido, el tiempo que habéis dedicado, dónde lo habéis hecho, dónde habéis hecho las entrevistas, los trabajos, habéis tenido instalaciones adecuadas…? ¿han sido adecuadas las remuneraciones?

I1.1: El sitio donde estuvimos haciéndolo, sobre todo los cpr, el de Cartagena y Murcia fenomenal. El material que teníamos que tener, cualquier cosa que nos faltara… y el trato muy bien, incluso el de Cartagena han cerrado más tarde por darnos más tiempo. En cuanto a lo que hemos cobrado pienso que es poco para la cantidad de horas que le hemos echado. Ha sido trabajar tú, eso es aparte, terminar, empezar con los asesoramientos, estar por lo menos tres o cuatro horas, mete toda la documentación…. Se te va todo el día todos los días. Luego llega sábado y domingo y sigues metiendo porque como además a veces la aplicación no iba o daba error. A parte, yo no sé si yo no lo entendí bien o nadie lo entendió porque a nosotros se nos dijo que eran tres sesiones por candidato y luego yo tuve la primera sesión, que fue grupal, que se pagaba como grupal, pero ese mismo día hice una individual y se me juntó la individual con la grupal. Eso no debería ser porque son dos cosas distintas. Y luego no era ya por candidato tres sesiones sino que si yo un día tenía dos candidatos era lo mismo que si hubiera hecho seis candidatos, no me parece justo y nadie entendió que fuera así. Además yo creo que si más o menos tenemos los mismos candidatos pues deberíamos cobrar más o menos igual. Si tú lo quieres hacer todo en un mes pues lo haces o si lo quieres hacer de otra manera…. Los candidatos no pueden venir siempre, eso también… Yo no creo que esté bien pagado. Si miras las horas que haces en casa y con los candidatos…

I1.2: Y los que nos hemos tenido que desplazar, yo por ejemplo en el cpr de Cieza, el tiempo allí muy limitado porque más de dos horas y media no podías estar porque a las siete y media tenías que dejar el

aula. Entonces tenías que hacerlo lo más rápido posible porque no vas a estar dos meses yendo a Cieza. Había muchos festivos, los viernes no abría, mil cosas… Si metías a tres candidatas en dos horas y media por hacer el tiempo, para cumplir tiempos, entonces lo ideal hubiera sido una candidata o dos, pero no tres en dos horas y media. El tiempo ha sido la mayor dificultad porque te pone nerviosa, te agobias mentalmente y piensas que te ha faltado preguntar cosas, te queda la sensación de que no lo has hecho bien. Te quedas insatisfecha, impotente.

Solano: ¿También en el caso de los evaluadores?

I1.6: Yo como asesora y evaluadora, el cpr en cuanto a personal super bien, como ha dicho I1.1, lo que no tenían te lo proporcionaban. Pero las aulas donde hemos hecho las entrevistas, para mi gusto y para el tipo de trabajo que estabas haciendo en ese momento no me han parecido adecuadas, son pequeñas, sin luz, sin respiración….Muy claustrofóbico. En Murcia 2. Con luz artificial.

Por ejemplo para mí las reuniones de la comisión de evaluación las hemos allí y bien, en equipo, bien, pero para la entrevista de asesoramiento y para la de evaluación fatal, he trabajado mal y a disgusto. Cuando llevas media hora con esa persona como que te pesa el aula, no me ha gustado nada. También me quejo del tiempo y lo que dice I1.1 es así, no nos lo explicaron así en un principio. Yo creo que ni ellas mismas …. Que fueron igualmente sorprendidos… Era cada sesión por cantidad… Si para economizar tu tiempo en una tarde te ponías tres o dos entrevistas, esas tres sesiones para ti, cuatro horas metidas en el cpr, te cuenta como una sesión. Me parece injustísimo y faltalmente pagado porque el trabajo y la dedicación es… Y con lo que pagamos de la aplicación informática yo había días que me tenía que levantar a las seis de la mañana porque si estábamos todos al mismo tiempo con la aplicación se bloqueaba. De la única manera que pueda trabajar era levantarme a las seis de la mañana, que pienso que no habrá nadie…Otras lo hacían porque sabían que si metían datos a una hora en que todos estábamos conectados se bloqueaba. El trabajo ha sido bestial y está muy mal reconocido y pagado.

I1.1: Y gracias que desde el icuam nos dijeron, y las metieron, que nos iban a meter las sesiones del sábado y del domingo, como festivos, y nos pagaron un poco más. Gracias a eso pero así y todo.

I1.2: Como la aplicación no funcionaba y tampoco podías ir al icuam a que te hicieran fotocopias, te gastas en fotocopias…Primero tienes ilusión y te arriesgas y te gastas tu dinero y luego…

I1.3: La verdad es que el fallo no sé de quién fue pero yo pienso que la gente nos comprometimos y al final mucho trabajo, mucha dedicación y esfuerzo y te quedan muchos beneficios pero…

I1.4: Pero también hay que tener la satisfacción de la experiencia pionera en Murcia, que hemos sido nosotros los primeros. Yo tengo esa satisfacción personal y no tiene valor, porque decir que hemos sido los primeros y creo que los segundos en España, primero fue Canarias…. Es una satisfacción y no todo el mundo puede decir eso. Yo en esto sí que estoy contento, la ilusión de los compañeros al recibir el diploma de certificación pues también es muy agradable el ver a la gente que has tratado, te han contado su vida, y verlos con la ilusión con la que recogían….muy grato.

Manuel: Os quería preguntar también en concreto, antes ha hablado I1.6 de la modalidad que habéis utilizado para las sesiones a la hora de la evaluación, se ha hecho más con carácter individual, colectiva… si con los medios técnicos específicos se hace una prueba colectiva…. por ejemplo si para los que esta-

ban de candidatos habéis accedido a los mismos, de dónde… Cómo habéis planteado esas pruebas, qué modalidad principalmente habéis tenido en cuenta en general….asesoramiento y evaluación.

I1.4: Yo por ejemplo citaba al candidato en tu documento el día, lugar y hora y eran entrevistas todo individuales. Habían dos colectivas, la primera colectiva, luego otra para entregar documentación y tal pero luego todo era individual. También tiene que ser así por la privacidad, no puede haber otra persona allí enterándose si tú sabes o no sabes, es un poco violento para la persona. Aunque a veces se te querían colar de otros grupos que terminaban y tenías que echarla, ese día la cosa no iba muy bien. Pero eran todas individuales.

I1.6: En el caso de mi evaluación también había citaciones individuales con fines de evaluación pero luego había unas pruebas de evaluación para la gente que no superaba o que no conseguía la unidad de competencia y ahí el tema de las aulas también jugaba su papel, porque claro, estaba todo abierto, estabas evaluando la prueba práctica a una y se estaban enterando de las pruebas las que estaban fuera. Menos mal que en las aulas había una separación de una y si no andabas mucho no se enteraban.

Manuel: ¿Eran pruebas colectivas alguna?

I1.6: Claro, citábamos a los candidatos pero pruebas colectivas no…. Se citaban a varios candidatos sobre la misma unidad de competencia a distinta hora, pero se solapaban porque estaban antes por si terminaba antes el candidato.

I1.2: Las evaluaciones han sido todas individuales y yo en asesoramiento pues las primeras eran grupales y luego las finales también hice una final grupal con todas, pero individuales…

I1.5: Y fundamentalmente ha sido en la entrevista estructural, en la evaluación y en la simulación práctica. Más o menos hemos jugado con esas dos pruebas.

I1.2: Todas eran individuales pero las prácticas se citaban el mismo día a varios candidatos, aunque era individual.

I1.5: Y han sido muy interesantes, tanto o más que la entrevista estructurada….

Solano: Pasando a otro epígrafe, valoráis respecto al perfil de los solicitantes… ¿Cómo eran los solicitantes, cómo era el perfil? Supongo que tenéis alguna base de datos… cómo valoráis ese perfil por experiencia, edad, sexo….

I1.1: Yo creo que por ser la primera vez el nivel era bastante alto. Casi todos eran de empresas de ayuda a domicilio y casi toda la costa, Cartagena, Murcia… Yo tuve el caso de una señora que no había trabajado en esto, que era auxiliar, que era muy buena, era ya mayor y me daba respuestas…. Y otra que estaba

trabajando en una casa particular desde hacía mucho tiempo pero el nivel era bastante bueno. Y según mis compañeros también. Alguno parecía que tenía buen nivel pero luego no lo demostraba verdaderamente.

I1.2: El nivel bueno pero había muchas que por el sitio o lugar de su trabajo, pueblos pequeñitos, de pocos habitantes, el tipo de formación que hayan tenido que también influye, pues les costaba trabajo a la hora de explicarse. Yo sabía que sabían lo que les estaba preguntando pero no usaban las palabras adecuadas para poder expresar lo que tenían que decir. Eso ha sido… Yo se lo decía, hay que saber, quizás nunca lo vas a hacer pero tienes que saber cómo se llaman los utensilios y los aparatos. Lo sabían pero no sabían expresarlo.

I1.4: Yo pienso que el procedimiento está enfocado a eso, a profesionales que no han podido formarse pero que son profesionales del servicio a domicilio. Lo que pasa es que ha habido candidatos que, supongo que habrán tenido que entrar, pero que venían mucho por dependencia pero que tampoco sabías por dónde coger aquello. Porque claro, personas que se habían dedicado a lo mejor a cuidar a su papá o a su mamá durante toda la vida, hasta que han fallecido, tenían la prestación por dependencia pero ya no había más experiencia. Entonces para sacar de ahí costaba mucho porque no hay experiencia empresarial de haber trabajado con distintas personas diferentes sino siempre con la misma, haciendo lo mismo… Yo pienso que ahí sí había gente que ha costado trabajo. Lógicamente el que venía con la experiencia de una empresa no costaba nada.

I1.7: Sin embargo, en el caso de mis 30 candidatas, por lo general mostraban más formación y se habían preocupado la gente que estaba cuidando a alguien en su domicilio, familiar o alguna persona, que trabajando para una empresa. No sabíamos porqué, por información de la empresa que no le daba a los trabajadores información sobre el procedimiento. Iba más preparada la gente que estaba en su casa….

I1.5: Yo también coincido un poco con I1.7. Yo creo que si hubiera que hacer el perfil sería: mujer, de 45,50 años, que lleva de 5 a 10 años o más trabajando como auxiliar de ayuda a domicilio para alguna empresa o similar. Por lo menos han trabajado en limpieza. Con escaso nivel formativo, casi todos con graduado escolar, muy poca gente con algún ciclo formativo, sí que había alguna con auxiliar de clínica, y que vienen del ámbito de la empresa. Y hay una cosa que en el procedimiento yo creo que no se ha costado por lo menos en la fase de evaluación, y es que hay gente que lleva mucho tiempo trabajando y que piensa que todo lo hace bien y puede llevar 15 años trabajando y la simulación práctica era terrible. Miro a I1.7 porque había una candidata en concreto que pensamos “mejor le decimos que se vaya, que no siga”. Puede estar diez años haciendo lo mismo, movilizando a alguien, y cuando la ves desde fuera te quedas horrorizado de que no haya pasado nada. La experiencia es muy importante y es un grado siempre, pero la formación también y yo creo que en este procedimiento la gente no confiaba en eso o no creía que la formación fuera importante. Hay muchos comentarios como el que tú has dicho, que igual éramos muy exhaustivas en la teoría, pero es que saber también es importante y tener unas nociones mínimas de cómo se hacen determinadas cosas, mejor. Lo primero que te decían es “no sé mucho, pero llevo mucho tiempo trabajando”. Perfecto, pero aquí se valoran las dos cosas. El saber hacer, toda la experiencia que usted lleve, pero también el tiempo que haya invertido en formarse. El tiempo cambia y hay nuevas cosas, y la ley de dependencia trae cosas que de alguna forma salpica la ayuda a domicilio.

I1.7: Se había molestado más la gente que estaba en domicilio que en una empresa….

I1.4: El problema es desgana, esa gente no se quiere formar, son reticentes a formarse porque los cursos de formación están ahí. Yo incluso los devoro, entonces están ahí pero la gente no se apunta, no quieren hacer formación, no sé el porqué cuando en realidad aprendes…

I1.5: O sí se hace y no llega. Porque había mucha gente que de verdad llegaba con cursos comunes y cuando le preguntabas por una habilidad social no encontraba ninguna…. Qué hacemos… Había un vacío en el saber estar, dirigirse… cómo lo evalúas o lo valoras, porque tan importante es en el trabajo con personas como el resto de conocimientos.

I1.2: En la guía de vivencias además te pone claramente cómo evaluar el saber estar, esa era nuestro….

I1.4: El saber estar a la hora de tratar de tú a tú se ve mucho. Yo por lo menos mis candidatos en seguida lo veía, ese saber estar a la hora de hablar conmigo…

I1.7: Sí, pero sobre todo lo ves a la hora de la prueba práctica. En la entrevista tenías tus dudas pero ya en la prueba práctica, la simulación…. Y a la hora de saber hacer, el comportamiento en general….

I1.6: Yo solo apuntar una única cosa porque como he estado en instituciones y domicilio, decir que me parece que las candidatas de instituciones tenían un perfil más elevado en cuanto a formación, por lo menos en el asesoramiento se notaba un nivel muy bueno en las candidatas, con respecto a las de domicilio. Tienen un nivel de formación mayor.

I1.2: Había candidatas que me comentaban que cuando ellas trabajaban no estaban seguras si lo que hacían estaba bien, porque no tenían a una persona que les fuera guiando, que necesitaban alguien que les dijera que esto está bien….

I1.4: Si te hablo de domicilio, poner una persona para 250 auxiliares…

I1.2: No una persona, que haya una persona que cuando tengan dudas, de referencia…Y como van tan ligeras….

I1.3: El ámbito es más cerrado, esa persona de instituciones en caso de duda puede resolverla pero en un domicilio…

I1.1: Además que trabajas individualmente, no estás con nadie, estás en ese domicilio, en otro y en otro. Incluso para hacer una cama es distinto en un sitio que en otro.

I1.4: La gente que ha ido así, yo a esa gente también le echo la culpa porque tú estás seguro que esos cursos de formación están y hay veces que se han suspendido porque no se apuntaba nadie. A la hora de hacer camas…. Para qué voy a hacer ese curso si yo sé hacer una cama. No señora, no sabes. Seguramente lo que ha pasado ahora, que haces la cama en tu casa pero no en domicilio de un enfermo.

I1.7: A veces se va a cursos y parece que se oye pero no se oye….

I1.1: Hay muchos cursos de muchos candidatos que se han echado para atrás y no porque no hayan hecho cursos y no sean buenos, sino porque por detrás no hay nada puesto donde conste lo que ha hecho y lo echábamos para atrás.

I1.4: Es que no sirve, porque si tú cogías el curso de formación no formal y detrás no venían los módulos de formación…

I1.2: Eso se va al sitio….

I1.1: Pero no tenían tiempo, ya no les daba tiempo…Su obligación, además algunos cursos del SEF por obligación tienen que venir por detrás…

I1.2: Pero en la fase de asesoramiento también se decía si faltaba alguna cosa y se iba al SEF y se dejaba hasta llegar a la evaluación.

I1.1: Pero algunos ya ni podían, o era en otro sitio que no existe….

Solano: I1.5 ha hecho un perfil muy claro de los solicitantes, pero su itinerario formativo y ocupacionales ¿tienen un perfil claro o era más disperso?

I1.5: Pues por la gente que fue llegando yo creo que casi todos llegan a la ayuda a domicilio en los tiempos en los que no había auxiliares de ayuda a domicilio, entrabas sin saber dónde ibas, los ayuntamientos asumían ese personal, empezaron a trabajar, luego las empresas subcontrataba los servicios y la gente sigue allí trabajando. Y la formación que han recibido en muchos casos ha sido o bien del ayuntamiento o de la empresa o bien de algún curso esporádico. Y yo creo que hace 20 años, la gente que empezó sí que hizo esos cursos, pero luego ya se ha como abandonado. Encontraba encontrar cursos recientes en la formación de la gente.

I1.4: Lo que yo decía, la gente ha dejado de formarse y no sé el porqué. Yo llevo muchos años y yo no me he dejado nunca de formar porque considero que es importantísimo a la hora de hacer nuestro trabajo, estar informado, saber lo nuevo. A lo mejor yo hice ese curso 10 años atrás y resulta que ahora las técnicas han cambiado, se ha investigado y antes estaba bien pero ahora está mejor. “Yo no lo necesito”, sí, porque las cosas y las técnicas cambian. Todo cambia en esta vida y en eso habría que incidir mucho en la gente. Y pasará en instituciones, que el que lleva muchos años en una residencia dice “yo, si yo sé más que toda esta gente, qué voy a hacer yo…”. A lo mejor el que entre último sabe más que tú. Es un gran problema hoy el concienciar a la gente que lleva muchos años para que se siga formando. No por llevar mucho sabes más. Y lo que dice ella es verdad. Hoy en día se miran otras cosas…

I1.2: Quizás desde la empresa a lo mejor debería de obligarse a actualizar algunos conocimientos, una actualización…

I1.4: Sí, pero para hacer eso tienes que hacerlo en horas de trabajo y es muy difícil. Entonces tiene que hacerse fuera de tu trabajo y ahí el obligar a alguien pues no sé qué decirte…Es que son cosas muy complicadas. Si nos ponemos a discutir esto son cosas tan legales…

I1.2: Para actualizar conocimientos tampoco hace falta….

I1.4: Pero salir de ti como profesional. Como dice ella, ha salido un curso "habilidad social", lo voy a hacer, son 15 o 20 días….

I1.2: Eso es mucho para gente que está todos los días, que va estresada, con prisas, que tiene poco tiempo para la familia, la casa….En una institución, sin embargo, tienes a las personas alrededor y ahí incluso te vas actualizando con la gente nueva que entra con nuevos conocimientos.

I1.4: En domicilio es muy difícil por lo individual de cada trabajo. Entre nosotros nos contamos…

I1.2: Pero tampoco tenéis un referente para preguntar….

I1.5: En las casas los trabajadores sociales… Los coordinadores sí que deben de ir supervisando el trabajo.

Solano: ¿Y con respecto a las expectativas que se formaban con respecto al prear cómo valoráis estas expectativas? ¿qué expectativas había realmente con el proceso?

I1.4: Una ilusión tremenda por lo menos los míos…

I1.3: Estaban un poco confundidos…

General: Sí, sí…

I1.4: Pero cuando tú les explicas un poco de qué iba, enseguida ya …. Se ilusionan por seguir… aunque es cierto que había gente que no sabía ni a lo que iba.

I1.1: Yo creo que la ilusión era más del que no estaba trabajando en ninguna empresa que los que trabajaban. Las que trabajaban en una empresa decían "si yo no hago esto, me voy a ir a la calle?"

I1.4: Claro, pues lo hago porque me echan. Pero los que venían por dependencia tenían otro tipo de ilusión. "Yo que no he podido hacer nada, de verdad que me vais a dar esto, que me vais a hacer esto…". Venían con otra ilusión diferente y la gente de la empresa "por si me echan".

I1.1: Por obligación. Había muy poca información y una confusión completa de lo que estaban haciendo y porqué y para qué lo hacían.

I1.5: Yo creo que además de la confusión, que estoy totalmente de acuerdo contigo, era confusión y luego los plazos también se alargaron mucho en el tiempo, el procedimiento de asesoramiento se alargó mucho y el nuestro también se alargó más de lo establecido. Con lo cual cuando iban pasando de un proceso de asesoramiento ya no sabían muy bien, cuando venían la evaluación decían "pero me vas a hacer una entrevista como la otra?". No sabían muy bien los plazos y luego "mira, te llamaremos…". La gente estaba entre confundida, a muchos la empresa los había incluido en un proceso y no les había hecho partícipe de en qué consistía el procedimiento. La única explicación yo creo que fue la del icuam. Y los pasos tan largos que la gente se perdía.

I1.1: De todas maneras, como asesora, preguntaban "¿me estás evaluando, estoy aprobado?", se lo explicábamos y que si considerábamos que era apto podía pasar al otro procedimiento. En qué consiste el otro procedimiento, y no lo entendían….

I1.3: Y aunque la iniciativa fuera de la empresa, al final lo importante que ha sido para ellos a nivel personal… eso ha sido muy importante.

I1.4: En el acto me gustó ver esas caras de alegría, "he llegado, lo he conseguido". Yo estaba superemocionado y a mí no me iban a dar nada. Muchos son compañeros de muchos años, empezamos juntos, y ver ahí… Incluso candidatas que pensaban que no les iban a dar nada y ver que lo habían conseguido….

I1.6: En mi caso han sido las menos. Muy poquitas, pero sí que ha habido gente a la que le ha servido para motivarse, en instituciones sobre todo. Gente que yo las animaba porque las veía muy buenas, que tenían muchos conocimientos y además los vivían. Las animaba a seguir, podía terminar… Y gente que solo en la fase de asesoramiento solamente se han ido super contentos con lo que se les ha dado y con sus posibilidades de futuro de seguir formándose.

Solano: Y esas expectativas, al final los resultados que habéis conseguido con la evaluación… había 150 candidatos, ¿el porcentaje de los que han conseguido la mayor parte de las unidades de competencia…? ¿ha sido precario, cómo ha sido?

I1.4: 132 candidatos han conseguido la certificación.

I1.7: Ha sido elevado, es lo que ha dicho al principio I1.1. Es la primera promoción y yo creo que aquí, a pesar de lo que hemos comentado, yo creo que aquí estaba gente con un nivel….

I1.2: 132 totales, pero luego había parciales que de las tres han conseguido una, dos…

I1.4: Sí, me refiero totales, pero sé que ha habido luego parciales con dos, una….

I1.2: Yo creo que no ha habido ninguna candidata que se haya quedado con las tres…

I1.4: Sí, sí, porque en Internet tú te metes, cuando veía yo los listados…y ponía "no apta"…hay una en las tres unidades y me chocó mucho

I1.2: Hay un error de transcripción…

I1.5: Ah, sí, sí, pero una persona que no fue apta desde el principio.

Solano: ¿Y pidió seguir en el proceso?

I1.5: No siguió. Desde el primer momento, ¿os acordáis?, desde el primer momento se desestimó y además venía con un informe de la asesora negativo.

I1.4: En ese caso…

Solano: ¿Y el tema de que el asesor haya dicho que no era acreditable esa unidad de competencia pero hay alguno que haya reclamado….?

I1.5: Es que en el informe de algún asesor venía como negativo pero para eso pasaba a la fase de evaluación. Hubo mucha gente que dijimos, bueno, vamos a intentarlo… y hubo gente que sí que pasó la unidad de competencia. Pero casi todos los que ponía el informe de la asesora "ojito o probablemente no va a pasar", efectivamente esa unidad de competencia no la pasó. En ese sentido ha servido mucho el informe….

Manuel: Pero aunque fuera negativo, la mayoría optaba por pasar voluntariamente…

I1.5: Claro, todo el mundo quería pasar.

Solano: ¿Y se ha respetado?

I1.5: Claro, se ha respetado. Lo que pasa es que teníamos un filtro en la evaluación que era la entrevista estructurada y ahí ya hubo gente, una persona en concreto, que no pasó. Se puso "no demostrada", no que "requiere nuevas evidencias" que era la otra opción.

Solano: O sea, que no ha habido un conflicto entre asesor y evaluador…

I1.5: En absoluto….

I1.2: Pudiera ser que la candidata se hubiera formado y si se hubiera preocupado de formarse….

I1.7: Yo de hecho tuve una candidata que se notaba que se había formado muchísimo…y pasó. En la prueba práctica, vamos….En la entrevista no demostró la competencia en ninguna pero en la prueba, en la simulación sí…

I1.1: Se nos dio para que se lo dijéramos el tipo de prueba que iba a ser. Claro, les dijimos "eso qué es??". Eso no quiere decir que lo vayáis a hacer, pero si no demostráis que sabéis hacerlo pues posiblemente tengáis que hacer la prueba práctica. Pero eso ya a ellos…

I1.4: El examen eso les llegó al corazón. Les dábamos más o menos las pruebas por dónde podían ir, eso al corazón…Y tenías que explicar que había una entrevista y que si el evaluador o la evaluadora consideraba que no tenía el conocimiento le haría una evaluación y una prueba física. Y hubo gente, me consta, que tuvieron aulas de formación para prepararse para la evaluación. Se reunieron en bibliotecas grupos de auxiliares para prepararse a la hora de presentarse a la evaluación. Sí, sí….

Manolo: Antes habéis citado las unidades de competencia que eran tres, ¿los resultados más o menos son equiparables dentro de cada una de ellas o había alguna que presentar más o menos dificultad que el resto?

Varios: La cincuenta….

I1.1: Tú sabías que lo sabían pero se le olvidaban cosas….

I1.2: Pero el saber hacer el contacto físico y la psicosocial era la que…

I1.4: La cincuenta. Incluso en el asesoramiento la cincuenta daba muchos problemas. Yo incidía y les decía que se leyeran libros y se prepararan porque en la evaluación van a hablar mucho de esto porque es muy importante. Para mí era la cincuenta. El sistema alternativo de comunicación… "eso qué es??"

I1.6: Y una parte de la cincuenta y una. La cincuenta estamos todos de acuerdo y la parte de la cincuenta y uno relativo a la alimentación.

I1.4: Sí, ahí también.

I1.6: Ahí también flojeaban.

I1.4: Me consta de un grupo de auxiliares que incluso han pagado a un cocinero para que les enseñara menús de diabéticos…. De hecho si en la evaluación alguno coincidió con vosotras veríais que os lo diría de carrerilla…porque me consta que lo ha habido.

I1.3: Siempre decían que como en su trabajo debido a la ley de dependencia estaban limpiando sobre todo pues ya se habían olvidado….La movilidad también….Gente de Cartagena decía "dónde aprendo yo esto?" Al final han podido verlo y ver un poco…

I1.1: Hubo una discusión que tuvimos y que se lo transmitimos al icuam, en el tema de los registros. Los registros, y lo digo de nuestra misma empresa, en Cartagena se hace de una manera, aquí se hace de otra, en el otro no tienen registro….

I1.3: En algunos no se hace registro…

I1.1: ¿Con quién te comunicas?. Con el ayuntamiento…. Y ya no sabías. Pero habrá algún tipo de registro?? Y qué pones, si no lo tienen…

I1.3: Las vías de comunicación eran muy diferentes según de dónde vinieran….

I1.2: Unos se comunicaban directamente con el trabajador social, otras con la empresa…

I1.1: Otros firmaban, otros no firmaban, otros firmaban cada semana… Y decías, bueno, y si se pone el último día malo…Y ya no sabías… Tú como asesora no sabías qué poner….

I1.7: Pero lo mismo variaba el sistema, el soporte en papel, variaba…

I1.1: No tenían nada…

I1.4: No tenían documento ninguno…Una incidencia y si la persona que comunica no registra….

I1.6: Ese problema también estaba en gente que se hacía cargo de alguien en el domicilio, que no trabajaba para empresa, dónde reflejaba…

I1.4: Yo por ahí les tiraba en los informes médicos y a la hora de cosas médicas. Entonces gente que venía por dependencia que intentáramos nosotros mismos tener un registro de la medicación, de las visitas médicas, porque es muy importante. Y había gente que sí.

I1.2: Pero a pesar de no hacerlo la mayoría de los que trabajaban en domicilios particulares lo sabían y te lo decían… Entonces es verdad que yo noté un nivel más alto en la gente que no venía de la empresa…. Se han preocupado más de formarse, la gente que venía de una empresa venían como más…. Incluso como más dejados, dando por hecho que lo saben porque lo hacen….

I1.4: La gente sigue con esa empatía, no querer formarse, con lo importante que es… por más que te pelees no sirve de nada.

I1.7: Tendría que ponerlo en el contrato de la empresa, todos los años actualizar conocimientos…

I1.4: Todos los años el ayuntamiento tiene por obligación… son tres cursos de formación al año…

I1.1: Da igual que sea a distancia pero el caso es que lo sepas y te esfuerces en saber…

I1.4: Y me lo presentas, como tú quieras hacerlo, pero me lo presentas. Tres módulos de formación vas a hacer, o te los busco yo o tú…

I1.3: Pero la empresa debería facilitar también. Hay trabajadores que empiezan a las ocho de la mañana y acaban a las cuatro de la tarde.

I1.4: Ahí está el problema.

I1.3: Yo no digo que ocupen su lugar en total, pero si un curso empieza a las cuatro en vez de a las cinco esas personas tienen que cortar hora y media como mínimo…

I1.7: Pero ya casi todas las empresas ya no ayudan mucho en el trabajo. Tienes que buscarte fuera de tu trabajo… Las empresas ya no dan muchas facilidades…

I1.4: Y de aquí a un tiempo eso se termina y lo vas a tener que buscar tú como profesional. Si quieres trabajar aquí como profesional tú me presentas la formación, si no tú no me trabajas aquí. Eso de que yo te doy la formación para mantenerte eso se va a acabar.

I1.7: La formación hay que darla pero en tiempo de trabajo eso desaparece….

I1.1: A veces los cursos que son más largos o no tan largos de formación, se pueden hacer en muchas menos horas….

I1.7: Es lo que te digo, actualizar… Hay que concretar.

I1.1: Y un curso de 100 horas se puede convertir incluso en 30 horas.

Manuel: Y en general podéis valorar los resultados obtenidos, en base a las unidades de competencia, que hay unidades que son un poco más de base teórica y se necesita un poco más de formación, en cuanto a personas o candidatos que han tenido más formación o los que han tenido más experiencia…. Se puede hacer la comparativa en términos de resultados, en el sentido de si unos han tenido más posibilidades por unidades… tanto unos candidatos como otros.

I1.4: Se ha intentado en el asesoramiento ayudar a la gente por igual, el que no tenía nada de formación y el que tenía mucha. Es lo que decía antes, a lo mejor tenía mucha formación y no te enterabas y me venía la señora de cuidar a su mamá… Conchi, creo que la evaluaste tú, venía de los Alcázares, toda su vida cuidando dos nenes y un conocimiento que te dejaba la boca abierta. Muy poca formación pero una experiencia tremenda en todo. Te dejaba maravillado. Yo creo que todo el mundo, por lo menos yo, se ha intentado por igual, intentando sacar del que tenía mucho y del que no tenía nada, para intentar equilibrar a cada uno. A veces costaba muchísimo más… pero se hacía.

I1.2: Yo creo que hablar de estadísticas y de si el porcentaje de gente que ha pasado con formación es mayor o con experiencia, es muy difícil, porque había gente con mucha formación y era lo más profesional, gente con poca formación y no valían, gente con mucha experiencia y luego nada y gente sin experiencia que sí. Varía la persona y no podría hablar de porcentaje…

Manolo: Una tendencia en ese sentido la habéis visto después en resultados?

I1.1: Es que también como el saber estar es tan importante, por mucha formación que tengas en la práctica…. Y claro, para ver eso tenías que en las casas ver donde se trabaja, y entonces analizar….

I1.7: Ver las condiciones que condicionan mucho a la persona y la estarían observando… Lo dices por la evaluación…

I1.1: No, porque tampoco es posible hacerlo…. En teoría con preguntas se puede y como sea esa persona también la ves. Puede estar muy buen formada y ser profesional pero …. Ser muy educada, tener mucha empatía pero hasta cierto punto porque tienes que mantener las distancias y eso es difícil….

Manolo: Y para ir terminando, una vez que pasaba cada una de las fases, fase de asesoramiento y de evaluación, podían no estar totalmente de acuerdo los candidatos y candidatas con los resultados. Entonces algún tipo de reclamación o manifiesto en contra de lo que son los resultados sobre todo con el tema del informe de evaluación final… Se han planteado y si se han planteado en qué términos y cómo se ha respondido a los mismos…

I1.7: Yo no tengo constancia…

I1.5: En la evaluación no se presentó ninguna reclamación me parece por escrito. Sí que nos llegó alguna reclamación verbal, cuando la gente vino a recoger el PIE, el plan individual de evaluación, “no me han aprobado esto, me han suspendido…”. Y les decíamos “ bueno, estás en tu derecho a reclamar”. La gente se quejaba de boquilla pero reclamación escrita no ha habido nada creo.

Solano: Qué trabajo más bien hecho…. (risas).

I1.2: Yo es que creo que a las que les ha quedado alguna, creo que en el fondo lo saben… Es un poco el derecho al pataleo pero yo creo que en el fondo sabían que por lo menos las que pasaron a los PIES, una vez que lo estaban haciendo… las que no lo pasaron fueron conscientes de porqué no estaban pasando. Y fueron muy poquitas.

I1.3: En la fase de asesoramiento ellas tenían reconocían un poco sus lagunas pero se les fomentaba diciendo que se prepararan…

Manuel: Y para terminar una última pregunta respecto a la evaluación global de todo el procedimiento y puesta en práctica del prear para esta cualificación en concreto. Si resaltaríais algún aspecto, una valoración general primero y alguna propuesta de mejora o cualquier aspecto que queráis para futuras convocatorias….

Solano: Algo que no haya entrado en los visto hasta el momento…

I1.3: Yo añadiría una cosa: la selección de los asesores o de los evaluadores desde mi punto de vista debería ser más específica. Que en la selección estuviera un poco más estudiado un perfil socio sanitario. Yo soy trabajadora social pero no por tener mi título de cartón en mi casa quiere decir que yo tengo idea de hacer un aseo. Tengo idea de hacer un aseo porque lo he hecho en mi casa y porque estuve trabajando en una empresa de ayuda a domicilio. Porque al final me preparé pero personalmente yo aprendí mucho con ellas y ya podría llevar una base. Pero creo que la selección para los asesores y evaluadores tendría que ser un poquito más específica.

I1.4: Ahí le doy yo la razón, entre nosotros lo comentábamos. Una persona que sea profesor de universidad o instituto, cómo va a saber cómo se pone una sonda (..) o qué es una sonda gasogástrica si no lo ha visto en su vida seguramente….cómo va a saber cómo se hace una cama en mitra, a lo mejor ni le suena… Ahí nosotros decíamos que nosotros, los profesionales de la ayuda a domicilio que trabajamos a pie de calle, para nosotros eso es el día a día, y sabemos lo que es. Eso a nosotros nos ponía un poco… Las personas como I1.6 que lleva muchos años en esto sí pero yo no sé los demás a qué se dedican… Un profesor de instituto cómo va a evaluar si tú sabes colocar una compra dentro de un domicilio…Eso nos chocaba un poco a nosotros. Entonces habría que mirar un poco el perfil del profesional….

I1.2: En la comisión de evaluación hay tanto docentes como profesionales…

I1.4: No, no, pero me refiero a la hora del asesoramiento también ….

I1.2: A lo mejor quizá por unidad de competencia podían haberse guiado más…

I1.4: Si las unidades de competencia si lo ves en casi todas o en todas había aspectos psicosocial pero también "dónde coloco la compra, cómo hago la gestión con el usuario…". Había cosas que si una persona no lo ha hecho en su vida cómo va a valorar si otra sabe o no sabe. Es ilógico para mí, no lo comprendo. Si yo te lo cuento como profesional bueno pero si no lo has visto en realidad cómo lo sabes. Entonces habría que buscar más para cada certificación sus profesionales específicos dentro del sector. Sería muy importante.

I1.2: Pero eso yo veo que es como la selección de candidatos. Esto no lo vas a hacer nunca, lo más seguro es que no lo hagas nunca pero tienes que saberlo. A lo mejor un funcionario profesor de la Universidad o de instituto, no lo ha hecho nunca pero sabe cómo se hace. Para eso estaba la guía de vivencia, para eso estaban los APP, APPS… que lo especifican y paso por paso. Vale que nosotros tenemos el día a día pero un profesor de instituto sabe perfectamente cómo asear a una persona y lo tiene que hacer el candidato igual dejando un margen que tiene que haber.

I1.4: Ya, pero tú sabes I1.2 que no es lo mismo lo que lees en un papel que lo que se hace. Un profesional de la ayuda a domicilio a lo mejor tú como profesor lees el manual de calidad paso por paso pero luego a la hora de trabajar te encuentras problemas en las casas y eso lo sabemos los profesionales de ayuda a domicilio, porque es lo que nos encontramos. Entonces a un candidato tú le dices, paso por paso, y se te queda… Ahora, si tú eres un profesional y sabes lo que te encuentras, pues sabes y sabe hacerlo porque te encuentras este pastelón en las casas donde vamos, la mayoría con unas condiciones pésimas de vida… Entonces sí sabes que sabe hacerlo porque tú te has visto en las mismas que el candidato. Pero una persona que en su vida lo haya visto es un poco difícil que sepa.

I1.6: Nosotras sí que comentamos la posibilidad que se trabaje con menos documentos físicos en papel, que no tengamos ni asesores ni evaluadores que llevarnos esas carpetas a las casas y poder trabajar con soporte informático. Tener la información en la plataforma y lo que tengamos que trabajar sea de esa manera. Incluso poder acceder a esa información que no pudimos como evaluadores. Como además sabía la información tan importante que contenía porque había sido asesora, poder acceder a través de la plataforma informática a la entrevista…. Ahora mismo nos llevamos el soporte papel en carpetas, 30 carpetas a tu casa….

I1.4: En soporte informático sería idea, con tu portátil entras y ahí lo tienes todo….

I1.7: En el último curso de habilitación ya se comentó, el que hice para asesoramiento, que ya se iba a procesar toda la documentación y que iba a estar incluida en la plataforma informática. Ya no sé si tendremos que llevarnos los expedientes…

I1.4: Lo ideal sería entregarlo todo en pen. Yo como asesor hago toda la información, de todos mis candidatos, le doy el pen y te llevas como colaboradora un pen y eso sería lo ideal y no 30 tochos…

I1.7: Lo que pasa es que es información confidencial, está en la plataforma y la ves en un momento, tampoco vas a estar con la documentación en un pen.

I1.4: Bueno, pero si vas a trabajar con ese candidato yo lo veo mejor…

Solano: Hay alternativas como los discos virtuales… Tú lo que quieres es que te regalen un pen (risas…)

¿Pensáis que se adecua el procedimiento a los objetivos o fines que perseguía o no?

En general: Sí…

I1.4: Sí, lo que pasa es que faltó bastante información a los candidatos, bastante información…. Muchos no sabían a qué venían…

I1.5: Les pasó un poco como a nosotros…

I1.2: Yo me encontré en un mundo nuevo…

I1.4: Yo pienso que si a la gente se le hubiera dicho desde un principio qué era …. Había gente que al final no sabía a qué fue…

I1.2: Que dentro de tal tiempo todo el mundo tenía que tener un certificado de profesionalidad para poder seguir trabajando o para trabajar…

I1.4: Eso sí que lo decíamos, es necesario tener esto para trabajar en esto, es exigencia. Y ahí entendían más.

I1.2: No solo vosotros sino todo el mundo….

I1.1: Yo quería comentar una cosa chocante y paradójico. Los tres asesores que estamos aquí, tanto I1.4 como I1.2 y yo, este año nos tenemos que meter en el procedimiento y certificarnos… Si ya somos asesores y evaluadores lo sabemos todo… Ya que lo hemos hecho nos lo tenían que haber dado… (risas)….

I1.4: Nosotros somos auxiliares de ayuda a domicilio, habilitamos como asesores evaluadores como profesionales de la ayuda a domicilio, pero nosotros no estamos certificados y nos tenemos que certificar este año en esta convocatoria.

I1.2: Es que a partir del 2015 las empresas están obligadas, sobre todo las que tienen que ver con la atención a personal dependientes, la gente que tenga contratada tiene que tener como mínimo esta certificación y si no van a la calle.

I1.4: Pero así, como lo dice… Entonces imagínate ahora que en vez como asesora…

Manuel: Pasáis a ser candidatos…

I1.1: Y a parte es que las preguntas y las respuestas las hicimos nosotros….

I1.4: Qué te voy a responder. Lo que yo he dicho…Nosotros teníamos la ilusión de que a lo mejor el icuam, por bajini… Si nos tocáis vosotras nos ponemos de cháchara… (risas)

Manuel: Muchas gracias por colaborar con nosotros.

ANEXO VI.I2 GRUPO DE DISCUSIÓN DE PERSONAL HABILITADO COMO ASESOR/EVALUADOR QUE PARTICIPÓ EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Fecha: 27/02/12. NºAsistentes: 4 (I2.1-I2.4).

Pedro: Empezamos el grupo de discusión de atención social sanitaria personal para situación de dependencia en instituciones sociales y la idea es conocer, sois vosotras las que habláis, debatís entre vosotras y nosotros somos poco más que soporte administrativo, en el sentido de intentar ayudar… contando vuestra experiencia dentro de todo el proceso del prear, en esta cualificación, pues sabiendo qué os motivó para participar como asesoras y evaluadoras, vuestra valoración de todo el proceso, qué os parece la selección de los candidatos, cómo se hizo, los perfiles que tenían, el calendario que ha habido…. Nosotros ya no opinamos y os dejamos para que vosotras libres y espontáneamente… Si os parece inicialmente cada una os presentáis…para identificar las voces.

I2.1: Yo soy I2.1 y es mi primer procedimiento. La experiencia ha sido positiva, si empezamos hablando de lo que es la experiencia en sí ha sido positiva, he estado junto con cinco más en el comité de evaluación y bueno, lo que pasa es que imagino que como las compañeras asesoras pues como hemos sido los primeros pues nos hemos encontrado un poco perdidos. Ese es mi juicio final, estamos en la recta final y ha sido pues que había veces que no sabías… y eso que veníamos ya después de la fase de asesoramiento, o sea que, imagino que ellas lo habrán tenido peor. Pero no sé, ahí lo lanzo…Vamos, si es por abrir el debate o abrir un poco la discusión, yo creo que ha habido una falta de principio de una coordinación de asesores y evaluadores. Creo que ha faltado quizás un poquito. Yo lo entiendo que el procedimiento ha sido un procedimiento muy largo también pero yo creo que ha faltado un poquito… En futuros procedimientos yo creo que habría que obtener una coordinación o una figura de coordinador tanto de asesores como de evaluadores, ojo…

I2.2: Es que desde el inicio del procedimiento…. Soy I2.2 y yo he estado trabajando como asesora, me ha tocado la parte de asesora. Yo estoy de acuerdo con I2.1 porque desde el principio que realizamos el curso de formación, había una parte común para todos pero luego los evaluadores se saltaban la parte de asesores. Y yo decía "pero cómo van a saber todos los pasos que hemos andado y toda la información que tenemos, si no tienen ni idea del procedimiento de asesor"… Entonces yo estoy de acuerdo en que también falló en que hubo total desvinculación desde la parte común, ya se saltó todo el procedimiento del asesor, del evaluador, y pasó a la parte de evaluadores nada más y quedó mucho camino por averiguar y conocer.

I2.1: Sí, yo creo que eso es lo más…

I2.3: Mi nombre es I2.3 y aparte de lo que han dicho, que I2.1 ha dicho que faltaba comunicación entre asesores y evaluadores, eso es cierto, se daba la posibilidad de que el evaluador recurriera al asesor, han tenido muchos problemas los evaluadores con ciertos informes y tal y cual y no han sido para llamarnos…

Pedro: Se supone que la persona va con su expediente…

I2.3: Sí, pero es que tú haces el expediente, el cartapacio, y entonces desde el icuam directamente nos decían que la vista era imposible, o sea, nosotros no podíamos estar con ellos. Entonces ese nexo de unión que I2.1 dice es imposible porque desde el mismo icuam nos dicen que no, que es imposible tener comunicación con ellos ni nada por el estilo. Que a lo más, si ellos nos requirieran en algún momento esporádico se plantearían el decir "oye, queda con ella o no".

Solano: ¿Cuál era el motivo?

I2.3: Lo pone el real decreto. Es normativa….

Pedro: Para que no haya de alguna manera contaminación en buscar…

I2.4: Sí, eso surgió en el procedimiento. Buenas, soy I2.4, asesora del procedimiento y esa cuestión surgió desde el primer día como ha dicho I2.2 y es que eso se veía venir y fue una de las cuestiones que como dice I2.3 se planteó. Pero entonces cuando hay una duda, porque van a surgir, a parte de que era el primer procedimiento para todos… Esas dudas iban a surgir y se veían perfectamente porque además nosotras por ejemplo hicimos el curso tanto de asesor como de evaluador, y entonces estuvimos en los dos lados viéndolo. Si nosotros hubiésemos trabajado solamente directamente con el tema de evaluación, lo hubiésemos dicho igual. Entonces lo planteamos y nos dijeron que por normativa no se podía hacer salvo casos excepcionales y que nos llamarían para plantear algunas dudas. Y a mí a través de icuam, con un candidato concretamente, me llamaron pero desde icuam, no el evaluador.

Pedro: Claro, en el sentido de buscar la asepsia…

I2.3: Sí, lo que pasa es que puede ser, a mí lo que me pasó (me pasó como a I2.4), nosotros tuvimos muchísimos problemas con la base de datos. Aquello fue realmente un infierno, fue completamente de decir "me quiero suicidar"…

I2.2: La aplicación informática fue completamente terrible…

Pedro: Pero eso ¿Porque había problemas, porque era difícil de manejar?

I2.3: No, todo lo contrario, era muy fácil de manejar, todo el mundo medio teníamos claro cómo se manejaba…

I2.2: Es que estaba sin terminar…

I2.3: Sí, estaba sin terminar, no se podía entrar, no te permitía sacar los informes, hasta la misma noche previa, el último día de poder darle a los candidatos los informes se bloqueó la base. Estábamos todos

llamándonos preguntando si podíamos o no. Y todo lo que habíamos hecho, al menos yo, que eran quince candidatos y era mucho, mucho, son cartapacios… Todo eso hubo que volver a hacerlo en documento de Word. Yo terminé de hacer eso a las 6 de la mañana, todo lo que había hecho previo lo terminé de hacer a las seis de la mañana. Eso implica que yo al día siguiente me tengo que ir a trabajar porque después tengo que ir con los candidatos y …. Bueno, ya me he perdido….

Pedro: Sí, que la aplicación era muy fácil pero se colapsó…

I2.3: Sí, y bueno, iba por mi candidata, justo… Entonces yo tuve un problema ya por el cansancio, estrés, no sabría decirte… Yo puse en un informe, o sea, en todo lo justificaba y tal y al final ponía que no, porque salía por defecto en el documento de word que no. Y no lo cambié. Hubiera sido más fácil que…. la evaluadora llama a icuam, icuam me llama a mí, yo se lo intento explicar, vuelvo a llamar, no se enteran… así, cuatro llamadas. Chica, llámelo que yo lo explique realmente lo que funciona de esta muchacha y lo que no… Y eso es una llamada por teléfono y yo no estoy a favor ni de uno ni de otro, si es que realmente me da lo mismo.

I2.1: El acceso directo de llamarla, yo es que no he tenido necesidad de llamar a ninguna, estaba todo bastante claro. No podéis hablar directamente porque….

I2.2 : Pero el procedimiento indicaba que sí, que el evaluador puede echar mano del asesor siempre y cuando tenga algún problema o dificultad o haya algún informe que no conozca o requiera su participación.

I2.1: A nosotros nos dijeron desde el incual, bueno, a lo mejor pasando un poco por ellos, no sé si a la hora de comunicaros los candidatos o así, pero por ejemplo vosotros no habéis tenido la… pregunto…

I2.3: Yo de hecho le propuse al icuam, “dale directamente mi número de teléfono y que me llame a mí”, porque esa noche fue caótica y me puedo haber equivocado. De hecho la chica estuvo coleando con ese problema, todavía sigue coleando…

I2.2: Nosotros es que no supimos, yo no sé mis candidatos qué evaluador se los llevó, tú si tienes conocimiento, pero yo de mis quince candidatos no sé quién los evaluó.

I2.1: Nosotros tuvimos veinticuatro cada uno, éramos menos quizá..

I2.4: Nosotros no conocemos a los evaluadores.

I2.1: Por eso mismo yo creo que la pieza, que el procedimiento en sí, yo no lo sé, no le he leído y no sé hasta qué punto el procedimiento o el decreto…. Pero puede ser interesante para otras convocatorias hacer un coordinador, ya se habló en su día.

I2.4: Sí, un nexo de unión entre asesor y evaluador, entre las dos partes.

Pedro: Teóricamente, cada una de las cualificaciones tenía un coordinador ¿no?. Teóricamente al menos….

I2.3: Cómo la nuestra no fuera I2.2…

I2.1: Nuestra coordinadora a lo mejor no oficial pero vamos….

Pedro: Tú dices en el incual, pero dentro del grupo…

I2.1: Yo me refiero dentro del grupo

Pedro: Dentro del grupo después la comisión de evaluación funciona como coordinador/a pero no necesariamente la conexión…

I2.1: Claro, pero faltaba esa figura porque en la comisión éramos vocales y luego el presidente…

Pedro: Yo sé que había un coordinador…

I2.1: Pero la figura de presidente no es la del coordinador en sí, vamos, porque claro nosotros el problema de la continuidad, por así decirlo, es que cuando ellos terminan, cuando los asesores me refiero terminan su fase, ahí pasa un período de tiempo, equis , y claro, empezamos el procedimiento los evaluadores y ahí ya ha pasado mucho tiempo, aunque haya sido un mes, da igual…

I2.2 : Pero instituciones fueron dos meses, todo el mes de junio y de agosto, todos los candidatos me llamaron… empezaron en septiembre y nosotros entregamos uno o dos de julio…

I2.1: Nosotros el uno de julio

I2.3: Nosotros el 31 de junio

I2.2 : Dos meses completos, julio y agosto

I2.1: Entonces claro, a parte del verano que siempre lo alarga todo más, las vacaciones… pero que yo creo que independientemente de quién forme el grupo de asesoramiento, quién forme el grupo de evaluadores… pues mira esta persona se va a encargar de tener esa comunicación, se trata en este caso del instituto, del icuam, alguien que coordine las dos fases en una. Cuando ya se va se….Porque nosotras nos hemos encontrado… Hay compañeras mías, que no sé si será el caso, que tenían cuatro asesores diferentes y una seis. Es muy difícil. Claro, nosotros nos repartimos un poco por la proximidad, para que las candidatas tuvieran un poco de proximidad, no hacerlas ir hasta un punto y tal y claro, no es lo mismo que tú trabajes con dos personas que más o menos los informes son similares, ya conoces un poco….pero claro, tienen seis… pienso que lo que hace falta es una persona que problema que hubiera, pues yo hablo con el asesor, yo tal…Ya digo que desconozco el decreto que es lo que…

I2.4: Nosotros a lo mejor uno de los problemas o con los que a lo mejor se encuentran los evaluadores es que nosotros en el procedimiento pues pagamos el pato, por decirlo de alguna manera. Partiendo de la base de que la primera fase de hacer el historial profesional informativo inicial que eso fue trabajo de chinos, porque era meter datos administrativos, punto por punto de cada candidato. Eran trece candidatos y comentábamos que ese trabajo no se podía hacer directamente. O bien desde la aplicación o bien que lo hiciera un administrativo porque era meter datos y datos y datos en la aplicación. Con el historial informativo inicial estuvimos meses porque era quedarnos hasta las 3 o 4 de la mañana quedándonos…

I2.2 : Claro, una mujer de 50 años que ha trabajado toda su vida en una fábrica y tienes que meter toda la historia…

I2.4: Vidas laborales de cuatro y cinco folios y cursos, treinta cursos…

I2.2 : Claro, y luego tenías que mirarlos todos porque a lo mejor lo relacionaban con la unidad…

I2.4: Encima ya no cabía en la aplicación y se quedaba así…Eso fue trabajo de chinos. Entonces a lo mejor quizá la parte del evaluador pagó un poco ese fallo de la aplicación, de lo que dice I2.3 de sacar a lo mejor un informe y luego no te salía y tenías que pasarlo a Word, copiar y pegar… ese fallo quizá se ha reflejado un poco en esa fase de evaluación. Entonces creo que los fallos se deben…

I2.2 : Claro, si es interesante por eso, para intentar…

I2.4: Una de las partes del procedimiento que quizá, a lo mejor es percepción mía… Porque cada asesor teníamos 15 candidatos y sí que vi que a la hora de los candidatos se vio una diferencia abismal entre quien quería tener una acreditación profesional para el fin del procedimiento, que era gente que no ha tenido una titulación de auxiliar de enfermería, de clínica, y gente que apenas sabía leer y escribir…

Pedro: O sea, que sí que has visto diferencias…

I2.4: Muchísimo, claro, gente que ha trabajado en hospitales, en residencias, en instituciones, que de hecho era la cualificación, y gente que estaba toda su vida trabajando con las monjas, como ellas decían y era la explicación que daban… Entonces aquella gente que se presentaba al procedimiento con una titulación de auxiliar de enfermería, pues había una diferencia clara. O gente que llevaba toda su vida trabajando, como dice I2.2 en las vidas laborales, que estaban toda la vida en la fábrica, desde el 89…. Y decían "yo es que soy limpiadora de las monjas…"

I2.2 : Cuando llevaba una semana viendo hp y f nos dijeron que la experiencia que era de la misma empresa se podía agrupar….

I2.3: (risas)… Sí, nos ponen siete mil contratos… Luego había también otra diferencia abismal… Yo tenía gente que ha trabajado en residencias y centros geriátricos… Yo tenía o centros geriátricos o centros ocupacionales…

Pedro: Dos grandes grupos…

I2.3: Sí, sí. Pero no tiene sentido. El que está en presidencia sí que puede tener algo de conocimiento en animación sociocultural pero no al revés… el que está en centro ocupacional no sabe hacer la o con un canuto..

I2.2 : Ni con ingresos, ni con sanitario, nada, al contrario…

I2.3: Entonces ahí se ha englobado mucho, que yo pienso que ahí hay un fallo muy grande. No se debería de haber englobado tanto.

Pedro: No haber metido por la misma vía, dices…

I2.2 : Efectivamente, instituciones por un lado y centro ocupacional por otro.

I2.3: Claro, eso ya no depende…

Pedro: Esas propuestas que vosotras habéis visto puede que quedaran un poco…

I2.3: Eso ya supongo que no depende directamente del icuam sino del incual, vale…eso es ya más a nivel de Madrid. Y ellos consideran que cualquier tipo de centro vale.

I2.4: Es que su misión es generar. Yo por ejemplo tuve tres candidatas que trabajaban en el mismo centro pero unas en la parte ocupacional y las otras en instituciones y entonces las de instituciones perfectamente acreditaron las cuatro y las otras acreditó la de diecinueve. Entonces claro, es que era imposible, es que las chicas trabajaban en lo mismo pero cada una en un área diferente y no tenía nada que ver. Sí que es cierto que las de instituciones ayudaban a la otra en el taller ocupacional y entonces sabía de qué estaban hablando pero esta chica es que no sabía…

I2.2 : No, la parte sanitaria no la hacen nunca… porque a parte siempre suelen tener una institución que es donde está el centro y si hay algún problema de medicación o sanitario la derivan al centro, entonces ellos se dedican a las actividades. Entonces no había manera…

Pedro: Y en la perspectiva de la evaluación también habéis visto…

I2.1: Sí, en la evaluación hemos tenido, sobre todo a la hora de hacer lo que son las entrevistas (eso ahora si queréis lo hablamos también un poco), pero la fase de vivencias directas pues claro, ahí es donde hemos visto de todo. Además, hemos hecho… que ha sido simulacros bastantes reales con un maniquí, ha estado completo. Yo en esto no puedo hablar mucho porque me pilló pariendo y no …. Mis compañeras en eso por ejemplo en eso han tenido más contacto… Yo llevé cuatro candidatas, lo digo porque ha habido muchas diferencias también en eso. Yo he tenido unos candidatos tipo A, perfectos, y otros han venido… no sé si por la zona. También nos hemos dado cuenta que se ha hecho el procedimiento muy homogéneo, que eso a lo mejor también es algo que habría que mirar en un futuro, es decir, trabajadores de los mismos centros han sido los que se han presentado, compañeras. Entonces eso sí que ha sido una cosa para nosotras…. Las entrevistas se las conocían…

I2.2 : Yo tenía quince candidatos y doce eran de la misma residencia. Por mucho que quise variar la entrevista…

I2.1: Yo no sé si va a poder depurar en un futuro…

Pedro: La dificultad un poco es eso, que ellos se van contando…

I2.2 : Claro, y con mucha vista para cambiar la pregunta o hacérsela de otra manera…

I2.1: Es que la evaluación es todavía más difícil. La prueba de simulación es una prueba que está estandarizada y claro, es muy muy complejo. Tú no puedes variar, además de hecho nosotros hemos estado muchas sesiones para el tipo de prueba, el diseño, cómo hacerla para que dentro de lo que era lo básico… hemos hecho listas de cotejo, las hemos vuelto a hacer. Ha sido laborioso.

Pedro: Lo que te parezca coméntalo, porque me da la sensación de que ha sido muy complicado..coméntalo un poco si quieres…

I2.1: Lo que pasa es que he empezado por las pruebas de evaluación pero iba a hablar un poco también de las entrevistas, que son también algo…

Pedro: A mí me interesaba saber qué os llevó a apuntaros al proceso para ser asesoras o evaluadoras…

I2.1: A mí por lo mismo que estoy aquí, hacer algo diferente, conocer cosas nuevas…

I2.2 : Hacer algo diferente..Yo sí.

Pedro: Porque sabíais dónde os metíais, que había trabajo…

I2.2 : No,…. (risas)

I2.1: Yo no…

I2.3: Aunque entonces tampoco fuimos, bueno sí, miento, fuimos tontas (risas…) porque a nosotras, hicimos el curso juntas y nos hacían módulo por módulo un maldito examen de que tal, cual, que si trabajos…estábamos muertas…

I2.1: Yo no sé cómo fue …. Como yo lo he hecho por la UNED, pero yo acabé hasta los pelos. Además el examen lo tuvimos que hacer en Elche y además te lo tenías que hacer tú todo, on line era… Mira que yo he hecho curso on line …

Pedro: Estaba pensando eso, tu problema no fue el trabajar con las nuevas tecnologías sino las características específicas del curso…

I2.1: No, la complejidad venía porque además incluso cada grupo teníamos un foro y teníamos asignado un tutor, y yo creo que el pobre tutor a veces no sabía ni… de hecho creo que es que los contenidos eran… legislación…

I2.4: Yo estoy acostumbrada a estudiar leyes y me costó…No estaba claro muchas veces, había distintas interpretaciones…

I2.3: Sí, pero lo que yo quería decir con todo esto es que ya vimos que iba a ser jodido y seguimos…

Pedro; Yo creo que además de aprender y meterte en cosas nuevas… A mí me interesa sobre todo saber cómo habéis valorado…

I2.4: Y luego sobre todo una cosa muy curiosa, que te metes en este mundo, se conoce el mundo de la residencia… todas somos profesionales en el sector desde hace muchos años y aprendes cosas nuevas. Porque de hecho las instituciones están enfocadas no solo a mayores porque yo tuve tres candidatas de niñas que no tienen nada que ver. Es lo que tú dices, totalmente homogéneo, era la misma pregunta para mayores que para niños. Entonces aprendes mucho porque es otro mundo.

I2.1: Por eso también a la hora de….no sé si ellas en la fase de asesoramiento habrán tenido el mismo problema, no sé, la entrevista era.. aunque la pruebas se estandarizaban… yo creo que en las entrevistas había veces que no sabías por dónde encauzarla…

I2.2: Y a parte todo el banco de preguntas… lo hemos hecho nosotras.

I2.1: Pero claro, luego decías, si esta persona ha trabajado equis años en una residencia y ahora lleva equis años de coordinadora o está haciendo ayudando de apoyo… era a la hora de hacer la entrevista…

I2.4: La entrevista te planteaba muchas dificultades sobre todo por el perfil del candidato

I2.1: Exacto.

Pedro: Esa heterogeneidad de los perfiles ¿suponía mucha complicación?

I2.4: Yo tuve excesivamente, o sea, totalmente contrario, o sea, una persona que tenía conocimientos en enfermería muy amplios, desde conocer cómo se controla un esterilizador o el carro de curas, o cómo se esteriliza un uniforme, o los símbolos… tenía un conocimiento perfecto del sector sociosanitario y otro candidato que no sabía prácticamente qué era un esterilizador.

Pedro: Y pondrías, sin nombres y apellidos, tendría que ver con esa formación de donde vienen, que buscan fundamentalmente la experiencia o que busquen el título, pensáis que por ahí podría…

I2.4: Tanto experiencia profesional como formativa

Pedro: No eran intereses específicos los que de alguna manera te permitirían decir…

I2.4: Es que además es que se veía con el perfil. Yo tenía incluso del mismo centro, que era curioso. Primero esa diferencia y luego otra diferencia con el tema de los niños. En el banco de preguntas te veías y te deseabas para hacer una pregunta. No es lo mismo un mayor que un niño. Cómo enfocas, un cambio postural…

I2.2: Y luego que también tuvimos el problema que todas las preguntas de la unidad de competencia diecinueve relacionadas con la atención psicosocial fue hecho por una asesora que, con todos mis respetos, trabajaba en un centro ocupacional. Entonces no había nada de instituciones, ninguna pregunta psicosocial de la unidad de competencia, de la diecinueve, relacionada con instituciones. Todo era de juegos infantiles… Y eso no es terapia ocupacional, eso es animación sociocultural…

I2.3: Pero eso no es terapia ocupacional…

I2.2: El trabajador acompaña al usuario en una consulta médica, sí, pero eso no es un acompañamiento en una salida, es una salida obligatoria. Es la parte sanitaria, no social, ni psicosocial, es sanitaria. Pues así tuvo que hacerse la evaluación de la unidad de competencia diecinueve en instituciones.

Pedro: Coincidís todas entonces en que estaba muy centrada esas competencias…

I2.2: Sí,

I2.3: Y la dieciocho. Era enfermería pura. Que eran las cinco probables…

I2.4: De hecho es que yo soy también auxiliar de enfermería y sé perfectamente los conocimientos que tiene que tener el auxiliar de enfermería. Entonces hay preguntas que yo sé que iba a preguntar, se lo decía a mis compañeros, hay preguntas que voy a preguntar y que no las van a saber contestar.

I2.3: Yo no las preguntaba directamente.

Pedro: Y tú cuando no las preguntabas suponías…

I2.3: Es que dentro de cada cosa tú ibas buscando la que más te convenía, pero tú no puedes preguntarle cuál es la ley de las cinco probables porque no sabían…

I2.2: Cada app, cada actividad principal tenía un número de preguntas e ibas buscando las que podías…

I2.1: Lo que pasa que sí que es verdad y tomándolo al hilo de la entrevista, que por ejemplo cuando ellas hacían esto y otras personas ya han hecho su informe pues ahí ya la evaluación parte de algo, es decir, ya se parte de …..

(hablan todas a la vez…)

I2.1: …En las observaciones este candidato supera la unidad pero… Entonces, claro, tu ya enfocas…

Pedro: Es interesante. Y habéis tenido, tú dices que ha sido más limitado, pero gente que a pesar de que el informe no fuera…

I2.1: Sí, gente que ha sido informe positivo del asesor y luego…

I2.2: ..No ha pasado la prueba de evaluación.

Pedro: Y al revés, que tenían un informe negativo pero han llegado y sí que han pasado…

I2.2: No, porque supuestamente no deben de pasar…

Pedro: Como no es vinculante…

I2.2: No es vinculante pero vamos, yo a todos los que les dije que no, pararon…

I2.3: Los míos pasaron…

I2.2: Les dije que no era vinculante, que ellos mismos podían… pero dijeron que es que no.

Pedro: Hay que hacer el informe…

I2.1: Os referís a si el candidato ha querido seguir o no. Claro, claro. Yo he tenido el caso de una candidata que sí que quería continuar y otra que no quiso continuar. Entonces la que no ha querido continuar indudablemente la evaluación no se ha hecho en esa unidad…

I2.2: solamente en la entrevista inicial, una pequeña entrevista…

I2.1: Bueno, la entrevista como tal… en el caso que he tenido yo, como experiencia personal, es que ganaba la 18, entonces claro entre 17 y 18 estaban ahí mano a mano. Entonces si la candidata no quiere continuar no se debe de preguntar… solamente las preguntas de la 18 puesto que ella ha decidido no continuar. En el caso de la otra candidata que no pasó la unidad pero sí decidió continuar indudablemente la entrevista iba de las cuatro unidades. Además de esto, en un momento determinado de la entrevista, la candidata se planteó el continuar en esa unidad, pero eso ya sí que no porque además estaba firmado y una vez que estaba firmado. La candidata ya no decide. No sé si para futuros procedimientos pueda retroceder.

Pedro: La idea es, como no hemos participado no lo sabemos, si tú dices la 17 no la has conseguido, entonces yo decido no seguir con la 18… Pero si yo quiero seguir, como esa chica, sí que sigue ¿no?

I2.1: Claro, es que el informe que se firma va por unidades de competencias. Entonces, claro, como el procedimiento es un procedimiento pues cuando una fase ya se le explica y vienen bien informados. Si ya se decide en esa fase no continuar, la fase siguiente que es la evaluación …. Es que incluso lo desconozco y no sé si en el decreto está, pero a nosotros no lo explicaron así. La persona candidata que firma, tanto para continuar como para no, eso es irrevocable. Se decide en ese momento y se firma. De todas formas es verdad que no ha habido casos que hayan insistido… En este caso…

I2.3: Ellos mismos lo saben porque en el procedimiento se dan cuenta que no conocen, que no tienen ese conocimiento.

I2.2: La entrevista es muy larga y es punto por punto.

I2.1: Y yo creo que también el candidato con el asesor en ese caso ha tenido mucha…

I2.2: Mucha relación.

Pedro: Todo ese esfuerzo lleva a que efectivamente el proceso…

I2.2: A parte de que le candidato confía en ti. A mí me decía “no, si tú me dices que yo no estoy”. Yo le decía “pero de esta pregunta esto me has dicho que no lo has hecho nunca, esto que no lo sabes hacer, esto que alguna vez has ayudado…”. Sobre todo que a mí me tocó una parte de instituciones, de una residencia tuve doce candidatos de una residencia, a parte de una residencia de monjas, de una localidad cercana a Calasparra. Entonces la forma de funcionar ellos es muy peculiar. Las monjas son monjas. Allí no va nadie… pero si tienen plazas de la comunidad tienen que tener. No hacía registros…

I2.1: Esa es otra…

I2.2: A mí me parecía que no era cosa lógica ni justa que porque a una persona no se le hubiera enseñado a hacer un registro, no lo conoce, y por eso decirle que no tiene la unidad de competencia porque no sabe registrar, cuando registrar es anotar.

Pedro: Exacto.

I2.2: Solamente con una hoja, "hoy le das duchado, sí, le has cortado las uñas, no, le has cambiado el pañal, no…"

I2.1: Eso, es una cosa que también quería comentar. Porque en la fase de evaluación ya vinieron aprendiéndose todo…

I2.2: Claro…

I2.3: Sí, en la fase de asesoramiento, de una entrevista a otra estudiaba.

I2.1: Como algo positivo, yo sé por compañeros míos evaluadores que les han dado toques en el centro…

I2.2: De hecho, en el centro de las monjas ya se registra… (risas)

I2.1: Además es que eso de los registros es una cosa que en varias sesiones se ha…

I2.2: Sería en … (risas)

I2.3: Es que depende de las monjas, las candidatas de las monjas de una localidad no registraban, yo tuve candidatas de otra localidad y no registraban… Entre los compañeros lo comentamos. Y otra cosa muy peculiar en las monjas es que un trabajador hace de todo. (Asienten todas). ES decir, la limpiadora es auxiliar, la auxiliar es celadora… "yo cuando hace falta cambio el pañal…".

I2.2: Tenían contratos de una categoría y desempeñaban funciones de otra.

I2.3: Muy peculiar…

Pedro: ¿Y eso os complicaba mucho el procedimiento?

I2.2 E: Hombre, tenía que hacer una declaración jurada de sus funciones.

Pedro: Y vosotras interpretando. ¿no?

I2.3: Sí, porque en el informe que nos daban de la empresa aparecían las funciones en función de su categoría pero no en lo que realmente tú sabías que estaban haciendo. A mí me pasó, yo tenía dos compañeras del mismo centro, de un centro ocupacional, y una sí que estaba dentro de su categoría y la otra estaba por debajo y sin embargo estaba haciendo lo mismo que la otra. Y la otra me lo decía, "es que estamos juntas"… Te das cuenta de que realmente la declaración jurada que te está haciendo le estás dando tú soporte por otro lado. Entonces no te puedes fiar mucho de lo que la empresa diga.

I2.2: No, y porque a la empresa también le interesa que la gente se acredite…porque no es lo mismo….

Solano: ¿Por qué dices que le interesa a la empresa que se acredite?

I2.2: Porque de aquí al 2015 todos los trabajadores que trabajen en instituciones tienen que tener un título o la acreditación.

I2.3: ¿Y te van a contratar por tener la cualificación? No. No te contratan. A mi centro nos han llegado gente que te dice que tiene el prear… y conforme lo estás viendo lo estás rompiendo

I2.4: Consejería de Sanidad y Política Social exige titulación de auxiliar de enfermería…

I2.3: por eso mismo no contrata..

I2.2: En el 2012 había un porcentaje, en el 2013 otro y en el 2015 todos…

I2.3: pero por eso mismo no contrata. Yo quiero una tía que me sepa realmente, que tenga un título.

I2.4: Es como un paso para conseguir el título

I2.3: pero cuando, porque si ahora no lo puedes convalidar tampoco...

I2.4: Muchos candidatos yo creo que lo han enfocado no desde el punto de vista de trabajar sino desde el punto de vista de un paso para conseguirlo.

I2.2: Pero ella se refiere para conseguir el título de auxiliar de enfermería

I2.3: Sí, pero no puedes ahora mismo

I2.1: No sé si me equivoco pero creo que eran unas 180 horas lo que estaban…

I2.3: Ahora mismo no puedes convalidar…No puedes ir a un instituto y decir "yo quiero matricularme de tres asignaturas". No puedes igualmente.

I2.2: Pero no puedes porque no existe, por los contenidos…

Pedro: Veis mucha dificultad una vez que el prear esté terminado, en el caso de vuestra competencia sí que se haga eso y que los centros tengan… bueno, pues que llega alguien con esta acreditación y que tenga que hacer solo estos módulos… En principio ese es el cometido… ¿veis muy difícil que eso se pueda hacer?

I2.2: No porque en realidad es que las cuatro unidades de competencia, en realidad describen el trabajo que se hace en una institución

Pedro: ha superado dos y la junta de evaluación acredita la 17 y 18 y la 16 y 19 no.

I2.2 E: Pues no podría trabajar en una institución

Pedro: No, pero tendría relativamente fácil si se habilitan los medios para llegar al instituto y poder terminar.

I2.4: Podría optar al título de auxiliar de enfermería. Es que, a ver, yo soy auxiliar de enfermería y una parte sí que se describe porque es más el trabajo en la institución y es que es muy diferente los contenidos. Es que auxiliar de enfermería… es la formación y contenidos… ahora mismo se orientan a medios hospitalarios.

I2.2 E: Exactamente, no hay nada de atención al usuario, no hay nada de recepción al usuario, de atenderlo en el momento del ingreso…

I2.4: Hay una parte, ahora sí, hay una parte que se llama atención psicosocial, hay una de sociología, otra de psicología y la parte propia del contenido gordo son las técnicas básicas de enfermería, lógicamente. Pero hay una parte, igual que derecho laboral… pero es que estas cualificaciones instituciones… por eso se quedan en el aire aquellos candidatos de niños… es muy orientada a la residencia de ancianos. Ni siquiera de alzeimer o de demencia…

I2.2 E: No, es que además en los supuestos de evaluación, en las opciones que había hablaba de un usuario, valorado por la ley de dependencia, o un usuario de 60 años… ¿dónde está el niño? Y esa era la evaluación. Está para instituciones de personas mayores.

I2.4: Y es que personas mayores es muy amplia, entonces personas mayores o dependientes… eso son jóvenes, mayores, niños…

I2.1: De todas formas es que también la persona que quiere optar para acreditar en teoría aquí no hay especialidades. Yo hablo porque en mi caso, yo soy enfermera y yo puedo trabajar en pediatría o en geriatría. De hecho me pasa. Lo digo porque estamos hablando de algo que es especialización. Entonces las unidades de competencia y en el real decreto donde la competencia se puede demostrar, todo esto se engloba. No hay una especialidad que hable de que ahora va a venir una persona y va a acreditar… porque claro, la unidad 16 iba un poco de atención de usurario, la 18 ….. de atención psicosocial… Entonces nos encontramos con el tema de que la persona que viene y que a lo mejor en su día hizo algún título, porque he visto gente que ha hecho títulos y tienen su título de auxiliar, pero no tiene una especialización, pero es que hoy por hoy en España no existe. Ni para auxiliar ni para nada…Entonces claro, el procedimiento también se acoge a… porque nosotros en la evaluación nos hemos dado cuenta de eso. No sabe, pero es que si no sabe, es que el decreto te dice que tienes que saber.

I2.3: pero yo creo que se tenía que haber abierto un poco más el abanico de dependiente, es decir, no centrarse solo en persona mayor porque dependiente no es persona mayor solo, hay niños… Yo le pregunté a una candidata el tema de la asistencia y trabajaba en la residencia, sé que sabía hacerlo, trabajaba con los niños y dice que no…

I2.1: De todas formas ahí volvemos a lo que hemos hablado del perfil de las candidatas…

I2.4: Sí, ese es el filtro primero del perfil del candidato. Creo que es el primero, cuando llegaban a nosotras yo tuve tres candidatas del mismo centro, no tuve más. Cada una era de un centro diferente y se notaba mucha diferente.

I2.2: Yo tuve doce del mismo centro…

Pedro: De quince doce del mismo centro…

I2.2 E: dos de otros diferentes, dos de mi centro y otra de un centro ocupacional

Pedro: ¿Y eso te creaba problemas?

I2.2: no, no, porque a parte de que los candidatos que tuve y que trabajaban conmigo nos conocíamos perfectamente y sé las funciones que hacen y a parte ellos eran auxiliares de enfermería. Yo no sé cómo se trabaja en otra institución pero sé cómo se trabaja en la mía, y yo sabía que si de alguna unidad de competencia iban a cojear iba a ser de la 19. Porque tengo una trabajadora social que se dedica a hacer las actividades y ellos no la hacen. Pero no fallaron porque se la prepararon.

I2.3: pero de todas maneras es un poco… Yo pienso que está mal…

I2.2: A mí cuando me dieron los candidatos yo dije que fulanico y menganito trabajaban en mi centro.

I2.3: Eso es desventaja con el resto de candidatos…

I2.1: En un caso pasó y se cambiaron…

I2.2: me preguntaron si tenía relación con ellos… son auxiliares de enfermería en la institución donde yo soy la directora del centro, la relación es que a parte de que son dos trabajadores de confianza, son trabajadores nocturnos. Muy competentes. Si tenía que decir algo era a favor. Ellos tiraban más como si había rencilla con ellos y si eso podía afectar de manera negativa en mi asesoramiento y les dije que no. Pero yo les dije desde el principio por si querían cambiarlo…

I2.4: A mí me pasó también en un centro donde trabajé también en Jumilla y me sirvió porque sabía perfectamente lo que hacía…

I2.3: Vale, pero es desventaja para el resto… Yo veo que es desventaja.. porque tú sabes a pies juntillas lo que hace el que está contigo pero lo mismo el que no está contigo se olvida de cosas…

I2.1: El decreto no reflejaba nada…pero en el caso del grupo de evaluación se dio el caso de unas candidatas que trabajaban con una compañera y ella decidió cambiarlo.

I2.3: Es que es lo mejor.

I2.1: Otra compañera no.

I2.3: A mí me pasó que una compañera la tenía yo y me dí cuenta de que yo sabía mucho más de ella del día a día, y eso te das cuenta. Y no es que tú vayas a coger y cuando hagas el informe lo vayas a pintar más bonito pero sí que tienes muchas más cosas… es una verdad como un templo.

I2.2: Es más fácil decidirme… yo a veces hacía una entrevista y decía cómo se hace un cambio postural. Pues entro en la habitación y digo buenos días… y cuando terminaba de explicarlo le decía "¿y los guantes?",, "se me han olvidado los guantes"…Al mío no le voy a preguntar porque sé que los ponen, el resto siempre caía. Por ejemplo, a mí me han llegado a decir candidatas que he tenido de las instituciones estas de las monjas que ellas no se cambiaban de guantes de residente a residente. Ella sabe que tiene que cambiar se de guantes, otra cosa es que la monja le de cuatro pares de guantes para todo el día y esto es lo que hay. Y te das cuenta de tu propia perfección y sexto sentido y sabes perfectamente cuando te está diciendo la verdad y cuando no la ha dicho.

I2.4: Efectivamente. Eso entre ellas yo digo que he tenido muchas diferentes y entre ellas claro que te ha preguntado… han llegado a decirme "es que a los otros le han preguntado no sé qué…:" Y digo "pero bueno"…

I2.2: Sí, la pregunta esa que había de cómo se viste o se desviste a una persona con hemiplejía… esa había que hacer siempre porque había una app y una aps relacionada con ellas. Yo me acuerdo preguntarle a una qué brazo se le quita primero y al siguiente hacerle al contrario, qué brazo se le quita el último…y me decía la respuesta del primero. Directamente le decías piénsalo bien y sabes que no lo sabía.

I2.4: O vestirlos con el pijama sacándole la botella del suero…No, pues le coges de aquí… a ver, piensa lo que estás diciendo… "pero es que a la otra le has preguntado"….

I2.2: Sí, sí pasaba. O cómo se hacía una trasferencia… pues yo levanto al residente… y dónde está la silla… no había cogido la silla…Después de tener al residente inclinado tienes que tener la silla al lado…

I2.4: Evidentemente se veía donde trabajaban en un sitio, que cada sitio trabaja de una manera. Pueden ser residentes pero en cada centro se trabaja de una manera diferente. Hay centros que tienen protocolos establecidos y trabajaban según su protocolo y así te lo decían. Es que la monja me dice…

I2.2: O ¿registras?... "No, yo se lo digo a la hermana superiora". Pero la hermana superiora….

I2.3: Atención, toda la atención usuaria la hace la monja…

I2.2: La madre superiora, a mí era la madre superiora, la hermanica…. Nosotros tenemos una hermanica… o cómo se hace la higiene bucal… no, eso lo hace la hermana Pero esa monja es enfermera? No, pero sabe de todo"….Y todas con el mismo certificado de empresa igual. Todas tenían el curso de la ley de protección de datos y mucha experiencia… de gente que trabajaba 25 y 30 años en las monjas…

I2.1: Yo creo que aquí se ha mezclado mucho, imagino que tiene que mezclarse. Pero te encontrabas con gente que tenían 30 cursos y luego había muchos de ellos que dices, bueno, habrá algunos que sí que se asocien. Pero te dabas cuenta de que por muchos cursos que tuvieran la experiencia era nula o casi nula.

I2.4: Cursos con CEAC…

I2.1: Cursos muy antiguos, del 84…

I2.2: Yo creo que otra cosa que habría que tener en cuenta para próximas convocatorias es el tema de la edad. O sea, yo me he encontrado con un candidato que se jubilaba al año siguiente. Claro, yo no le dije… sí que le dije que esto no tenía sentido para él. Si usted quiere una acreditación… él decía que quería una acreditación para enseñársela a sus nietos…Y claro, yo decía que el hombre tenía derecho, pero en realidad este año se iba a jubilar y por tanto la monja no se lo iba a exigir. Daba pena que alguien que podía quedarse en la puerta no entrara en esas 150 acreditaciones primeras.

I2.1: Lo que pasa es que también en esto nosotros hemos tenido casos de edad límite de jubilación. Yo tengo solamente un caso y de hecho pues era una mujer y claro, es que tampoco hay… no hay nada que te diga "este no lo va a hacer porque no le interesa…"… como si lo quieres colgar en la pared.

I2.4: yo tenía gente que no oía…

I2.1: el plazo está abierto, tú haces una solicitud…

I2.2: pero deberían acotar un poco más la edad. No creo que a partir de los 60 tenga sentido.

I2.1: Aunque no lo tenga, es una libre decisión…hay gente mayor que quiere tener algo… yo eso lo admiro. Gente que su reto antes de dejar de trabajar es conseguir algo y personalmente lo admiro. Pero claro, quiénes somos nosotros también para decir esto para qué lo quieres o para qué no. No lo digo por el caso este…

I2.2: No, de hecho yo lo traté como a cualquier otro…

I2.1: No, que luego la diferencia a la hora de expresarse… que eso es otra cosa que quería poner encima de la mesa.

I2.4: En las entrevistas había que explicar las preguntas…

I2.1: Y los nervios… Una persona que no está acostumbrada a hablar con una persona, porque te está examinando… Yo les decía que estuvieran tranquilas, que habían pasado una fase y que esa era otra, pero claro, cómo le dices tú a una persona que no se ponga nerviosa cuando realmente la estás evaluando.

I2.2: Y todos decían además "si supiera que luego va a ser igual como tú…". Para ellos el asesor era acompañamiento, de que se sienta seguro…

I2.1: Ahí también es que nuestro contacto ha sido más corto, yo creo…

I2.2: Yo como mínimo he visto a cada candidato cinco veces…

Pedro: Esa es otra cosa sobre la que queríamos que opinárais un poco, ese calendario, el número de sesiones, las reuniones… si hacíais las entrevistas grupales, individuales…

I2.4: Había que hacerlas individuales, sí que es cierto que se facilitaba … yo soy de Calasparra y tenía gente de Yecla y Jumilla e intentaba que las de Jumilla y Yecla vinieran juntas… Intentaba aunar en ese sentido porque era gente mayor, las traía el marido o el hijo… Yo me desplacé una vez a Yecla porque se veía que para ellos eran cinco veces… el marido no podía, el hijo sale a las nueve… En sábado y domingo vinieron también. Son gente.. se notaba diferencia entre la gente joven y la gente mayor. Y luego a la hora de comprender la pregunta. A veces te costaba un trabajo poder explicar la pregunta… pero nena "y eso qué es…". Tenías que adaptarte al perfil…

Solano: ¿Crees que no era bueno lo que estaba haciendo de unificar?

I2.2: No, que no nos benefició a los asesores por la parte económica. Que les diéramos facilidad a que vinieran cinco candidatos la misma tarde y que yo me tirara diez horas… eso se contó como una única sesión a la hora de justificar y hacer la justificación económica y pagar a los asesores y eso no se nos explicó.

I2.4: por ejemplo yo cité a cuatro de Jumilla y estuve desde las 9 de la mañana hasta las 10 de la noche.

I2.2: Y eso le contó como una sesión y no como cuatro…

Pedro: O sea que la queja está en la justificación económica….

I2.2: Claro, porque en realidad también podríamos decir… alguien lo habré hecho… pues por una lado iba a mis citaciones y por otro lado iba a mi justificación… porque como llevábamos un diario. Pero cla-

ro, en realidad la liebre saltó cuando ya estaban los diarios entregados y me dijeron “tú tienes no sé cuántas sesiones” y dije, “pero cómo, imposible…”

Pedro: ¿Consideráis que son muchos 15 candidatos?, porque como promedio teníais cuatro, cinco sesiones…

I2.2: Son muchos 15 candidatos con todas las complicaciones que hemos tenido detrás, con una aplicación sin funcionar porque no estaba terminado, con un historial profesional informativo inicial que había que meter, que aquello fue terrorífico…

I2.4; Es que había que hacerlo y después volver a hacerlo…

I2.2: Además, muchas cosas eran en la aplicación, otras en papel, y luego entregar el pen… lo del pen ya me mató.

I2.3: A mí también, lo tuve que pedir porque lo había perdido…

Pedro: Claro, eso a la hora de interpretar los informes ¿habéis tenido alguna problemática?

I2.1: Bueno, nosotros la teníamos también en la aplicación, lo que pasa es que el acceso a la aplicación la hemos tenido después…

Pedro: Empezasteis la entrevista sin tener la aplicación los asesores..

I2.1: Exactamente, empezamos la fase de evaluación con las carpetas…

I2.4: fuimos con maletas…

I2.1: Tanto en el caso de las evaluadoras como de ellos también eran 24 expedientes que tuvimos que…

I2.4: Y los expedientes con una carpeta así con separadores….

I2.1: que yo aprovecho también aquí el foro para que en un futuro…

I2.3: Te los envíen a tu casa… (risas)

Solano: pero tú lo dices porque los instrumentos de asesoramiento que utilizábais eran excesivos…

I2.1: No, lo que yo considero desde aquí e imagino que se habrá hecho así es que un expediente de una persona, de quien sea, debe de estar en un centro. Un expediente en el caso del evaluador, nosotros cogimos todo lo que ellos hicieron y tuvimos que ir (imagino que vosotros también) y coger esos expedientes…

I2.4: Ella se refiere al tema físico, nosotros nos juntamos en nuestras casas con una cama entera llena de carpetas azules…

I2.2: Tenía que estar aquí Amparo…

I2.1: Yo ya no hablo de la comodidad. Si tú tienes que ir a recoger algo, no pasa nada. No lo hago con crítica y además se ha hecho así porque no se ha podido hacer de otra manera, porque nosotros la aplicación no podíamos utilizarla. Entonces si no teníamos la aplicación no podíamos empezar a trabajar….

Pedro: pues no podíais porque empezásteis a evaluar antes de que estuviera terminado…

I2.4: no, eran problemas con la aplicación. Nosotros empezamos a tener problemas con la aplicación desde el principio. Y ya el último día, cuando estaba acabando y teníamos nuestro plazo para entregar los informes, no salía el informe.

I2.3: O no te dejaba entrar…

I2.4: Efectivamente y tú te ves que mañana tienes que entregar x informes, tienes al candidato citado, le haces desplazarse… y te ves en tu casa a las tres de la mañana, porque el procedimiento se hace cuando tenemos otros trabajos y terminamos de trabajar, yo llegaba a mi casa a las 8 o las 9 y entonces te ponías a trabajar y terminabas a las 3 de la mañana o…. Y entonces te veías a las 3 de la mañana que la aplicación no iba. Cógelo, cópialo en Word, imprímelo…

I2.2: Es que el candidato tiene que firmar la recepción del informe. Y hay que hacer doble copia.

I2.1: Nuestros problemas han sido menores….

Pedro: Claro porque vosotros se lo dais directamente a la junta…

I2.1: Hemos hecho el procedimiento igual que ellos, el candidato firmaba el informe, el plan individual de evaluación, pero era más reducido. Además no todo el mundo tenía que hacer el PIE, solamente aquellos que había demostrado tenían que hacer una vivencia directa. Claro, se reduce…

I2.3: A eso le tienes que sumar gastos económicos, que estás utilizando tu impresora, tu papel…

I2.2: A mí eso en lo que me han pagado no aparece…Pues yo creo que eso se puede justificar de forma clara, y era poniendo un par de sesiones más a cada candidato. Se sabía que las fotocopias estaban ahí y eran reales.

I2.1: Nosotros hemos trabajado con los informes en papel. Que luego hemos podido verlos en la aplicación y nosotros todos nuestros informes también los hemos pasado, pero claro, empezamos a trabajar con ….

I2.3: Pues todos esos son gastos que corrieron de nuestra cuenta y que no se nos han tenido en cuenta…

Pedro: parece que en cuanto a la retribución no estáis muy satisfechas….

I2.3: No, no es eso…es que no se contaron con daños colaterales.

I2.4: Por ser los primeros, igual que en el tema de contar las sesiones. O no se nos informó o no lo sabíamos.

I2.2: Es que en la última reunión que fuimos fue cuando nos dijeron que los centros que colaboraban estaban obligados a hacernos las fotocopias…

I2.3: No, eso no te lo decían porque yo se lo dije a mi gerente y mi gerente… ja, ja, ja… Me tuve que ir a hacerlas a mi casa y era un tocho así todos los días.

I2.2: Yo en la librería. Yo presenté mi factura pero no se pudo justificar, dices pues se la está cargando mi jefe, pero cuando lo tienes que sacar de tu bolsillo y encima dije “¿puede ser con la tarjeta?”… “no, tiene que ser en efectivo…”, ochenta euros en efectivo…

I2.1: Todos hemos pasado por eso…

I2.4: Igual que las sesiones, cuando nos dijeron lo de las sesiones…

I2.2: Cada día contaba como una sesión, vieras un usuario o vieras cuatro…

I2.3: Es imposible que yo con 15 candidatos, mi compañera de trabajo, mi trabajadora social tenía 13 y cobraba más que yo…. Ella no tiene la culpa…cómo lo justificas

I2.2: Porque ella se pegó el atracón en siete veces y ella en catorce…

Pedro: pero la idea entonces, el número de candidatos no consideráis que sea excesivo, sólo que no lo habéis manejado adecuadamente en cuanto a la retribución.

I2.4: Simplemente combinarlo. Nosotros tuvimos la idea de que si tenía cuatro de Jumilla pues pensaba que les salía más barato…

I2.3: Se miraba la comodidad de ellos…

I2.4: ya digo que yo hice sesiones sábado y domingo, que a mí me venían bien… pero claro, tú estás trabajando toda la semana y llega sábado a las nueve… y luego si lo llevo a saber…

I2.2: Yo soy consciente de que esa justificación se hizo así porque… no quiero echarla la culpa ni a I2.2 ni a Chón, ellas genial, incluso I2.2 el día que fallaba la aplicación nos llamó por teléfono uno a uno y nos dijo "dime qué informes tengo que imprimirte y te los saco y te los mando". Pero alguien les tiene que mandar a ellas y es donde queremos que llegue…

Pedro: Y en general el calendario ha durado mucho o ha sido demasiado laxo de julio a agosto…o hubiera sido más conveniente otra cosa…

I2.3: Yo pienso que hay que evitar siempre que el procedimiento se meta siempre en meses de verano. Si hay que empezarlo en octubre para que acaba en junio, que empiece en octubre.

Pedro: En principio teníais que haber entregado el uno de julio, no?

I2.3: Nos prolongaron porque como no nos funcionaba…

I2.4: Nosotros teníamos fecha el 15 de junio. Nos prolongaron 15 días….

I2.3: Al final casi un mes con la tontería…

I2.2: Es que también hubo el terremoto de Lorca, teníamos una asesora de Lorca y la pobre estaba con las carpetas…Luego la que tenía que coger el coche mucho…

I2.3: Sí, la que era de San Pedro… no vamos a decir el nombre…

I2.4: Fuimos las pioneras y como pioneras…Supongo que se reflejará todo esto…

Pedro: Qué cosas se podrían poner de manifiesto…esto lo modificaría de esta manera…

I2.1: Como hemos empezado haciendo así un pequeño resumen: una figura de coordinador entre asesoramiento y evaluación. Tanto uno o dos, quizás sea conveniente dos, para que sean los nexos entre unos y otros. Y una continuidad continua. Si se termina en junio, que ese mismo mes se empezara la evaluación. Que las candidatas, la fase de evaluación no tiene nada que ver con el asesoramiento…

Pedro: Lo dices fundamentalmente por los candidatos, que vean una continuidad…No desde tu perspectiva de evaluadora sino desde los candidatos…

I2.1: Desde mi perspectiva de evaluadora lo digo porque es más fácil evaluar a una persona que ha hecho una fase previa a otra fase de continuidad, porque en ese espacio de tiempo hay una desventaja a la hora de prepararse preguntas y venían muy preparadas ya algunas. A ver si me explico, en un procedimiento el factor tiempo es fundamental. Entonces cuando una oposición se hace en un mes y luego pasa un año pues tienes muchísimo más tiempo para preparar.

I2.4: Hay mucha gente que aprovechó el verano para prepararselo. Además a mí me llamaron mis candidatas y me lo dijeron.

Pedro: Y qué problema le veis a eso…

I2.1: El problema es sobre todo a la hora de la evaluación.

Pedro: Hay digamos una desigualdad de algunos con respecto a otros...desde la perspectiva de los resultados lo que a ti te interesa cuando tú vas a evaluar es que esa persona sea capaz de hacerlo. Lo que tú has dicho del registro, pues de pronto nos hemos dado cuenta que en no sé qué sitio no lo hacíamos…

I2.1: pero ha tenido una ventaja y es que ha tenido dos meses para decir que ese registro deben hacerlo. Entonces yo me puedo leer el informe del asesor y efectivamente puedo ver que ha fallado en una app pero esa app lleva implícita muchísimas otras, principal y secundarias. Y claro, la unidad de competencia 19 ha habido gente que sin tener ni idea se la ha preparado. Que de eso se trata, oye, que si estos…pero ya hay una desventaja con la persona que la fase de asesoramiento no la ha superado porque lo ha explicado mal, porque hablamos de un grupo muy heterogéneo. Hay una desventaja, acotamos en perfiles, o bien por edades, yo la edad la veo un problema pero por el perfil. Una persona que tiene 20 años no puede competir con una persona de 60. Y viceversa. Una por experiencia y la otra por formación y disponibilidad.

I2.4: El procedimiento tiene que partir de la selección del candidato. En la selección del candidato nosotros los asesores nos hemos encontrado, o por lo menos es mi punto de vista, es lo primero donde dices… esto…

Solano: Pero una selección te refieres a una selección administrativa?

I2.4: No sé si… porque puedes tirar por formación o por experiencia profesional pero es que hay muchísimas diferencias. Por formación tú puedes tener 40 cursos de geriatría y trabajar en un taller ocupacional y no saber nada de geriatría. Entonces en el procedimiento te das cuenta que no es igual para todos. Una vez que te dan los 15 candidatos tú coges tus expedientes y como te tienes que machacar el historial profesional lo conoces al dedillo, sabes hasta cuántos años ha trabajado y no le ha cotizado. Entonces sabes perfectamente, es que lo ves, no es igual para todos.

Pedro: Propondrías de alguna manera que fueran caminos distintos, fundamentalmente por la experiencia de los que vengan por la formación no formal o pensáis que…

I2.4: Sí, no sé, o quizá abordarlo de alguna manera o abrir algún camino o alguna vía…

Pedro: Queda muy heterogéneo esa vía, por eso es tan difícil… pero por vuestra experiencia pensáis que habría sido conveniente hacer modelos distintos, habría sido más fácil…

I2.4: Yo quizá abrir solamente vías a lo que es la dependencia general, no centrarse en solamente en las personas mayores…

Pedro: porque teóricamente no se centraba solo en las personas mayores…

I2.2: Teóricamente no…

Solano: pero la guía de vivencia sí que está cargada en ese sentido…

Todas: Totalmente…

I2.2: Y la app, todo…

I2.4: Yo creo que quizá es determinar que si es dependiente, qué abarca… partiendo de ese concepto. Qué abarca un dependiente, son niños, mayores, personas con tetraplejía… hay que enfocarlo… instituciones pero dependientes. Entonces creo que partiendo de esa base el procedimiento tiene que empezar porque es que claro, todo acaba en la evaluación, pero es que si no partes de la base de que el candidato no… ahí es muy difícil.

I2.1: Yo creo que las mayores dificultades es porque es muy individualizado, entonces todos tenemos esa mentalidad de cuando vas a hacer una selección o cuando vas a hacer un examen o cuando vas a evaluar algo, evaluamos normalmente en grupo. Sabes que es lo que diferencia este procedimiento del resto. Yo creo que este es pionero en esto. Ahí está el reto también porque es demasiado individualizado.

Solano: Y cómo valoraríais los resultados que han llegado a los candidatos que han sido evaluados en general?

I2.1: El grado de satisfacción te refieres?

Solano: Sí, bueno, si creéis que se ajusta a las necesidades…

I2.4: Yo creo que les ha servido a muchos para crecer profesionalmente…

I2.2: Y para creérselo.

I2.3: para subirles la autoestima…

I2.2: Un aumento de autoestima y de satisfacción personal para ellos, porque decían "madre mía, cuándo me pregunten yo no voy a saber…". Yo les decía "cuando llega un residente al centro, tú qué haces…:" "pues la hermanica decía que ha venido no sé quién… y la hermanica lo cogía, yo lo llevo al comedor…". Entonces, acompañas al usuario a la entrada del centro? Pues sí…Pues yo no sabía que yo sabía hacer esto. Les ha servido para crecerse profesionalmente y para creérselo.

I2.4: Incluso he tenido tres candidatas que se han apuntado a cursos de formación, han hablado con su fisioterapeuta para ver cómo se hacen algunas cosas. Les ha servido para ese incentivo, para querer formarse en la profesión.

I2.1: para la mayoría yo creo que ha sido positivo. Alguna puede no haber estado de acuerdo en el dictamen final.

I2.4: Yo los quince candidatos además agradeciéndolo, llamando después…Para contar quién ha acreditado…Nos han hecho regalos…

I2.3: Pues yo no me he enterado quién ha acreditado o no…viene por DNI.

I2.2: Los tienes…

I2.3: Los he tirado todos…

I2.1: Yo creo que cuando vuelvan a hacer otro procedimiento estará todo esto mucho más limado, o sea que…

I2.4: Vamos a pensar que somos los primeros y que todas estas cosas se van a …

I2.1: pero el tema de estar llevando expedientes y trayendo es algo que …Que se habilite un centro, un despacho con una ordenador y una impresora.

I2.4: Se dieron casos en institutos de asesores y compañeros nuestros que lo hablaron con el instituto y les pusieron los medios. Aquí en Murcia hablaron con el instituto…

I2.1: Yo por comodidad mía lo hice…y es verdad que el incual también se ofrecía.

I2.3: Tú has evaluado en un centro? Dónde lo habéis hecho? Yo en el bar de la residencia…

I2.1: Yo las entrevistas las he hecho en los centros que tenían.

(hablan a la vez…)

Pedro: ¿Y te ha supuesto algún problema específico?

I2.1: No, …(….) Yo me desplazaba al centro.

Pedro: Yo por ejemplo, en esa coordinación que decíais, los informes los hacíais por unidad de competencias o global?

Todas: Por unidad de competencias

Pedro: Entonces para vosotras a la hora de evaluar desde luego merece la pena el que vaya el informe por una unidad de competencia, a la hora de cambiarlo merece la pena…

I2.1: Es que cuando se evalúa a la candidata en sí se evalúa por el bloque entero, entonces una candidata lleva sus cuatro unidades y a no ser que no decida continuar en la fase de evaluación, esa candidata tienes que evaluarla de las cuatro. Por eso es tan importante que haya una figura que coordine de un lado y de otro.

I2.2: De todas formas el informe tenía una estructura. Todos tenían que tener "unidad de competencia totalmente, parcialmente…"

I2.1: Luego a la hora de la evaluación el mismo formato que llevaban ellas más o menos nosotros hemos tenido que hacerlo también en la aplicación, hemos pasado nuestros informes a la aplicación. Solamente demostraba o no demostraba, que luego eso de parcial… nosotros ya no hemos podido tenerlo.

I2.2: Es que parcialmente era que a lo mejor la unidad de competencia estaba formada por cuatro unidades, cuatro app principales y 7 secundarias y si fallaba en una ya no era total, ya era parcial.

I2.1: Ahí hemos tenido que hacer los evaluadores que volver a revisar las ponderaciones, me refiero al valor que se le da en un momento determinado. Esto también fue tela marinera.

I2.2: Hombre yo cada informe que evalué y que asesoré cada unidad de competencia, yo sí que siempre ponía una aclaración en observaciones, "el usuario tiene dificultades para la expresión oral" o "se pone nerviosa ante la situación entrevista", incluso indicaba si era parcialmente porque la ps22, que era tal, no la tenía superada pero que para mí la unidad de competencia estaba completamente acreditada. Yo sí que lo hice.

Pedro: Eso os venía muy bien, que no era si o no…

I2.1: Todos los asesores no tenía la misma forma… quiere decir con esto que no es que esté mal, pero que igual yo redacto de una manera…

I2.4: Nosotros es que simplemente por el perfil del candidato, como nosotros también hemos hecho el curso de evaluador… Yo soy evaluadora, cómo quiero que me hagan esto, pues si esta persona tiene dificultades en la lectura, a penas entiende…

Pedro: O sea que por ejemplo una ventaja consideras que es eso, que si el asesor ha hecho el mismo curso, de manera que sé lo que voy a hacer porque sé lo que ella ….

I2.4: Se enfoca… el informe que tú realizas lo enfocas desde el punto de vista de cómo quieres que te llegue a ti

I2.2: Yo sí que lo pensé…cuando a toda esta gente le llegue….. el evaluador que no haya hecho el curso de asesor y le llegue este cartapacio de documentos….

I2.4: Es que eso es imposible… tienes que intentar limar al máximo posible. Es lo que dice I2.1dios… si tiene una 7.7…. sabe hacer todo pero el esterilizador no porque la residencia no tiene esterilizador… yo considero que … y lo ponía…

I2.1: Claro, estaba el tema de las ponderaciones que le hacían a cada puntuación.

I2.2: Es que los registros te ponderaban muy alto y si en la unidad de competencia, sobre todo en la 18 que era la parte más sanitaria, todo había que registrarlo y cada app llevaba una pregunta de registro. Como tú marcaras todas las app que no registraba, salía que no. Entonces yo ponía que estaba parcialmente acreditada pero que era por el tema de registro y que consideraba que todo el mundo sabe registrar.

I2.1: Yo he tenido casos y sí que es verdad que eso a ti te daba la ventaja de evaluación…

I2.4: Lo haces porque sabes dónde va…

Pedro: Y lo otro que también me ha parecido que aparecía al principio es si tiene muchos asesores distintos te cuesta como más trabajo el sintonizar, preferiblemente que haya uno o dos…

I2.1: Yo, vamos en mi caso personal yo he tenido la suerte de que los candidatos eran perfiles similares, prácticamente venían de residencias geriátricas, a lo mejor tenía tres o cuatro… pero tengo compañeras que han llevado…. Tenían 5 o 6 asesores diferentes. Qué pasa, que si encima se quiere hacer para que los candidatos no se desplacen muy lejos, el evaluador intenta…Lo hicimos un poco por eso…

I2.2: Por el ahorro económico.

I2.1: Si yo voy a hacer la entrevista en Murcia pues yo me cojo la zona de… en fin, como vosotros. Si tú coges ese filtro ya no puedes coger otro, los que te entren ahí. Entonces puede que no hayas tenido suerte.

I2.2: A nosotros sí que nos dijeron siempre que el trabajo de dos asesores iría para un único evaluador.

I2.1: Es que hemos tenido dos (…). Ha llegado gente que por la distribución….

Pedro: La idea es un poco eso el informe que se ha utilizado y luego pues dependerá de I2.2 o del Consejero que hará unas jornadas que se pueda poner en común, porque los convocaremos por tres competencias y tanto asesores y evaluadores y candidatos y candidatas, pues entonces intentar aprender para vuestra reflexión…Porque además es eso, sois un trampolín donde va a llegar a otras distintas…

I2.1: Además es que la única forma que hay de decir todo lo que estamos diciendo es haciendo esto… nadie está con nadie, yo no estoy con asesores, el evaluador trabaja solo…

Pedro: Os podéis imaginar a Manolo loco, porque nosotros no teníamos nada y en función de lo que había se buscaban tipos…

I2.2: Imagínate los de educación infantil…

I2.1: Si, pero yo creo que ahí ellos también tienen una ventaja, que ya hay algo anterior…

(hablan a la vez)

I2.4: .. ¿sí? ¿ha dejado a los asesores a mitad del procedimiento?

I2.3: En educación ha habido movidas gordas. Si, sí… De las asesoras con ataques de ansiedad en los hospitales…

I2.4: Pues yo digo que mi experiencia ha sido superpositiva porque aprendes otro punto de vista totalmente diferente y a parte aprendes el proceso y te sirve para formarte a ti mismo y conoces… Es duro, porque trabajar de lunes a domingo es duro, pero…

(se marcha I2.1)

Solano: Bueno, si queréis añadir alguna cosa más que se haya quedado en el tintero…

I2.4: nada, que esta reunión sirva para que en el procedimiento se vayan limando…

I2.2: Que mejore…

I2.3: Yo sí que tengo algo que decir de los centros. Por ejemplo, sí tengo algo que decir de gente que asesora en su puesto de trabajo, como sois vosotras, o como ha sido Mª Carmen y gente que nos desplazamos a un crp o a un instituto. Yo sí tuve muchos problemas a la hora de asesorar porque el instituto a mí me mandaron a Cartagena y era un poco el libre albedrío. Ellos cobraban porque nosotros estuviéramos allí asesorando. No puede ser posible que un instituto cobre y una entidad privada que deja exactamente el mismo espacio de tiempo igual que un ente público, no cobre. Eso ya me parece injusto porque le estás pidiendo al que se va a un ente público a hacer el asesoramiento, se lo puede estar haciendo, puede estar imprimiendo o no de gratis. Si tú haces el asesoramiento en tu centro de trabajo, la comunidad autónoma no le está pagando a tu centro de trabajo por tenerte allí y le está generando un gasto. Porque ya no es solo imprimir, es luz, horas, calefacción… cosas que es un gasto. Y yo no veo justo que el ente público cobre y el privado no. Punto dos: a mí, a título personal, tuve problemas con mi instituto donde yo iba porque ellos tenían un libre albedrío. "Yo soy la conserje, estoy aquí sola, tú te vas a quedar hasta las nueve de la noche, qué putada… oye, que a las siete voy a cerrar."Y yo lo mismo tenía tres personas para ese día… pues tenía que estar llamado con mi teléfono para avisar que no vaya. "Cómo me haces esto si voy de camino y sabes que voy desde Portman", "pues chica, es que van a cerrar el instituto", "lo prefiero hacer en la puerta"…. Entonces, yo tuve muchos problemas con el instituto hasta el punto de llamar al incual y decir que estaba hasta las narices. O me cambian de centro o… las dos últimas sesiones me reubicaron en el cpr de Cartagena y me trataron bien. Pero no podías imprimir ni sacar una triste fotocopia.

Pedro: ¿En el cpr tampoco?

I2.3: No.

Pedro: Y luego ¿os han pedido algún informe final del proceso? No solo el informe final del candidato o candidata sino esto que estamos haciendo aquí

I2.4: Hicimos una reunión en Murcia todos los asesores.

I2.3: Ellas ya iban un poco temerosas porque sabían en todo lo que había fallado el procedimiento y estaban tan metidas como nosotras… De hecho se calmaron cuando vieron que no estábamos enfadadas y que lo comprendíamos todo y que seguimos con ánimo de seguir para adelante.

I2.4: De hecho queremos hacer otros procedimientos si no falla porque todo será mejor.

I2.2: Efectivamente, lo mal que lo pasamos el año pasado y si ahora sale bien, perdérnoslo no… Que simplemente la parte económica es una parte más, no creo que nadie lo hiciera… porque las horas de trabajo que hemos echado no se han pagado y lo que ella dice porque a lo mejor hemos visto desigualdad o un criterio no justo para hacer la justificación económica. Cómo va a ser lo mismo si ella se tira dos horas un día y yo me tiro diez, cómo puedes contarme una sesión única. Si te estoy diciendo aparte que, es que en la ficha aparecía la fecha. Un diario de campo, una citación que tenías que dar al usuario y que tenía que firmarte para aquel día. Encima de que yo prefería que vinieran tres en un mismo coche porque fuera más fácil…

I2.3: No se puede considerar que has trabajado menos porque has tenido un día entero trabajando, que básicamente eso es, a mí no me pasó porque sí que estoy indignada con las trece de mi compañera y las quince mías pero son cosas que las pasas sin más. Ya no sabes si es porque te tienen que meter del kilometraje y te tienen que recortar de otra parte, que para mí es la impresión que me ha dado.

I2.2: No, porque yo no he tenido kilometraje y yo tuve quince y la factura que yo llevé de fotocopias no me la metieron.

I2.4: No, se pagan lo que son las sesiones.

I2.3: A Yolanda, por ejemplo, de Murcia Lorca, Lorca Murcia…

I2.2 E: Y la de San Pedro no veas… (risas)

I2.3: Sí que está descompensado.

Pedro: Y hacer una propuesta más o menos concreta de cómo evitar esos problemas? Por ejemplo lo que tú dices del cpr o buscar un sitio centralizando…

I2.4: Yo es que pienso que es un poco lo que decíamos, en el procedimiento qué se va a necesitar. Es que yo creo que ni siquiera sabían que se iban a necesitar esa cantidad de fotocopias, eso ha ido sobre la marcha.

I2.2: Es que e-mail tras e-mail decía que también teníamos que imprimir…y también tiene que ir en soporte papel… Al final fue un e-mail donde se decía todo lo que había que entregar en soporte papel y era todo.

I2.3: Y yo no quiero exagerar pero ponte que fuera por cada candidato unas 200 fotocopias.

I2.2: Yo imprimí la mitad del procedimiento y tuve una factura de 85 euros y fue la mitad.

I2.3: Yo tuve que cambiar dos tóner de mi casa, a 45 euros el tóner, más los folios que me los llevaba del trabajo a mi casa, escondidos (risas)… no pasa nada, mi jefe ya lo sabe, me pilló con ellos.

I2.4: Yo hacía los fines de semana y cuando iba a la oficina, una oficina particular y hacía el asesoramiento en una oficina de mi marido, e imprimía y te tienes que buscar un poco la vida… y ahí quizá por ser los primeros hemos pagado el pato. Ni siquiera creo que supieran en incual el gasto de fotocopias que suponía. Simplemente asignando un sitio donde se dice que se va a hacer el asesoramiento ya se sabe lo que implica, gastos de fotocopias, gastos de luz, de calefacción…. Eso ahora ya se sabe.

I2.2: O cuando ya tenía mis entrevistas en soporte papel y entonces me dijeron que las metiera en la aplicación, pues va a ser que no…

Pedro: Una cosa, me parece que habéis hablado lo de coordinación dentro de asesoría, dentro del período de evaluación pero de acuerdo a los candidatos, llegaba la gente con una formación más o menos o iban con muy poquito… Técnicamente había procesos en los que se les informaba….

I2.2: Hubo una convocatoria para las 150 personas a la vez, se repartieron los grupos y dijeron I2.2 va a ser vuestra asesora, nombraron a los 15 candidatos y en una clase dije aquí estamos por esto, lo que vamos a hacer va a ser esto… Yo por ejemplo tuve una que desde el principio dijo que no, que tenía su curso de auxiliar de enfermería y que se había equivocado. Le dije que eran dos cosas totalmente diferentes, esto no es un título, es una acreditación profesional, si tú no la quieres para trabajar en una institución porque tú ya trabajas en un hospital con tu título pues a lo mejor no tiene sentido para ti.

Pedro: Y esa persona, por ejemplo, ¿piensa que llegó mal informada porque no se le dio …?

I2.2: La gente no sabía a lo que iba, no lo sabía… No nos engañemos, que todos oímos en la tele que las amas de casa iban a tener título, es verdad…

I2.4: Sí, en la tele, en la radio… diciendo que a partir de ahora la gente que ha cuidado tal por fin va a tener un título y va a poder trabajar.

I2.2: A partir del año 2015 las amas de casa tendrán un título…

I2.4: Entonces decía I2.3… ¿con esto podemos trabajar?

I2.3: Sí, puedes presentar tu currículum pero no … en igualdad de condiciones… teniendo tantísimo…

I2.2: Es que en instituciones, por ejemplo, a mí me pasa en mi institución que llegan los meses de verano y mis auxiliares de enfermera se van y necesito cubrir esa gente. Y auxiliares de enfermería no tengo porque todos están trabajando en hospital, tengo que tirar de la gente que tiene un curso de geriatría.

Prefiero una persona que tiene una acreditación que un curso de geriatría de 100 horas que no sabe nada.

Pedro: Desde la perspectiva de directora de centro lo ves normal…

I2.2: Es válido, el procedimiento para ese tema es válido.

I2.3: En su manera de verlo, en la manera de verlo de mi centro no porque yo lo he tenido delante y estábamos Mª Carmen y yo y decir mi jefe "esto qué leche es esto de profesionalidad, rompedlo y tiradlo…". Yo quiero títulos…

I2.2: En una institución privada no es imprescindible tener el título para trabajar.

I2.3: Tú que trabajas en una residencia pura, yo no trabajo en una residencia pura. Yo trabajo con el servicio murciano y es privado.

Pedro: Son perspectivas diferentes…

Solano: Pero que puede haber un nicho de mercado que sí pueda ocupar esa…

I2.3: Y ojalá tenga utilidad

I2.2 E: Nosotros este verano mismo en vacaciones hemos tenido que contratar a personas con un curso de geriatría en horas, de 150, de la escuela de adultos. Y le he dicho que una semana tenía que venirse porque tenía que aprender a trabajar porque el curso no le da un conocimiento. Porque de 18 o 19 auxiliares que pueda tener, y en la plantilla todos son auxiliares de enfermería o de clínica, pero esos 19, 9 se van al hospital… Y no solamente son 9 sino todos los del pueblo que tienen auxiliar de enfermería los llaman para trabajar en el hospital y me tengo que quedar con los que tienen el curso de geriatría. Prefiero que tengan una acreditación.

Pedro: Es lo mismo que antes comentábamos de la utilidad… esa historia de la salida profesional, aunque no sea general, pero sí en algunos sitios…

I2.4: Tienen una salida profesional… En la consejería de sanidad y política social obligatoriamente necesitas el título de auxiliar de enfermería…

I2.3: no cabe otra cosa, están esperando a que salga la siguiente convocatoria. Y a las que no tengan el título que salga la siguiente convocatoria del prear para meterlas en el prear y decir "bueno, al menos estaréis en parte de residencia o me computáis por parte de residencia y no por la parte hospitalaria"

I2.2: Claro, en la monja por ejemplo fue la propia monja la que los apuntó…

I2.4: Los animó…

I2.2: No, animó no, todas las solicitudes eran rellenas con la letra de la hermanica…

I2.4: Yo creo que en el procedimiento informarse se informaron cuando nosotros se lo comunicamos lo que había. Previamente no sabían…

Pedro: En tu caso dices que hay una que se fue. En vuestro caso alguien que estuviera también equivocado?

I2.3: Sí, a mí también me pasó…

Pedro: ¿Y también el mismo caso de una auxiliar de enfermería que dijo que eso no era lo suyo?

I2.3: No, a mí me pasó con dos personas y me las suplieron.

I2.2: A mí también me cambiaron una por otra

Pedro: pero me refiero que el hecho de que esa información no llegara con precisión a la gente el que dijeran que eso no era lo que querían porque su nivel de acreditación ya se lo da o que otra gente se asustara porque le obligaba a hacer mucho esfuerzo.

I2.3: Yo tuve una que exactamente como I2.2 pues era auxiliar de enfermería y le dije que ya estaba por encima de lo que le iban a dar, y otra muchacha que venía de Madrid y que le dije que el asesoramiento se podía hacer on-line pero yo la iba a requerir por lo menos cuatro veces y a raíz de decirle "tienes que venir" dijo que no.

I2.4: Sí, yo una chica de San Javier se buscó también una asesora que fuera más cercana y se cambió, fue la de San Pedro…

I2.2: pero el tema de la información de los candidatos es como pasa con todo, había demasiada información, la gente que quiso saber de qué iba el procedimiento yo creo que supo saberlo.

I2.3: Ese libro nadie lo tenía…lo repartimos nosotros pero nadie lo tenía.

Pedro: Teóricamente los serf, los agentes sociales, supuestamente…Yo quería saber si esa información quizás excesiva, supongo que era gente más joven o alguna gente mayor que tenía hijos o hijas que tenían Internet…

I2.4: Gente joven de la misma residencia… yo tuve un caso de Jumilla que una compañera se lo dijo a sus compañeras e iban las tres. Era gente joven que mira esto, mira tal.. Ella era auxiliar de enfermería y ya que sus dos compañeras no tenían título dijo "venga, apuntarse…" Ella les informó boca a boca.

I2.3: Yo una vez terminada nuestra parte de asesoramiento, yo no se si fue UGT o CCOO, convocó a todos los centros, a los delegados sindicales y a la gente que quisiera participar en el prear para explicarle lo bonito que era el prear…

Pedro: ya habíais terminado vuestra fase

I2.3: Sí, eso fue en los tres meses estos que fue tierra de nadie y yo soy delegada sindical en mi trabajo y por lo que tocaba yo iba y allí soltaron una sartada de mentiras literalmente. O sea, les están mal informando de la verdadera realidad…

Pedro: pero les mal informaban o les mentían, quiero decir, estaban mal informados los que fueron de los sindicatos o estaban captando…

I2.3: Ambas cosas, allí hablaron dos personas, una no tenía ni idea de lo que estaba hablando y solo estaba leyendo la diapositiva y los otros estaban haciendo política, captando…Entonces a mí me molestó que se dice que los agentes sociales, que todo el mundo tiene que remar en la misma dirección, que todos tienen que decir exactamente lo que es cuando no es verdad. Allí me tuve que plantar y decir "mira, yo creo que os están tomando el pelo a los 40 que estáis aquí". Sí, por esto y por esto… aquí tú no sales con un título, tú no puedes hoy en día a convalidar el título en un instituto, porque no puedes…

I2.4: Se aprovechó un poco el procedimiento para hacer política…

I2.2: Bueno, allí en mi centro también hubo quien fue a hacer el curso para sacarse el título de instituciones con la cualificación.

I2.4: Se han estado dando cursos y la gente pagando, eso allí en Calasparra ha pasado…

Pedro: Y por ejemplo, en esas evaluaciones que decíais que viene con 60 cursos… aquello que no parece posible… habéis detectado que puede ser posible, que hayan cursos que realmente no se hayan hecho…

I2.2 E: Bueno, el curso tenía que venir sellado, con sus contenidos, la relación, que si no no era válido. Yo lo que sí que me dí cuenta es que la mayoría de los cursos eran cursos a distancia, entonces no nos engañemos… todos hemos hecho cursos a distancia.

I2.3: Lo que realmente habían eran muchos cursos (…), son cursos que están escritos a mano pero que por detrás no ponían nada…Entonces todo valía, te llegaba todo y lo tenías que registrar todo. Hombre, vamos a filtrar un poco lo que nos sirve antes de empezar. Vamos filtrarlo antes

Pedro: Y alguna sugerencia en relación a ese hpif…

I2.2: Eso ya está sugerido y nos lo van a dar hecho ya…

I2.3: ya conseguimos que todo eso lo pasara un administrativo y directamente fuera a la base de datos.

I2.4: y que el procedimiento se tenga en cuenta lo que es interesante y sirva para el procedimiento.

Pedro: No pensáis por ejemplo que a la hora de decir, yo soy el administrativo y tengo una estructura distinta a la hora de decir que esto es relevante o no lo es…

I2.2: Es que en el inicial hay que meterlo todo, curso relacionado con la geriatría y un curso relacionado con el manejo de alcachofas… El mejorado es cuando ya tachábamos lo que pulíamos y lo que no valía y sí valía.

I2.3: hay cosas que son evidentes.

I2.2: También había cursos que se llamaba el curso “primeros auxilios” y pensabas que estaba en la 18 y luego veías que no había ningún contenido relacionado.

I2.3: Ya, pero si un administrativo ve “primeros auxilios” te lo va a meter y luego ya tú decidirás tú…

Pedro: Sí, pero por lo menos que no tengáis que hacer ese trabajo mecánico…

I2.4: ES que es un trabajo inútil, tiene utilidad para conocer al candidato pero si ya lo tienes metido tú ves lo que te sirve y lo que no.

I2.3: Y que si tienes alguna duda para eso está la entrevista y el papel.

Pedro: Pero el papel el guardarlo cinco años…Sí sería interesante decirlo que finalmente no hace falta guardarlo…

I2.2: Es que a parte de todos los cursos de formación que dimos, tengo los listados que me hacía, el calendario donde me planificaba las entrevistas…

I2.4: El guión hecho para próximos procedimientos. Es que el procedimiento fue intenso… ha sido una experiencia muy buena y hemos conocido gente, da mucho gusto conocer gente de tu profesión y de otro centro. Yo tuve que ir por tema de trabajo a su centro y cuando la vi me dio alegría.

Pedro: A veces los compartimentos estancos están bien pero los contactos ayudan…

I2.4: y se comparten experiencias entre centros… Y Amparo fue la chica que le pilló el terremoto de Lorca haciendo una entrevista…y salió corriendo y (risas…)

I2.2: Nos hemos juntado de cena…

I2.3: A mí por ejemplo me ha impactado lo que ella dice “yo no sé lo que dice el Real Decreto”… pero cómo no lo sabes si yo me examiné del real decreto y lo demás. ES imposible evaluar una cosa de la que no conoces.

Pedro: Claro, porque tenéis que manejarlo…

I2.3: Claro.

I2.2: Ella se refería que no sabía realmente si en el Decreto se menciona que no puede haber relación entre el asesor y el evaluador.

I2.3: pero es que sí lo pone.

I2.4: Es que yo veo una parte super importante el asesor-evaluador. Que nosotros seamos asesoras y evaluadoras…

I2.2: Sí, se perdieron mucho, es que la evaluación es el final.

I2.4: Tienes que empezar desde elegir los candidatos, filtrarlos, todo el procedimiento. Tú cuándo conoces al candidato, cuando le haces las preguntas, cuando ves por dónde va, sabes cuando te dice, cuando no, cuando se hace el nervioso…

I2.2: Yo de todas formas si tuviera que repetir repetiría como asesora otra vez…

I2.4: yo también, y es mucho más trabajo.

Pedro: Es mucha más faena pero es mucho más gratificante

I2.2: para mí sí, sí.

I2.4: Evaluar es llegar y hacer un examen y evaluar.

I2.3: Y los evaluadores realmente son evaluadores, van a lo que me estás haciendo en ese momento. No se han centrado mucho en la vida de la persona o en esto lo sabe hacer y se lo voy a simplificar para que me lo haga. Porque la chica esta que yo asesoraba y que la han evaluado, la han suspendido de la 18 y trabaja en un hospital.

I2.2: ¿Qué le pusieron?

I2.3: yo puse en el informe que era muy nerviosa. Se sintió amenazada en la primera sesión de la evaluación y le dio por llorar. Se puso nerviosa y le dije que se fuera y se tranquilizara. Se bloqueó y de ahí la convocan a la prueba y entra la primera y le meten a un tío simulando que le da un jamacuco. Se quedó…El otro le miraba y nadie le ayudaba para decirle que era una prueba….Se puso a llorar. Creo que les ha faltado un cierto tacto.

I2.4: El asesor tiene que saber hacer y saber estar. Lo enfocas ahí y lo conoces. Yo tuve una candidata que no sabía leer y yo no me dí cuenta y yo le dije que leyera rápidamente una cosa y se quedó muy parada y me lo dijo…

Pedro: Y a su autoevaluación ¿cómo lo hizo?

I2.4: Le ayudarían, claro. Yo le explicaba pregunta por pregunta y a su compañera igual. Venían de Yecla. Habían dos que sí acreditaba porque sí sabía hacerlo.

Pedro: Alguna cosa más que queráis contarnos.

I2.3: No, como no tengáis vosotros alguna pregunta más que haya faltado…

Pedro: No, si era un poco eso, que contarais vuestra experiencia, la evaluación del proceso y lo del perfil y las diferencias de unos y otros e incluso la posibilidad, me ha parecido entender, de hacerlo en sesiones de días diferentes porque facilitaría el trabajo de asesoramiento o el de los candidatos que irían mucho más homogénea…?

I2.4: El de los candidatos, yo creo que sí.

I2.3: Yo no sabría decirte porque también tú te tienes que acoplar y adaptar un poco. Si notas muchísima diferencia cuando tienes de cuatro o cinco y media una persona que sabe mucho del asunto y de cinco y media a siete tienes a alguien que no sabe. Pero cómo te valoro exactamente igual …. Es inevitable.

Pedro: Entonces en ese sentido I2.3, sí que sería bueno separarlo para ellos, para que tú en tu fase veas que tienes gente más o menos homogénea, estás hablando de niveles y te ayuda a ser más justa.

I2.3: Claro, pero ¿y cómo lo separas porque si todo el mundo está englobado en lo mismo? Es que es el mismo filtro, pasa lo que llevamos reivindicando desde el principio, es que aquí está metido todo. Esto es un saco muy grande en el que todo tiene cabida.

I2.2: Y a parte encima en las 150 primeras acreditaciones, ha entrado la gente con mayor experiencia, con mayor formación…

I2.3: Sí, que después no es verdad…

Pedro: ¿Se ha quedado gente fuera que si hubiera habido más plazas hubieran entrado?

Todas: Sí.

I2.4: A mí ha venido gente y me ha dicho que cómo no había entrado…

I2.3: Yo he tenido gente de mi centro que la echó, con mucha experiencia y títulos, se quedó fuera lo mismo por desconocimiento de que no habían presentado la fotocopia compulsada del DNI y ellos no sabían que tenían que mirarlo en la página web.

I2.4: O el plazo, a mucha gente se le pasó el plazo…

I2.3: Exacto, no lo sabían y se quedaron fuera. Porque cuando fueron a echar la instancia la persona no les informó, hay una resolución, se mira, hay unas listas preliminares…infórmate por si te falta…

I2.2: Y luego había una página web donde te ponía un código, fulanica de tal un código y eso quería decir si le faltaba el DNI

Pedro: había que estar interpretando…

I2.3: Exacto. La página del incual malísima, el informático debería replantearse…

Pedro: ¿Eso se lo habéis dicho?

I2.3: Yo lo de la página web no se lo he dicho pero algún día se lo diré

I2.2: El informático es muy bueno, dije yo, pero un poco lento…

I2.3: Esa página web da pena, tú ves gente que está en su casa y lo hacen mejor…

Pedro: Entonces detectásteis que le faltó información al público de que se convocaba?

I2.4: Sí, en Calasparra por ejemplo la gente no se enteró

I2.2: No, en instituciones no, la gente que se pudo presentar fue después (…) porque era el plazo siguiente…ya se había corrido la voz

Pedro: pero por ejemplo ¿qué cambió de Calasparra a Caravaca o de Yecla?

I2.2: Pues la persona encargada de dar la información

I2.3: De que haya por casualidad..... eso es lo que me pasó a mí para apuntarme aquí. Yo no sabía que esto existía, yo soy terapeuta ocupacional y a mi colegio de terapeuta no llegó, le llegó a la de trabajador social. Me lo comentó y le dije pues vamos a hacerlo y me dijo que me esperara porque eso había llegado a trabajadores sociales y no sabía si yo podía hacerlo. Dio la casualidad de que sí que podía hacerlo, nos apuntamos pero yo no sabía que eso existía. Y como yo…

Pedro: Entonces déficit a varios niveles, uno, para vosotras a través de los colegios profesionales debería haber llegado y para los candidatos y candidatas a través de otros sistemas.

I2.4: A nosotros a los centros sí que nos vino una reunión primera donde estuvo de hecho el director de la dependencia…

I2.3: A nosotros no nos llegó nada…

I2.2: No…

Pedro: Y porqué llega a unos centros y a otros no…

I2.4: A mi centro llegó, yo estuve en esa primera reunión y llegó a Jumilla y Calasparra. Se dijo en Jumilla, nos apuntamos nosotras dos, y ya luego directamente a través del contacto con Miguel Angel Miralles nos mandaron ya que si queríamos entrar y así nos apuntamos.

I2.2: Cumplíamos los requisitos y nos llamaron…

I2.3: A mi centro no llegó nada…solo nos informamos las cuatro personas de mi centro que se apuntaron y fue porque un amigo de una de ellas trabajaba en el ayuntamiento y le pitó la flauta y dijo mira, esto es lo que hay, y de las cuatro solo entró una. Las otras tres se quedaron fuera por falta del DNI.

I2.4: pero tú hablas de candidatos, yo hablo de lo que es nuestro oferta…

I2.3: Yo hablo de candidatos.

Pedro: De las monjas sí que decís que llegó mucho, habéis detectado que llegó la información…

I2.4: En Yecla también…

Pedro: Un poco es detectar esas historias, saber que además del serf hay gente que no está en el serf y que tiene posibilidades de llegar…

I2.4: Sí, pero ellos llevan la información pero no estaban muy al tanto en el tema de plazos y todo eso.

Pedro: La oficina local del serf?

I2.2: No, al centro de formación privado.

I2.4: Ellos fueron los que dieron la información a los propios alumnos.

Pedro: Claro, como expectativa de trabajo…

I2.4: pero tampoco tenían un conocimiento…

Pedro: O sea, que pensáis que efectivamente la información ha sido escasa tanto a vosotras como a…

I2.4: Yo en el tema de asesores y evaluadores no, en candidatos sí…

Pedro: Yo me refiero a los dos, y consideráis que en los dos casos ha sido escasa y que se debería de haber insistido a todas las instituciones.

Solano: Siendo malo y siendo operativo al final tampoco interesaba mucho porque al final eran 150.

I2.2: Yo pienso que también

I2.3: Sí, algún trasfondo tenía que tener…

I2.2: Hubo 400 solicitudes

Solano: sólo en estas instituciones…

I2.4: la gente por la calle …que cómo podía ser quedarse fuera, que si sabía de alguien que se había echado atrás para entrar…

Pedro: había interés en la gente.

I2.4: Sí, tanto en la zona de altiplano y en la zona de noroeste, en los dos sitios mucha gente.

I2.2: En la ayuda a domicilio hubo más solicitudes…

I2.3: Ahora por ejemplo cuando lleve instituciones de nuevo porque hablé con I2.2 y a instituciones le quedará muy poco para volver a convocar…

I2.2: Sí, yo hablé con ella y me dijo que todo indicaba que iba a salir de nuevo la cualificación, el procedimiento para las instituciones pero que hasta que no lo viera publicado que no quería…

Pedro: Pues muchísimas gracias por vuestra aportación.

ANEXO VII. ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE PARA COMPLETAR Y CONTRASTAR LA INFORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

ANEXO VII.I3. ENTREVISTA A A.C.M., EVALUADOR EN EL PREAR PARA LA CUALIFICACIÓN DE ASSI.

Fecha: 01/03/12.

Manolo: Entrevista para informantes clave celebrada en el marco del convenio del proyecto de investigación sobre el prear, el proceso de reconocimiento, de evaluación y de acreditación y registro también de competencias en el marco del Convenio entre la UMU y la Consejería de Educación, Formación y Empleo, con la colaboración del ICUAM. El objetivo principal es realizar una primera valoración sobre el proceso de intervención en el prear, en la cualificación de atención a personad dependientes en instituciones sociales. El entrevistado es ACM, evaluador que ha intervenido en el prear de la citada cualificación. Entrevista realizada telefónicamente, grabada en audio y siempre garantizando el absoluto anonimato y secreto de respuesta en cumplimiento de leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. La entrevista se ha realizado el 1 de marzo, a las 10.30 horas, por vía telefónica y bueno, de antemano agradecemos su colaboración y antes de anda preguntarte si das tu consentimiento a la realización de esta grabación en soporte de audio, de la entrevista siguiente.

A: Sí.

M: A continuación el formularemos una serie de preguntas que van referidas desde lo que es el inicio del proceso de reconocimiento y acreditación de competencias en nuestra CCAA para la cualificación citada, hasta el final del proceso, pasando desde la fase de habilitación, propiamente como evaluador en tu caso, hasta lo que son los resultados obtenidos del proceso. En primer lugar, ¿porqué motivo decidiste pasar a lo que es la fase de habilitación o habilitarte como evaluador o como asesor-evaluador?

A: Bueno, pues de el icual me llamaron y me hicieron la propuesta y consideré que era interesante en el sentido de que podría mejorar mi práctica profesional, sobre todo porque pienso que como profesores debemos estar muy conectados con el entorno productivo y eso facilitaría el saber cómo es la realidad, el día a día en el entorno productivo. Podría servirnos en el Departamento y a mí en concreto para poder mejorar nuestro trabajo.

M: ¿Y cómo valoras en concreto el curso, el proceso de habilitación que pasaste para ser finalmente habilitado en estos términos?

A: Bien, lo que fue el curso en sí digamos que se trató de la primera experiencia. Desde el icual se intentó traer a los expertos que trabajaban en Madrid, desde el Ministerio, desde la Administración competente en Madrid. Lo que ocurrió es que yo no ví que estuviera muy relacionado con lo que era nuestra cualificación, bueno, las cualificaciones a las que podemos tener acceso como evaluadores o asesores. Faltó quizá un poco de práctica y fue algo excesivamente teórico. Pero en general no puedo decir que estuviera mal.

M: Pasando a lo que es valorar el propio proceso, la puesta en práctica del proceso del prear, en la cualificación en concreto que interviniste de atención a personas dependientes de instituciones sociales, en primer lugar nos interesa una valoración en cuanto al número de candidatos o personas que en principio entraron dentro del proceso, es decir, que se facilitó el acceso al proceso desde el principio, cómo se repartieron en la ratio que había de candidatos por evaluador, y respecto al número de candidatos que terminaron el proceso en este caso. Es decir, en líneas generales si puedes valorar la cuantificación, el número de candidatos durante todo ese proceso, hasta qué punto ha sido eficiente desde lo que es la selección del número de candidatos hasta lo que es la distribución por evaluador y el número de los que han terminado respecto al total.

A: En principio se preseleccionaron 150 candidatos para esta cualificación y tras pasar por la fase de asesoramiento hubo un primer reparto por asesores, aunque esto a lo mejor no sé si es del tema que nos atañe, el reparto por asesores fue de 24 candidatos y el reparto a la comisión de evaluación fue del doble…. 12 con asesores y 24 con los evaluadores. A mí me pareció que el icual hizo un esfuerzo grande por intentar acomodar tanto la procedencia geográfica, como los horarios como todas las variables posibles que son muchas y lo han conseguido en porcentajes muy altos. Por ejemplo, en mi caso he tenido candidatas de la zona cercana a donde yo trabajo, se ha intentado que la mayoría de los evaluadores también sea así, pero al 100% eso es muy complicado de organizar. Pero yo creo que en líneas generales sí. En cuanto a la ratio yo creo que es adecuada, no ha supuesto un trabajo considerable… No ha supuesto un esfuerzo extraordinario. En cuanto al número de candidatas que han terminado finalmente, el dato sería complicado de dar, porque tenemos candidatas desde la que ha podido acreditar las cuatro unidades de competencia hasta la que no ha acreditado…

M: Me refiero en términos generales, una evaluación general del número de candidatos respecto a los que pasaron la fase de evaluación hasta los que han terminado con calificación o acreditación positiva en la mayoría de unidades…

A: Aunque no podamos dar una cifra única el número de candidatos/as que han podido acreditar al final es muy alto.

M: Respecto a la cuantificación del número de habilitados. Respecto a los que han participado, el número de habilitados y en concreto en la fase de evaluación que has participado, en concreto quizás hubo más personas que solicitaron participar pero se limitó a que fuera un número determinado de habilitados… en este caso, como en tu caso, funcionaran o trabajaran dentro del proceso de evaluación. Consideras que ha sido adecuado en ese sentido?

A: En cuanto a los profesionales habilitados para el desempeño de las tareas de evaluador, la comisión de evaluación en la que he participado la formábamos seis personas, haciendo los cálculos y repartiendo de esa manera que te he comentado. A mí me parece que el número ha sido suficiente. Puede ser que todos los habilitados no han podido participar porque al final hay que poner un límite, pero yo creo que ha sido bastante adecuado.

M: Respecto a lo que es la valoración del proceso y lo que significa el calendario de actuación desde el inicio de lo que es el procedimiento de acreditación de esta cualificación y más concreto por lo que a ti atañe al procedimiento de evaluación de la misma, ¿hasta qué punto lo consideras adecuado? ¿ha sido eficiente lo que es el cumplimiento de plazos?

A: La organización del período de trabajo y sesiones se hizo de forma estimativa porque era la primera experiencia y se valoró que tenía que ser flexible. Se nos marcó desde el icual el empezar a principios de septiembre y acabar a finales de noviembre y principios de diciembre. Luego la realidad ha ido demostrando que ha sido complicado poder coordinar la labor de ser profesionales, cada uno está en un ámbito distinto, unos son docentes y otros profesionales del sector, y compaginar turnos de trabajo para reunirse las comisiones, días y demás, ha sido complicado. Eso es lo que más ha podido influir en retraso que ha sido evidente. Hemos terminado a mitad de febrero. Pero no tanto en cuanto al trabajo sino en cuanto a la dificultad de poder coincidir en horario los profesionales.

M: Junto con el calendario, las condiciones en las que durante ese tiempo habéis estado trabajando, desde lo que es la evaluación del proceso, el horario que habéis seguido, la asignación o carga horaria personal por evaluador, el lugar en el que habéis tenido que desarrollar vuestra fase, la remuneración… Esas condiciones específicas de trabajo, ¿cómo las valoras?

A: En cuanto al lugar o lugares, hemos tenido total libertad para utilizar los espacios disponibles de nuestra consejería de Educación. El resto de evaluadores que no son profesionales de la consejería también han podido utilizar incluso hasta sus propios centros de trabajo para hacer las entrevistas. Hemos tenido flexibilidad, se han utilizado los cpr también, ha habido una disponibilidad total y se han hecho gestiones para que podamos utilizar todos estos espacios. En cuanto al horario también ha sido flexible, cada evaluador se lo ha repartido dentro de ir cumpliendo con plazos intermedios fijados por la comisión, no ha habido dificultad para que cada uno se pudiera organizar el horario, al final compatibilizas si estás trabajando tu horario de trabajo con el trabajo extra que supone esto. Pero para mí no ha supuesto dificultad excesiva. En algún momento puntual he podido tener algún aprieto de tiempo, pero no ha sido demasiado. En cuanto a la remuneración, bueno, cada uno podría dar una versión. Yo pienso que es suficiente pero que tampoco podemos pensar que es excesiva. Está ajustada digamos.

M: Dentro de este mismo proceso, otro aspecto que nos interesa evaluar es lo que es la coordinación, la necesaria coordinación entre lo que son los profesionales, en tu caso cuando has intervenido dentro de la comisión de evaluación, entre los profesionales que habéis intervenido en dicha comisión para la toma de acuerdos, el diseño de instrumentos comunes, procesos, plazos… Una valoración general de esa coordinación respecto a la intervención que has desarrollado….

A: Quizás sea ese el tema que más dificultades ha generado. Hemos tenido criterios distintos, ha habido debate y al final ha sido enriquecedor porque siempre se aportan cosas. Pero eso también ha hecho que el procedimiento fuera a veces lento, es la primera experiencia y hemos tenido enfoques distintos y ahí el icuam ha hecho una labor de coordinación y de aunar criterios para que tuviéramos más facilidad para el trabajo. Al final hemos podido hacer un buen trabajo entre todos.

M: Lo concerniente a lo que son los instrumentos concretos que entran dentro de la puesta en práctica en la fase que decimos para esta acreditación de esta cualificación en concreto, lo que son los instrumentos específicos de evaluación que habéis utilizado cada uno de los evaluadores y luego también por parte de la comisión. ¿cómo valorarías en sentido general que sean esos los instrumentos (si plantearías algún tipo de adaptación) y lo que es el uso o cómo habéis trabajado con esos instrumentos?

A: Fundamentalmente el procedimiento de evaluación, en distintos momentos se han utilizado dos, pero no solamente esos. Uno ha sido la entrevista con fines de evaluación y la entrevista entendida como el instrumento o soporte o cuestionario de todas las cuestiones que se les han planteado a las candidatas. Eso fue fruto de un trabajo anterior, de un curso que hicimos las personas que participamos en el procedimiento para ir elaborando una base de datos de preguntas. Eso hubo al final que pulirlo mucho porque estaba hecho por distintas personas y se notaba que no había habido una coordinación interna. Al final hubo que afinar mucho y sobre todo descartar muchas de las preguntas porque no se veía un hilo conductor. En cuanto al segundo instrumentos más importante ha sido el utilizado a la hora de realizar los "pies". Esos también ha habido que perfilarlos porque se elaboraron en el curso y cuando elaboras un instrumento…

M: Te refieres a los planes individuales de evaluación…

A: Sí, a los soportes para la evaluación de esas situaciones profesionales de evaluación, es los "pies". Eso al final ha habido que pulirlo porque cuando se diseñaron uno no tenía todavía presente y claro cómo iba a ser esa situación. A medida que se iba acercando pues veíamos que había cosas que había que pulir, modificar y que había que adaptar y que posiblemente si se producen más procedimientos en esta cualificación, habrá que volver a retocar y adaptar porque eso no termina nunca de perfeccionarse. El propio uso de un instrumento te dice qué efectos encuentras y hasta que no lo utilizas no lo sabes. La comisión también ha elaborado y ha tenido libertad para coger las guías de viviencia y utilizarlas, no como algo normativo sino como guía y elementos que sirvieran de apoyo, nunca como algo que te limitara o encorsetara. En ese sentido hemos elaborado en cada momento instrumentos para aunar criterios y tener claro qué candidatos, en función de los resultados de la entrevista, debían o no realizar el "pie" u otro tipo de situaciones que se han podido plantear. Para eso lo hemos elaborado y lo hemos adjuntado a las actas de la comisión para que si otra comisión los quisiera utilizar disponga de ellos.

M: Uno de los últimos aspectos a valorar sería la modalidad que habéis aplicado en el proceso de evaluación. Cómo valoras, si habéis hecho uso mixto o no de cada una de las modalidades dentro de lo que es la fase de evaluación, individual y colectiva, y cuándo habéis empleado cada una de esas modalidades en ese caso.

A: Nosotros solo hemos utilizado la modalidad individual y me explico: nosotros estamos trabajando con una cualificación de nivel 2 en la que el tipo de pruebas de evaluación que estaban recomendadas eran de carácter eminentemente práctico y eso ya te limita a la hora de poder hacerlo en grupo. La entrevista lógicamente se ha hecho individualizada y adaptada a cada una de las situaciones profesionales de los candidatos. Y luego lo que ha sido la ejecución de los planes individualizados de evaluación también se ha hecho de forma individualizada porque al ser pruebas prácticas pues eso no te permite realizarlo en grupo, en otras cualificaciones pues seguramente sí que se podrían plantear, en un nivel tres, pero a nosotros no nos ha sido posible.

M: Otro bloque va referido al perfil de los candidatos que habéis atendido. En tu caso la comisión de evaluación también. Respecto a las características y el perfil de alguna manera sociológico de los mismos. En primer lugar, referido a las variables de edad y sexo, cómo valoras la frecuencia de esas variables en las características de los candidatos que habéis atendido.

A: Bien, pues sin haber hecho un estudio estadístico detallado de ese perfil por edad y sexo, sí que canta y se ve claramente que son en su mayoría de mediana edad, de 40 o cuarenta y tantos, 50, que llevan un número de años considerable algunas trabajando….

M: Eso te iba a preguntar en base a lo que era la experiencia, la formación…, esas variables qué peso han tenido dentro del perfil de candidatos. Por ejemplo, si han venido más con un peso específico de años de experiencia laboral o bien formativa…

A: Como era el primer procedimiento que se abría, se hizo una preselección previa en la que se quedaron 150 candidatos. Así que ya nos llegó un perfil de candidatas bastante cribado con personas que tenían muchísimo tiempo de experiencia, en su mayoría, y también un nivel de formación aceptable. Aunque es verdad que ha primado más el tema de la experiencia que el de la formación.

M: Respecto también a los candidatos, en promedio, cómo se planteaban los itinerarios, va en relación a lo que me has comentado, en el sentido de los itinerarios formativos y laborales que han tenido y sobre todo en referencia a las expectativas que esos candidatos… el porqué estaban en el procedimiento, qué expectativas son las más representativas.

A: En cuanto al itinerario profesional de cada una sería complejo, pero digamos que si estableciéramos un nexo común para la mayoría pues sería una persona que lleva ya unos cuantos años trabajando, que en principio al inicio de su labor profesional no tenía formación y entró en su centro respectivo sin demasiada formación, y a lo largo del tiempo pues el tema de la formación continua, han ido realizando acciones formativas, unas de mayor en relación a otras con su perfil profesional. En cuanto a las expectativas, venían marcadas por una condición externa que era que parece ser que le van a exigir determinada certificación para poder acreditar esa cualificación profesional a la mayoría de ellas, por eso también se ha priorizado desde el icuam el empezar por esta cualificación.

M: Perdona, ¿en qué ámbito laboral o en qué sector en principio se les va a exigir esa cualificación mínima?

A: Todo eso está planteado en relación a la dependencia. La ley de dependencia ya establece que para que la administración pueda contactar y subvencionar plazas en residencias y centros de días y demás, debe contar con profesionales que estén correctamente cualificados. Digamos que el entorno profesional en el que nos movemos, pues tiene una tradición de mucho tiempo de gente que ha carecido de esa cualificación. A partir de esa aplicación de la norma se va a plantear. Ya te digo que los plazos yo estoy oyendo hablar del 2014, 2013, no lo tengo del todo claro, pero en algún momento se les va a plantear. Por eso el icuam ha priorizado la oferta de esta cualificación para acreditarla.

M: Pasamos a un último bloque, referido al tema de los resultados. Los resultados que han ido obteniendo los candidatos a lo largo del procedimiento, y más concretamente dentro de la fase de evaluación. Estos resultados interesaría también enfocarlos desde el punto de vista de las variables que hemos comentado antes, del peso específico que viene a tener en su itinerario laboral y formativo lo que es la experiencia y lo que es la formación. Entonces lo que es, por ejemplo, el paso de alguna manera de la fase de asesoramiento a la de evaluación, respecto a la comparativa de esos informes que son el informe del asesor finalmente que intenta facilitar el paso a la fase de evaluación, pero que algunas veces es

negativo aunque no condiciona la decisión del candidato y la comparativa de esos informes con los informes previos que hacéis de la fase de evaluación. De alguna manera comparando la primera evaluación con la última que hizo el asesor, ¿habéis suscrito lo que decía el asesor o se han planteado muchas discrepancias en ese sentido?

A: En mi caso particular, yo he coincidido plenamente con las dos asesoras que he tenido y me ha parecido que han hecho un trabajo digno de mencionarlo. He tenido suerte con mis candidatas porque no he tenido ningún informe negativo de las 24, tuve que repasar de hecho todos los expedientes por si me había equivocado pero no he tenido informes negativos. En cuanto al resto de los miembros de la comisión en general sí que ha habido pequeños desajustes a la hora de valorar, sobre todo en el sentido que podría parecer que es el contrario al que se podría plantear, es decir, informes que son negativos pues luego se ha visto que no son tan negativos…

M: ¿Te refieres al del asesor previo?

A: Sí, el informe del asesor, luego se ha valorado y se ha visto que no era negativo. Esto se puede ver al tiempo que ha transcurrido entre una fase y la otra y la gente también ha sido consciente de cuáles han sido sus debilidades en el procedimiento y las ha intentado subsanar.

M: Y finalmente cuando han ido terminando los candidatos que han pasado a la fase de evaluación, respecto a los que finalmente han ido acreditando las unidades de competencia, el peso específico mayor que tú crees que viene a tener por número de unidades de competencia también, ¿crees que tiene mayor peso o cómo pueden influir las variables que hemos dicho de la experiencia por un lado y de la formación por otro? Lo que realmente a ellos les facilitar tener unos mejores resultados en las unidades de competencia, qué variables pueden ser o cómo pueden influir esas variables de la experiencia y formación en ello.

A: Yo creo que ahí está la piedra toque de todo el procedimiento. El tema de la formación y la experiencia, cómo conjugamos las dos variables. En principio la convocatoria permite que se presente gente por esas dos vías, aunque realmente luego se constata que quien está en condiciones de acreditar esa cualificación al final es la gente que tiene experiencia. La experiencia entendida de la siguiente manera: no experiencia grosso modo, no 30 años de experiencia como hemos tenido en algunas candidatas, sino experiencia relacionada con las actividades profesionales que se desarrollan en cada una de las unidades de competencia. De hecho, nos hemos encontrado con que gente que tiene esos 30 años, pero no ha desarrollado actividades profesionales que están directamente relacionadas con una unidad de competencia, en concreto con la última, con la del apoyo psicosocial (10.19), que digamos que se ha venido desarrollando menos. Entonces nos hemos encontrado que aspectos relacionados con la atención sociosanitaria, la atención física, sí que había una facilidad a la hora de poder demostrar esa cualificación y con ese otro tema no. La experiencia entonces pero entendida en relación al desempeño de las actividades profesionales que están vinculadas a una unidad de competencia. El tema de la formación es un plus, es decir, gente que te llega sin formación y con mucha experiencia sobresale por encima de gente que te llega con mucha formación y con poca experiencia. Al final el procedimiento está planteado para que se muestren evidencias directas al final. Si al final, si la entrevista el candidato no consigue demostrar… hay que demostrar evidencias directas y la experiencia es lo que más ayuda a la hora de poder evidenciar eso.

M: ¿Querías concretar algo más en ese aspecto?

A: No, sencillamente yo una de los … que le veo a la convocatoria, pero no a la de Murcia, sino al planteamiento del real decreto 12/24, es que el acceso debería primarse más la experiencia y no la formación porque luego nos hemos encontrado que gente que tiene muchas horas de formación, la tiene de mucho tiempo, no la ha desempeñado habitualmente y eso no le ha supuesto prácticamente nada.

M: Respecto a la finalización del procedimiento, igual que hemos hablado en la fase de asesoramiento al paso a la evaluación, que había candidatos que discrepaban del informe negativo que podía emitir el asesor y pasaban a fase de evaluación. Cuando terminaba la fase de evaluación para la acreditación final de competencias y tampoco era favorable el informe, ¿se ha planteado algún tipo de reclamación o ha habido algún caso específico o un perfil dominante en el caso de que se hayan planteado esas reclamaciones y en qué línea?

A: Nosotros no sé decirte, ha habido 36 candidatos que han ido a realizar la ejecución del "pie", de actividades de evidencias directas. De esos 36 hemos tenido 5 reclamaciones y todas ellas, la inmensa mayoría, lo que alegan es que tienen experiencia y que si no han podido demostrar más su cualificación es porque no han realizado esas actividades y lógicamente se les ha contestado diciendo que de lo que se trata es de poder evidenciar esa capacidad de ejecución en todas las actividades profesionales. Entonces, digamos que no se puede decir que haya habido un alto índice de insatisfacción a la hora de valorar los resultados del trabajo de la comisión. Las cifras están ahí, ha habido un altísimo porcentaje de candidatas que han podido acreditar las 4 unidades de competencia y en alguna concreta no, pero la inmensa mayoría… Es muy difícil encontrarse con alguna candidata que no haya demostrado ninguna. No sé si contesto a lo que me preguntas.

M: Sí, perfectamente. Y para finalizar la entrevista, has estado comentando propuestas de posibles ajustes a la hora de afianzar un proceso más eficaz y acorde a las expectativas que se marcan. Entonces, si quieres realizar para terminar una valoración general de lo que es el procedimiento tal y como está o como se ha desarrollado para esta cualificación en concreto y posibles propuestas de mejora o ajustes que creas que son necesarios a la hora de futuras convocatorias, por ejemplo, en el marco de esta cualificación.

A: Yo la valoración que hago en general es positiva, hemos empezado diciendo que la expectativa personal era enriquecerme en cuanto al contacto con la realidad profesional, eso se ha cumplido, porque ha habido ahí un acercamiento claro a la realidad de estas profesionales, de las tareas que desempeñan, las que no, a las prioridades y demás. En cuanto al procedimiento, yo ya he apuntado antes que me parece que el tema de la formación es un tema secundario, habría que primar el tema de la experiencia. Y en cuanto a propuestas de mejora, hemos echado en falta que hubiera en la fase de asesoramiento, que a nosotros nos llega el trabajo de los asesores, que hubiera una coordinación entre los asesores, porque a veces ha habido disparidad de interpretaciones, aunque los criterios han sido comunes desde el icuam. Pero luego cada asesor ha interpretado un poco a su manera qué es lo que debía hacer y sobre todo para que los informes tuvieran una estructura más común. Algunos han sido farragosos y no era necesario extenderse tanto. Esas serían los apuntes que yo haría.

M: Para terminar, a parte de todos los asuntos que hemos ido tratando dentro de esta entrevista respecto a lo que es el prear, querías añadir algún aspecto más de información que consideras que hubiera que completar o que dispongas de información y no se haya tratado anteriormente.

A: No, básicamente, todo lo que a mí me ha supuesto alguna reflexión se ha dejado aquí dicho, sí.

M: Vale, pues agradecemos tu colaboración….

ANEXO VII.I4. ENTREVISTA A ASESORA DEL PREAR PARA LA CUALIFICACIÓN DE EI.

MAC, asesora del PREAR en cualificación de Educación Infantil. Fecha: 24 Mayo 2012.

8. Valoración de la fase de habilitación como asesora.

   Me habilité a través de un curso intensivo a distancia ofertado por el Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo ya que cumplía los criterios de selección para ello.

   -¿Por qué decidió habilitarse?

   Mi motivación principal era trabajar habilitada como evaluadora pero finalmente participé en el proceso como asesora.

   -¿Cómo valora el proceso de habilitación seguido?

   El curso de habilitación fue muy completo y garantiza la formación necesaria para habilitarme.

9. Respecto al desarrollo del proceso de asesoramiento, ¿cómo lo valora? respecto a:
   - Número de candidatos (total y por cada asesor/a),

   El número de candidatos por asesor era excesivo 15 candidatos y por ello propusimos que fueran 10 candidatos al ICUAM.

   -Plazos (calendario seguido),

   Todo ello supuso que se alargara el plazo de asesoramiento pero la Consejería fue bastante flexible para aumentarlo.

   Respecto a la fase de asesoramiento decir que cada asesor/a, terminó antes o después que los demás; no hubo una sincronización.

-Condiciones (horario de intervención, lugar/es de realización, remuneración…)

En general positivo.

-Coordinación (con ICUAM, entre asesores),

Se dieron una serie de problemas en la forma de convocar a los candidatos ya que primero esas convocatorias la realizaron los propios asesores y sin embargo las convocatorias en el periodo de evaluación las realizaron desde el ICUAM.

En general hubo una adecuado coordinación entre la labor realizar por los asesores y también con el ICUAM.

-Instrumentos utilizados,

Los instrumentos de asesoramiento aplicados en el asesoramiento fueron adaptados a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia partiendo de la propuesta del Ministerio de Educación.

Cabe destacar que no existía una plataforma telemática para este proceso de asesoramiento.

-Modalidades de asesoramiento (individual y/o colectiva).

Las entrevistas realizadas fueron casi todas individuales a los candidatos sin embargo se desarrollaron dos entrevistas colectivas:

Una entrevista entre candidatos y representantes del Icuam.

Otra entrevista entre candidatos y asesores.

10. ¿Cuál ha sido el perfil de solicitantes atendidos respecto a su experiencia, formación, edad, sexo u otras variables que considere de interés?

    Respecto a los candidatos en la fase de asesoramiento señalar que la mayoría poseían experiencia y formación en su historial profesional y formativo.

    Cabe destacar que un 20% de los candidatos aproximadamente solamente poseía formación y ninguna experiencia. Estos candidatos fueron los que obtuvieron peores resultados en el procedimiento de asesoramiento.

11. ¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales presentados por los solicitantes?.

    Respecto a los itinerarios formativos y ocupacionales muchos de los candidatos poseían el FPI (jardín de infancia) y la mayoría se encuentran desarrollando un trabajo en este ámbito.

12. ¿Cuáles han sido las expectativas formativas y ocupacionales de los solicitantes?.

    Respecto a las expectativas de los candidatos cabe mencionar que la mayoría se presenta al proceso por que quieren llegar al título ya que si no es así les podrían expulsar del trabajo al exigirles dicha titulación mínima (técnico superior de Educación Infantil).

13. ¿Cómo valora los resultados obtenidos en el proceso de asesoramiento de esta cualificación?.

    En general todos los candidatos han obtenido un mínimo de aproximadamente el 50% de unidades de competencia, excepto la unidad de competencia 1028 y 1033.
    Cabe destacar que todos los candidatos con informe negativo en la fase de asesoramiento quisieron pasar a fase de evaluación.

14. Evaluación general del propio procedimiento (PREAR) y posibles propuestas de mejora.

    En la guía de evidencias existía competencias que se incluían en la cualificación de Educación Infantil y se les daba demasiada importancia; pero cabe destacar que no son competencias propias de dicha cualificación, por ello se les asignó una calificación más reducida en el procedimiento.

    En general existieron malos resultados en las unidades de competencia 1028 y 1033 ya que se corresponden con módulos formativos de carácter más teórico (didáctica, desarrollo cognitivo y motor).

    Respecto a las propuestas de mejora cabe mencionar que existían demasiados candidatos para tan escaso número de asesores y por ello se deberían de liberar de horas de trabajo a dichos asesores para un seguimiento mucho mejor del procedimiento

ANEXO VII.I5. ENTREVISTA A EVALUADORA DEL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE EI.

ENTREVISTA PARA LA EVALUACIÓN DEL **PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA.**

Entrevista a PMV, evaluadora en el PREAR de la cualificación de Educación Infantil. Fecha: 27/05/12.

1. Valoración de la fase de habilitación como evaluadora.

-¿Por qué decidió habilitarse?

Me habilité a través del curso de la UNED como asesora realizado desde mayo a julio de 2010 y me habilité como evaluadora a través del curso realizado por la CCAA de la Región de Murcia en septiembre de 2010.

En octubre de 2010 recibí la propuesta del Icuam para preparar la fase de evaluación para formar evaluadores, y la he estado desarrollando hasta ahora.

-¿Cómo valora el proceso de habilitación seguido?

En general positivo, aunque muy intenso el realizado a través de la UNED.

2. Respecto al desarrollo del proceso de evaluación, ¿cómo lo valora? respecto a:

- Número de candidatos (total y por cada evaluador/a),

Respecto al número de candidatos se puede considerar que ha sido ajustado a la disponibilidad horaria de los evaluadores, siendo equitativa la distribución de candidatos por evaluadores.

-Plazos (calendario seguido),

Respecto al calendario decir que el tiempo asignado para la realización de la fase de evaluación ha sido flexible, ajustándose a las necesidades de los candidatos y a la compatibilidad de horarios de los miembros de la comisión de evaluación, para la realización de las actuaciones conjuntas y reuniones.

Respecto al número de llamamientos a los candidatos cabe señalar que han sido demasiados (según convocatoria debían ser más de tres) y por ello se han desarrollado cuatro llamamientos alargando mucho el proceso de evaluación.

El plazo de evaluación ha sido demasiado extenso, por ello se podría considerar la posibilidad de liberación de horario (en su trabajo habitual) de los evaluadores para acortar los plazos.

Cabe destacar que los días que se ha trabajado, tanto con los candidatos como con la comisión de evaluación, en fecha de vacaciones escolares, debía haberse considerado como días festivos.

-Condiciones (horario de intervención, lugar/es de realización, remuneración…)

El lugar donde se han desarrollado las entrevistas, pruebas de evaluación y reuniones de la comisión ha sido adecuado ya que se ha dispuesto de las sedes de los IES públicos, de los CPR y de la propia sede del Icuam.

-Coordinación (con ICUAM, con asesores, entre evaluadores),

La comisión de evaluación ha tenido un buen funcionamiento y la coordinación entre los miembros de la comisión ha sido muy adecuada.

Ha existido muy buena comunicación con el Icuam ya que sus responsables y personal administrativo han estado disponibles en cualquier momento del procedimiento.

También mencionar que ha sido adecuada la colaboración con asesores que se han mostrado colaboradores a la hora de facilitarnos información sobre aspectos referidos a los itinerarios laborales y formativos y a los resultados de los informes de asesoramiento.

-Instrumentos utilizados,

Las entrevistas de evaluación inicial han sido demasiadas largas; ya que al evaluar 7 unidades de competencia se extendían demasiado en el tiempo, siendo su duración entre 2 - 3 horas.

Cabe mencionar que como instrumentos soporte de partida ha tenido especial utilidad el currículo del candidato y el informe del asesor, todo ello ha proporcionado una información previa y valiosa para iniciar la fase de evaluación.

El banco de preguntas diseñado en la fase de asesoramiento ha resultado muy útil como soporte para las entrevistas de evaluación inicial.

La utilización de la grabadora para registrar las entrevistas de los candidatos ha permitido realizar las mismas de manera más fluida, permitiendo prestar al candidato un contacto visual mayor con el candidato y favoreciendo la recogida de información de manera fidedigna, a la vez que ha permitido un análisis posterior del contenido.

También cabe destacar que hemos generado pruebas de evaluación adaptadas a las distintas Unidades de Competencia.

Para el diseño de estas pruebas considero importante que la mayoría de los miembros de la comisión de evaluación sean perfiles docentes.

También cabe considerar la adecuada utilización de la plataforma del Icuam para incluir todos los informes de evaluación en este proceso, estando disponibles todos ellos para la directiva de la comisión de evaluación.

-Modalidades de evaluación (individual y/o colectiva).

Las pruebas de evaluación en general han sido individuales, a excepción de las pruebas teóricas que han sido grupales.

3. ¿Cuál ha sido el perfil de solicitantes atendidos respecto a su experiencia, formación, edad, sexo u otras variables que considere de interés?

   Respecto a la edad la horquilla de años de los candidatos ha sido muy amplia.

   La mayoría tenía formación de auxiliar de jardín de infancia.

   Considero que la prioridad en la selección de candidatos podría haber sido la de trabajadores en el sector de educación infantil con nivel de bachillerato, dado que éstos podrían continuar su formación en los IES para obtener el título de Grado Superior de Técnico en Educación Infantil, dado que no existe para la cualificación de infantil el certificado de profesionalidad sino que requieren para conservar su puesto de trabajo la obtención del título; posteriormente la selección de candidatos considero que podría haber recaído sobre aquellos que no poseen el nivel de bachillerato y en último lugar sobre las personas que poseen una diplomatura o licenciatura.

4. ¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales presentados por los solicitantes?

   Casi todos los candidatos que se han presentado trabajan en educación infantil: escuelas infantiles o en educación no formal.

5. ¿Cuáles han sido las expectativas formativas y ocupacionales de los solicitantes?

   Sus expectativas se han visto en parte frustradas ya que al final de este proceso no obtenían ni título ni certificado de profesionalidad y por ello muchos candidatos desistieron durante la fase de asesoramiento incluso algunos otros durante la fase de evaluación.

   Cabe señalar la posibilidad de que algunos candidatos no puedan matricularse en el ciclo con el fin de obtener el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, dado que suelen quedar muchas personas fuera por falta de plazas.

6. ¿Cómo valora los resultados obtenidos en el proceso de evalauación de esta cualificación?

   La mayor dificultad, al proceder los candidatos de un nivel de cualificación 2, ha sido que no han demostrado nivel suficiente en las unidades de competencia más teóricas (UC1028_3 y UC1033_3).

   Respecto a los resultados, los peores han sido para las dos competencias ya mencionadas y ello es debido a que su formación es más práctica y se corresponde a un nivel de cualificación dos y por ello no se ajusta a un nivel de cualificación tres que es al que corresponde el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

7. Evaluación general del propio procedimiento (PREAR) y posibles propuestas de mejora.

En general la evaluación de este proceso ha sido positiva.

Las propuestas de mejora se han ido introduciendo en las respuestas dadas a las cuestiones planteadas durante la entrevista.

Únicamente señalar respecto de los recursos, que sería conveniente que el Icuam dispusiera de grabadoras suficientes que puedan ser prestadas a los evaluadores para la realización de las entrevistas y pruebas de evaluación que requieran ser registradas.

También cabe mencionar que cuando un candidato citado no se presente, el evaluador/a, debiera contarle como sesión de trabajo, dado que anteriormente ha debido realizar un trabajo previo de preparación bien de la entrevista o de la prueba correspondiente.

ANEXO VII.I6. ENTREVISTA A LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL PREAR.
Fecha: 20/05/12.

1. Valoración de la fase de habilitación como evaluadora.

-¿Por qué decidió habilitarse?

Los principales motivos han sido el reciclado profesional, enriquecimiento personal, considerar la oferta modular como nueva vía formativa, actualizar los conocimientos a través del intercambio de información entre el mundo laboral y educativo, conocimiento de las Cualificaciones Profesionales y lo que a nivel de acreditación conllevan.

Las diferentes formas de habilitarnos fueron por los cursos realizados a través de la UNED (de mayo a julio de 2010) o los cursos realizados por la Comunidad Autónoma de Murcia (en septiembre de 2010)

¿Cómo valora el proceso de habilitación seguido?

En general positivo, aunque muy intenso, fuerte y estresante el realizado a través de la UNED, y muy alejado de la realidad del procedimiento el realizado con los ponentes venidos del INCUAL.

2. Respecto al desarrollo del proceso de evaluación, ¿cómo lo valora? respecto a:

- Número de candidatos (total y por cada evaluador/a),

Respecto al número de candidatos se puede considerar que ha sido ajustado a la disponibilidad horaria de los evaluadores, siendo equitativa la distribución de candidatos por evaluadores.

-Plazos (calendario seguido),

Respecto al calendario decir que el tiempo asignado para la realización de la fase de evaluación en general, ha sido flexible, ajustándose a las necesidades de los candidatos y a la compatibilidad de horarios de los miembros de la comisión de evaluación, para la realización de las actuaciones conjuntas y reuniones. No obstante, en el periodo comprendido entre la entrega de expedientes de los candidatos y la propuesta inicial de evaluación el tiempo ha resultado escaso.

Respecto al número de llamamientos a los candidatos cabe señalar que han sido demasiados (según convocatoria debían ser más de tres) y por ello se han desarrollado cuatro llamamientos alargando mucho el proceso de evaluación.

El plazo de evaluación ha sido demasiado extenso, por ello se podría considerar la posibilidad de liberación de horario (en su trabajo habitual) de los evaluadores para acortar los plazos.

Cabe destacar que los días que se ha trabajado, tanto con los candidatos como con la comisión de evaluación, en fecha de vacaciones escolares, debía haberse considerado como días festivos.

-Condiciones (horario de intervención, lugar/es de realización, remuneración…)

El lugar donde se han desarrollado las entrevistas, pruebas de evaluación y reuniones de la comisión ha sido adecuado ya que se ha dispuesto de las sedes de los IES públicos, de los CPR y de la propia sede del Icuam.

-Coordinación (con ICUAM, entre evaluadores, con asesores),

La comisión de evaluación ha tenido un buen funcionamiento y la coordinación entre los miembros de la comisión ha sido muy adecuada.

Ha existido muy buena comunicación con el Icuam ya que sus responsables y personal administrativo han estado disponibles en cualquier momento del procedimiento.

En las ocasiones en las que hemos requerido información de los asesores, la comunicación ha sido fluida y adecuada.

-Instrumentos utilizados,

Las entrevistas de evaluación inicial han sido demasiadas largas; ya que al evaluar 7 unidades de competencia se extendían demasiado en el tiempo, siendo su duración entre 2 - 3 horas. Esto tiene como consecuencia que dichas entrevistas no permitan evaluar al candidato todo lo exhaustivamente que el procedimiento requiere.

Por otro lado, el cansancio de los evaluadores y sobre todo de los candidatos también se hacia patente (incluso llegaban a expresar que no se estaban enterando de las cuestiones plantadas).

Cabe mencionar que como instrumentos soporte de partida ha tenido especial utilidad el currículo del candidato y el informe del asesor, todo ello ha proporcionado una información previa y valiosa para iniciar la fase de evaluación (aunque en algunos informes hemos detectado ausencias de documentos y falta de contenido relevante en el informe del asesor al evaluador).

El banco de preguntas diseñado en la fase de asesoramiento ha resultado muy útil como soporte para las entrevistas de evaluación inicial.

La utilización de la grabadora para registrar las entrevistas de los candidatos ha permitido realizar las mismas de manera más fluida, permitiendo prestar al candidato un contacto visual mayor y favoreciendo la recogida de información de manera fidedigna, a la vez que ha permitido un análisis posterior del contenido.

También cabe destacar que hemos generado pruebas de evaluación adaptadas a las distintas Unidades de Competencia.

Para el diseño de las pruebas más teóricas considero importante que la mayoría de los miembros de la comisión de evaluación sean perfiles docentes.

Respecto a la Plataforma informática, mencionar que ha sido un instrumento de gran utilidad para el desarrollo del proceso de evaluación

Finalmente comentar, la dificultad de acceder a la información de los candidatos en las carpetas contenedoras de los expedientes. En ocasiones la información no se encontraba en el separador adecuado, faltaban las etiquetas identificativas.
El transporte, ha sido arduo y dificultoso y la custodia de las carpetas, de gran responsabilidad.

-Modalidades de evaluación (individual y/o colectiva).

Las pruebas de evaluación en general han sido individuales, a excepción de las pruebas teóricas que han sido grupales.

3. ¿Cuál ha sido el perfil de solicitantes atendidos respecto a su experiencia, formación, edad, sexo u otras variables que considere de interés?

Respecto a la edad la horquilla de años de los candidatos ha sido muy amplia.

La mayoría tenía formación de auxiliar de jardín de infancia. Contamos con una minoría de candidatos con nivel universitario.

Consideramos que la prioridad en la selección de candidatos podría haber sido la de trabajadores en el sector de educación infantil con nivel de bachillerato, dado que éstos podrían continuar su formación en los IES para obtener el título de Grado Superior de Técnico en Educación Infantil, dado que no existe para la cualificación de infantil el certificado de profesionalidad sino que requieren para conservar su puesto de trabajo la obtención del título; posteriormente la selección de candidatos consideramos que podría haber recaído sobre aquellos que no poseen el nivel de bachillerato y en último lugar sobre las personas que poseen una diplomatura o licenciatura.

4. ¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales presentados por los solicitantes?

Casi todos los candidatos que se han presentado trabajan en educación infantil: escuelas infantiles o en educación no formal.

5. ¿Cuáles han sido las expectativas formativas y ocupacionales de los candidatos?

Sus expectativas se han visto en parte frustradas ya que al final de este proceso no obtenían ni título ni certificado de profesionalidad y por ello muchos candidatos desistieron durante la fase de asesoramiento incluso algunos otros durante la fase de evaluación.

Cabe señalar la posibilidad de que algunos candidatos no puedan matricularse en el ciclo con el fin de obtener el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, dado que suelen quedar muchas personas fuera por falta de plazas.

En general las expectativas estaban referidas al mantenimiento y/o mejora de sus puestos de trabajo.

6. ¿Cómo valora los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de esta cualificación?

La mayor dificultad, al proceder los candidatos de un nivel de cualificación 2, ha sido que no han demostrado nivel suficiente en las unidades de competencia más teóricas (UC1028_3 y UC1033_3).

Respecto a los resultados, los peores han sido para las dos competencias ya mencionadas y ello es debido a que su formación es más práctica y se corresponde a un nivel de cualificación 2 y por ello no se ajusta a un nivel de cualificación 3 que es al que corresponde el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

Consideramos que en general el esfuerzo de los candidatos ha sido positivo, han estado motivados y salvo excepciones, han colaborado en todo momento.

7. <u>Evaluación general</u> del propio procedimiento (PREAR) y posibles propuestas de mejora.

En general la evaluación de este proceso ha sido positiva. La relación entre los miembros de la Comisión ha sido excelente, lo que ha facilitado el buen desarrollo de la misma.

Las propuestas de mejora se han ido introduciendo en las respuestas dadas a las cuestiones planteadas durante la entrevista.

Únicamente señalar respecto de los recursos, que sería conveniente que el Icuam dispusiera de grabadoras suficientes que puedan ser prestadas a los evaluadores para la realización de las entrevistas y pruebas de evaluación que requieran ser registradas.

También cabe mencionar que cuando un candidato citado no se presente, el evaluador/a, debiera contarle como sesión de trabajo, dado que anteriormente ha debido realizar un trabajo previo de preparación bien de la entrevista o de la prueba correspondiente. Asimismo se acude a la entrevista, con el tiempo que conlleva el desplazamiento y la espera del candidato.

Recomendamos que de ahora en adelante se establezca como medio oficial de transmisión de información a los candidatos la página del ICUAM.

ANEXO VIII.J1. GRUPO DE DISCUSIÓN DE CANDIDATOS QUE PARTICIPARON EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO (ASSD), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

CUESTIONES DE TODOS LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE CANDIDATOS PARA LA EVALUACIÓN DEL **PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA.**

1. **Motivaciones** que llevaron a solicitar el PREAR.
2. **Vía de acceso** a la convocatoria y valoración de esta fase previa del proceso.
3. Valoración de la fase de **asesoramiento.**
4. Valoración de la fase de **evaluación**.
5. Valoración de **resultados** obtenidos.
6. **Expectativas** laborales/formativas en base a la acreditación de competencias obtenida.
7. Evaluación general del propio procedimiento (PREAR).

-GRUPO DE DISCUSIÓN DE CANDIDATOS QUE PARTICIPARON EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO (ASSD), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Fecha: 02/05/12. Nº participantes: 6 (J1.1-J1.6).

Manuel: El grupo de discusión va a ser grabado y se transcribirá y la finalidad ha sido la de citaros para valorar todo el procedimiento. Vamos a ir haciendo preguntas que sirven de base al debate. Os rogaría un orden en la intervención para no solapar contenidos y para que se pueda transcribir bien el grupo de discusión. Primero agradeceros la asistencia y lo primero es tener la información básica para evaluar esta cualificación con vistas a su mejor para futuras convocatorias, que se pueda tener en cuenta, porque toda esta información se tendrá en cuenta en el estudio que se está realizando. Aunque se registre en soporte auditivo se garantiza el anonimato del contenido del mismo y en primer lugar presentarme. Soy Manuel Madrid y mi compañero Juan Carlos Solano, somos profesores en la Universidad y llevamos a cabo el proyecto de investigación referido a lo que es el proceso del prear en estas primeras cualificaciones que han salido convocadas. Haremos preguntas desde el principio del proceso hasta el final para ir valorando la puesta en práctica y los resultados del mismo. Os voy comentando una a una las preguntas y vais interviniendo pero antes me gustaría que os presentarais y comentarais los motivos que os han llevado a entrar en el PREAR y solicitar el procedimiento para esta cualificación de atención a personas en este caso en el domicilio.

J1.1: Me llamo J1.1 y estoy en esta convocatoria porque me lo comentó la empresa de ayuda a domicilio y me dijo que con la información que tenían pues tenía los requisitos para poder participar. Me interesé, pedí información, me dijeron en qué consistía este proceso y quise participar.

J1.2: Soy J1.2 y entré aquí porque comentaron que talvez seríamos despedidas y se iba a hacer un curso de prear y al llevar tantos años trabajando en esto pues a mí me interesó seguir aprendiendo cosas aunque talvez no me sea útil por la edad que tengo pero nunca ocupa lugar el saber.

J1.3: Yo me llamo J1.3, llevo trabajando en la ayuda a domicilio 25 años y en el ayuntamiento me llamaron y me dijeron que si me interesaba tener esta cualificación y me dijeron que con los cursos que llevaba hechos y los años que llevaba trabajados pues puede que entres.

J1.4: Yo soy J1.4, también como J1.1 fui seleccionada por al empresa. Tenía formación previa y formación con la empresa a través de cursillos y como me dijeron que para seguir con el trabajo necesitábamos tener una cualificación en un plazo determinado y en un tanto por ciento… Pues he participado y muy contenta y con ganas de saber y ganar más….

J1.5: Soy J1.5 y trabajo en ayuda a domicilio desde hace 10 o 12 años. Enseguida que me enteré de la posibilidad de cualificación, aunque yo tenía otros estudios pues por seguir el ritmo y para aprender, yo soy muy activa en mis historias de aprender… me apunté a hacer el curso y muy bien.

J1.6: Yo soy J1.6 y yo en cierta manera lo del proceso me enteré un poco de rebote. Mi hermana trabaja en educación de adultos y en principio iba a hacer un curso de geriatría, y resulta que cuando fui a hacer el curso de geriatría era un curso de ayuda a domicilio de 600 horas orientado a la preparación del prear. En un principio ese curso te iba a preparar la formación conforme al BOE, con todas las partes que

el proceso iba a desarrollar. En principio no sabía que este proceso tenía que presentar una documentación y dos personas del curso presentaron la documentación y yo eché por echarlo porque no sabía en qué consistía nada. Lo presenté, todos los estudios que tengo, soy cuidadora de…. tengo una unidad convivencial… convivo con mis dos padres que son grandes dependientes, grado 3 nivel 2… Tengo formación, curso de primeros auxilios… estoy ahí un poco… También hice modular, dos asignaturas….

Manolo: Siguiendo lo que eran las motivaciones ya cada uno las habéis presentado un poco, ¿queríais comentar algo más referente a eso, a las motivaciones, han sido profesionales o formativas o para mejorar en vuestra profesión o porque se exige ese título de alguna manera?

J1.5: Ambas cosas, formación y profesionalidad.

Manolo: Se os ha exigido en el puesto también de alguna manera…

J1.3: A nosotros sí.

J1.6: Pero a vosotros os comentaron que sacándote lo del prear te podías sacar la titulación?

J1.3: Claro, podías convalidarte luego la parte de…

J1.6: Sí, pero es que realmente solo convalidan una asignatura que es apoyo a domicilio, y luego convalidan medias asignaturas. Entonces realmente yo me fui a presentarme a Castilla-León y a mí de comunicación me quedaba muy poco para aprobar la asignatura y entonces me dijeron “no te preocupes que por el prear esa asignatura te la convalidan”. Luego me he enterado que no y en cierta manera estoy decepcionada con el proceso respecto a eso. Porque se han dicho unas cosas y luego realmente….

Manolo: Pero os referís a la cualificación o al título de grado medio de atención sociosanitaria…

J1.4: Justamente….

J1.6: Al título….

Manolo: Claro, es que es distinto…

J1.4: Yo tenía entendido que según la formación que yo tenía más la obtención del prear, se me convalidaba parte, como son tres años…

J1.6: Son dos…

Manolo: Sí, son dos años…

J1.4: Y si no la parte que quedaría serían tres asignaturas con opción libre…. Otros módulos distintos para terminar el título de técnico sociosanitario.

Manolo: Claro, porque la cualificación a la que os habéis presentado solamente abarcaría tres de esos módulos…

J1.6: ¿Tres? Si realmente solo convalidan apoyo a domicilio y alimentación familiar. ¿La otra cuál es?

Manolo: Atención y apoyo psicosocial, apoyo domicilio….

J1.6: No, no, realmente esas asignaturas no las convalidan. Porque yo lo he consultado directamente y apoyo psicosocial no la convalidan porque dice que tiene la parte de instituciones y no la convalidan, tienes aprobada la mitad. Necesidades, tienes aprobada la mitad. La mitad y nada es lo mismo.

Manolo: Porque la otra cualificación también tiene alguno de estos módulos y hay que ver….

J1.4: Si no, en Juan Carlos I nos pueden dar información…

J1.6: No, si ya estoy informada…

Manolo: ¿Algo de esta primera pregunta más o pasamos a otra cuestión? … Referente a las vías de acceso. Cómo valoráis las vías de acceso al procedimiento: la información que se os dio antes, cómo os llegó la información de que empezaba el procedimiento, el trámite de la solicitud, cómo os seleccionaron… la fase primera de empezar el procedimiento.

J1.5: A nosotros la empresa nos lo facilitó todo. A.B., que es nuestra psicóloga, hizo una reunión y nos dijo que para esto necesitamos esto… La gente que lleva trabajando este tiempo o que tiene tantos cursos, hay que reunir esto y esto…

Manolo: Eso en toda la plantilla de ayuda a domicilio de Murcia. Vamos reunió a toda la plantilla que reunía los cursos. Luego estudió si además de los cursos llevaba los tres años trabajando o más y ahí hizo una reunión y nos dijo que si queríamos nos podíamos presentar. Todo lo oíamos fuera pero ella nos dio

la información y nos dedicamos a llevarle papeles y a esperar un poco…. No hemos tenido que ir callejón por callejón…

J1.1: Sí, como mi compañera J1.5 fue así. Me llamó la empresa y me comentó lo de esta convocatoria y entonces me dijo que estaba cualificado para participar si quería. Entonces me explicaron en qué consistía y qué podía obtener y me interesó.

Manolo: ¿Tramitaste la solicitud?

J1.1: Yo le aporté los documentos que me pidió la compañera y ella me hizo toda la gestión de papeleo y demás y entonces llegamos a esta selección.

Manolo: ¿Queréis comentar algo de cómo recibisteis vosotras la información?

J1.3: Me llamaron del ayuntamiento porque yo tenía con una socia una empresa, y todavía la tenemos pero ahora, como no cobramos un duro por ningún sitio, pues nos hemos puesto una de autónoma y la otra de contrato, por pagar menos seguridad social porque el ayuntamiento no nos paga…. Entonces yo me llamaron del ayuntamiento y me dijeron que con los años que llevaba y los cursos que tengo pues me interesaba… Tráeme los papeles que tengas… Llevé lo que encontré y me dijeron que ya me llamarían.

J1.2: Yo también llevé a A.B. todos los papeles que tenía de todo lo que tenía.

Manolo: Cuando echaste la solicitud para entrar…

J1.2: Me llamaron por los años que llevaba trabajando y por medio de eso A.B. nos dio el curso en Murcia.

J1.4: Exactamente como J1.2, J1.5 y J1.1. A.B. me llamó y me dijo: "J1.4, como tú reúnes y la formación que tienes pues preséntate al prear". Me dijo que le llevara una documentación y me tramitó eso. Luego tuvimos la asamblea esa del prear y nos dieron la información, era un tanto por ciento que teníamos que estar acreditados en la empresa para el 2015….Se discutió un poco, mucha gente no se lo esperaba así de momento, cuando dijeron seis meses de formación se asustaron…

Manolo: ¿Seis meses de formación a qué te refieres?

J1.4: En lo que era el proceso de asesoramiento, evaluación… eran seis meses… Y la gente se quedó muy parada.

J1.3: Y además muy desanimados, por lo menos yo…

Manolo: En qué sentido, pensábais que iba a ser más largo, más corto…

J1.5: Más de estudiar… La gente salió de allí con el concepto de que iba a ser más de… La gran mayoría de las que nosotros tenemos en cuestión de muchos años trabajando, son personas mayores, de mi edad para adelante… pero claro, de mi edad para adelante el decir me voy a poner a estudiar… y que hasta ahora solo nos habían exigido saber coger una escoba. Entonces aunque muchas tuvieran muchos títulos o no los tuvieron ahí se les hizo un embudo el alma. Decir que voy a tener que estar estudiando seis meses y depende de mí, porque es lo que primero se entendió, depende esto mi trabajo… Aquí me quedan diez años por trabajar y resulta que llevo veinte siendo tonta y ahora tengo que sacar una carrera…

J1.2: Me quedan 3 años y me quedan 6 meses de paro… Cuando digo la edad que tengo ya no necesito nada más…

Manolo: ¿Y el tema de la selección?

J1.6: Yo hice el curso que preparan, de hecho lo hacen ahora en educación de adultos, para el prear. Realmente eché la documentación sin saber si cumplía los requisitos. Yo me tuve que buscar la vida, bajar el folleto por Internet, echar los papeles yo y enterarme llamando al icuam porque lo mío era todo telefónico. Aparte me cogí dos asignaturas de modular del instituto, que si me hubieran informado yo no me hubiera cogido apoyo a domicilio porque si realmente te convalidan yo me he cogido ocio y tiempo libre y me sirve para rascarme el pie. Porque esa asignatura desaparece.

Manolo: Respecto a la selección que luego se hizo… Porque sabéis que todos los que en principio presentaron solicitud no fueron seleccionados.

J1.3: No, porque yo mi socia no fue seleccionada y llevaba también 20 años trabajando…

Manolo: ¿Cómo valoráis los criterios que se aplicaron?

J1.3: Yo lo ví muy mal porque no se fijaron en muchas cosas porque de allí de mi pueblo sacaron a una muchacha y esa pues puede que sí llevara muchas horas de prácticas pero trabajo y cursos llevaba muy pocos. Y cuando le hacían la entrevista ellas mismas lo decían, “es que no sabemos cómo la han sacado”.

Manolo: ¿Cómo veis la selección los demás? Se quedaron 150….

J1.6: Yo como voy como cuidadora por la ley de la dependencia yo realmente no conozco a nadie…

J1.5: En nuestro caso, por lo que yo he hablado con A.B., ha primado quizá a la mitad de la gente… que si hubiera tirado solamente a los cursillos se hubiera quedado mucha gente fuera de esta edad que hemos dicho. Yo creo que han hecho como la mitad de las personas que tienen todos los requisitos en cuanto a cursos y la otra mitad en cuanto a las personas que llevan muchos años trabajando. Por ejemplo, no te ofende lo que voy a decir… Él, a lo mejor no lleva muchos años trabajando en la empresa pero sí tiene muchos títulos…Entonces señoras de más edad se ha valorado que tienen mucha experiencia aunque tengan menos títulos.

J1.1: Yo llevo ocho años en la empresa pero hay gente que lleva más que yo.

J1.5: Hombre ya, pero que tú a lo mejor…

J1.1: Pero a mí me dijo que "para la formación que tienes te hemos seleccionado…", a mí no me dijo por los años sino por la formación, me lo dijo así directamente.

Manolo: ¿Tenías bastantes horas, más de las que pedía la convocatoria?

J1.6: Son 300 horas. Es que para superar más de 300 horas.

J1.5: Es que cuando llevamos más de diez años trabajando y todos los años has hecho un curso o dos pues por muy poco que sea se juntan muchos años…

J1.2: A veces salen cursos de tres y cuatro meses, porque yo los he hecho…

J1.3: Yo los que tenía eran todos anteriores a la fecha que pedían pero dije "los voy a mandar". Yo los mandé aunque fueran anteriores, porque tenía uno que era de 500 horas.

Manolo: Pero os pedían que fueran más o menos de una fecha…a partir de cierta fecha…

J1.3: Yo no me acuerdo de la fecha pero los míos eran antes. Pero claro, llevaba trabajando 25 años…

Manolo: De los últimos diez años normalmente se pedían… Bueno, pues pasada esa primera fase de toma de contacto que entrasteis ya directamente con asesores y asesoras en la fase de asesoramiento. A ver qué os ha parecido en ese sentido, la valoración de la fase de asesoramiento, los plazos que se siguieron, la coordinación que se tuvo entre los asesores, los instrumentos que emplearon con vosotros,

el historial profesional, formativo, el cuestionario de autoevaluación que se empleaba también, el informe último que hacía el asesor… Todo eso cómo lo valoraríais en sentido general…

J1.4: Yo en mi caso bueno. Adela Sánchez que fue mi asesora muy bien. Fueron dos entrevistas solamente y todo bien. Primero nos hizo uno grupal para asignarnos la entrevista por día y todo eso, luego ya tuvimos las entrevistas individuales con cada candidato y muy bien.

Manolo: El calendario, los instrumentos, el informe… en tu caso ¿estuviste de acuerdo con el informe final?

Sí, yo muy bien….

Manolo: ¿Queréis comentar de la fase de asesoramiento?

J1.6: Yo es que del asesoramiento caí en el grupo de Javier Mulero y luego me nominaron y me pasaron a otro….Y no entiendo porqué metieron a otra y me tuvieron mareada. Pero lo del asesoramiento al igual que preguntaban me hubiera gustado que hubieran dicho que es que esto pasa por esto o por lo otro, un poco más de diálogo… No solamente escuchar.

Manolo: Ya…

J1.6: Pero es que se supone que no te lo iban a decir porque si no lo sabes no pasas la evaluación….Luego pasas al evaluador y también te escucha, realmente ahí no hay diálogo….

J1.4: Sí, pero ahí sí que hay una comunicación entre el asesor y tú…

J1.1: Yo estuve con F. J. M. y la verdad que en todo momento me asesoró en todas las dudas que tenía y a mí me lo explicó todo perfectamente. Yo con él estuve estupendo. En todo… de explicaciones me quedó todo claro, de instrumentos igualmente y dudas no tuve ninguna….

J1.6: ¿De instrumentos…?

J1.1: Sabía perfectamente lo que tenía que hacer en cada momento. En mi caso…

Manolo: ¿Os pareció bien el instrumento que estamos diciendo como es el cuestionario que había que cumplimentar, el historial con todos los méritos…?

J1.5: Sí…

Manolo: Y el tiempo en el que se hizo…¿Pasasteis varias sesiones de entrevistas, o os tenían que citar varias veces…?

J1.4: Yo dos intervenciones…

J1.6: Pues yo hice por lo menos tres o cuatro…

J1.1: Yo nada más que una…

Manolo: Depende también claro…

J1.3: Yo me parece que hice tres, una para cada competencia…

J1.6: Sí, yo también…

J1.2: Yo estuve con A.B. y después estuve en Yecla. Me pareció correcto, muy agradable y te daba información y te hacía preguntas de lo que era tu trabajo….

Manolo: ¿Querías comentar algo J1.5?

J1.5: Yo he estado muy contenta con el tema de asesoramiento, a mí por lo menos me lo han explicado todo bien y yo creo que ellas a la hora de la prueba que hicimos en el Juan Carlos, ya la definitiva, lo que es el evaluador primero no lo tenía muy claro que iba a ser lo de allí. Pero el asesoramiento sí.

Manolo: ¿Y alguna propuesta que queráis hacer para futuras convocatorias respecto a la fase de asesoramiento?

J1.6: Yo la veo un poco que se debería preguntar a la persona que qué inquietudes trae para ese proceso porque si es una persona que simplemente quiere sacarse el certificado de profesionalidad, pues simplemente sigue el proceso y ya está. Pero si es una persona que quiere sacarse la situación se debería cumplimentar en el proceso aquello que se tuviese carencias, no directamente que tengas que ir con toda la asignatura. Si has pasado una parte porqué te quedas sin nada….

Manolo: ¿Estáis de acuerdo más o menos?

J1.5: Yo creo que es que son cosas distintas. Yo creo que lo que hemos hecho hasta ahora es para no dejar en vacío a la gente que lleva muchos años trabajando y que no tiene ninguna titulación y entonces viene empujando gente de talleres que llegarían a quitarnos el trabajo porque son los que tienen la formación si esto no lo hubieran hecho con nosotras. Mañana nos veríamos picando piedra…

J1.6: Sí, pero es que aparte en este proceso también estaba sacarte la titulación. Entonces ahora mismo la asignatura de necesidades físicas y psicosociales realmente esas necesidades son tanto para instituciones como para domicilio. Entonces no entiendo porqué, lo digo con fe porque estoy estudiando el título, yo me he preparado en base adulto toda la asignatura en sí, entonces porqué te convalidan solo la mitad de la asignatura… Si realmente se hace el mismo trabajo en una residencia geriátrica que en un domicilio… Lo del tema del apoyo psicológico al paciente realmente es igual en domicilio que en instituciones sociales. Entonces esa asignatura debería estar convalidada, no solamente la mitad. El tema de necesidades psicosociales, tendría que estar convalidada toda la asignatura, no la mitad. Y lo digo con base a eso…

Manolo: Esa es una propuesta…

J1.6: Higiene, no media asignatura, toda la asignatura. Porque el tema de higiene de una residencia geriátrica (lo digo porque estoy estudiando auxiliar de enfermería y sociosanitario) …. Estoy guerrillera…

J1.4: Yo además se lo dije, yo esto para qué lo quiero… Cuando me llamaron para decírmelo… Yo tengo el auxiliar de enfermería… Pero no tiene nada que ver una cosa con la otra…

J1.6: No tiene nada que ver entre comillas… Lo último que digo: Higiene, te convalidan la mitad de la asignatura. Realmente la higiene sociosanitario en base al título y la higiene de auxiliar de enfermería es la misma porque realmente tienes que hacer lo mismo. ¿Porqué no te convalidan toda la asignatura?. Veo que es un cajón de sastre y que no hay una coherencia.

J1.5: Yo es que creo que lo que hemos hecho nosotros, creo, que es la posibilidad que le dan a personas que no tenían nada de seguir trabajando, de que en el 2015 no se vean en la calle…

J1.6: Pero también está la opción del título…

J1.5: Sí, pero nosotras era como si solamente supiéramos coger una escoba, o la gran mayoría de las que había de ayuda a domicilio, sin faltar a nadie, entonces se iban a quedar sin trabajo cuando vinieran los de los talleres o cuando vinieras tú de eso. Ahora a lo mejor no pueden ser las más listas pero sí pueden salir a trabajar porque tienen una especie de título que antes no tenían.

J1.6: Sí, pero yo ahora mismo estoy estudiando técnico en cuidados auxiliares en enfermería….Estoy estudiando técnico de atención sociosanitario, estoy con los dos títulos y tengo un título y otro y real-

mente he trabajado y he hecho prácticas en otra residencia geriátrica. Y la higiene de una residencia geriátrica es la misma que se hace en un servicio de ayuda a domicilio, es lo mismo…

J1.3: Perdona pero yo ahí te corto. Porque yo también he trabajo en una residencia aquí en Espinardo y para mí no tiene ni punto de comparación la residencia y la ayuda a domicilio. Y llevo 25 años trabajando en la ayuda a domicilio…

J1.6: Pero cuando aseas a una persona realmente qué le haces, es lo mismo…

J1.3: No, no…

J1.5: No, mira, tú en una institución tienes una serie de cosas que tú en una casa… vamos nosotras a la huerta y tienes una palangana de estas de zinc con agujeros…

J1.1: O te encuentras una bañera que no puedes ni subirlo…

J1.6: Pero estamos hablando respecto a ayudas técnicas… Mi madre es gran dependiente y tiene todas las ayudas técnicas que necesita…

J1.5: Pero en todos los sitios no…

J1.6: Y se los ha pagado ella…

J1.5: Pero en todos los sitios no…

J1.6: A ver, no me estáis entendiendo. Yo no digo respecto al tema de los medios. Está claro que en un domicilio no se tienen los mismos medios que en una residencia geriátrica, no los hay, pero realmente el trabajo en una residencia que tienes que coger y lavar a un paciente en la cama, en una casa…

J1.3: No tiene nada que ver….

(Hablan todos a la vez)

J1.6: En mi casa mi madre tiene una cama articulada que se la ha comprado ella. Estamos hablando que todas las personas no tienen la misma….

J1.5: Nosotros llegamos a una casa y tú puedes llegar con que tu libro dice…. Viene el hijo y te dice que la tienes que poner sentada y la tienes que poner pero en instituciones tú dices que las normas son así y que la tienes que lavar así. Pero en la casa tienes que ir limándote la situación… Si voy un fin de semana a lavar a un señor y me dice que no le vea ciertas historias pues le tengo que lavar mirando al cielo o no le tengo que lavar…Lo que en una institución le da igual que le veas o no , se lava y se lava…

J1.6: Es distinto porque en una residencia no tienes a la familia que está encima, que un domicilio. En un domicilio tienes los principios deontológicos y tienes ahí que la familia esté encima…

Manolo: Vamos a reconducir…. Si os parece conectamos con el punto siguiente que es la valoración de la fase de evaluación porque ahí directamente sí que se hicieron toda una serie de pruebas, se siguió un calendario específico… Valorar eso, los plazos, el calendario, las pruebas en esta cualificación específica y el informe último que se hace de evaluación, si estabais de acuerdo….Son pruebas específicas que dejan ver qué competencias son las que tienes en concreto… Si podéis valorar esa fase de evaluación desde lo que es la intervención del profesional, los resultados…

J1.4: Yo en mi caso fue solamente una entrevista, con un cuestionario, desarrollábamos un caso práctico y yo como tengo auxiliar de enfermería (como aquí mi compañera que se lo va a sacar, eso me consta…) me desarrollaba el protocolo de un aseo de una persona encamada, técnicas cognitivas también…

J1.6: Un paciente diabético, qué se hacía, qué tipo de alimentación…

J1.4: Qué tipo de dieta iba encaminada a cada enfermedad….

Manolo: Entonces cómo valoráis las pruebas…

J1.4: En mi caso buena. Yo lo pasé luego… hay compañeras que se quedaron en la entrevista, no pudieron aprobar la entrevista y tuvieron que hacer la evaluación práctica.

Manolo: ¿Alguien tuvo que hacer alguna de esas pruebas de evaluación?

J1.3: Yo hice tres partes de cada… un día de cada…las tres competencias…

Manolo: ¿Pero alguna prueba en concreto?

J1.3: No, no, solo eso. Entrevistas.

J1.5: Para mí tenía que haber habido más en cuanto a la movilidad del paciente, tenía que haber sido no explicada sino hecha. Esto que hablamos de la silla de ruedas, del moverle de la cama, de saber ponerle una grúa… Creo que tenía que haber sido hecha y no explicada.

J1.6: El problema es que allí grúas no tienen…

J1.5: Luego sí la tuvieron para la siguiente prueba…

J1.6: Allí en Juan Carlos I tienen una cama y una silla de ruedas y punto pelota.

J1.5: En la siguiente prueba la tuvieron…

J1.1: A mí me pasó como J1.4 que fue una sesión nada más de evaluación y fue hacer competencias. Empezó a hacerme preguntas de cómo se hacía el aseo, qué tipo de alimentación le daría a un diabético, cómo se pone una vía en un domicilio… todo teoría, nada de práctica. Esperaba práctica pero fue todo teoría. Luego hubo un momento, empecé a las 5 y estuvimos dos horas de evaluación, y en esas dos horas fueron muchas preguntas. Hubo un momento de esa entrevista que me dijo que aplicara lo que estaba diciendo a cómo lo hago en mi trabajo. Imagínate que estás con un usuario y estás haciéndole el aseo y se te ha caído al suelo y se ha hecho una herida… qué valoras primero, si hacer el aseo o curarías…Entonces al final de la entrevista me dijo la evaluadora que no me iba a volver a llamar, que era suficiente. Pero yo le dije que si no iba a pedir ninguna prueba… me dijo que era suficiente. Y me hubiera gustado que me hicieran alguna prueba. Yo la teoría la puedo saber, lo he estudiado, pero pienso que se tenía que hacer en la práctica para ver cómo te desenvuelves realmente. En nuestro trabajo nos pasa que había un usuario que tenía asma… se asfixiaba, pero hasta dónde llegan mis funciones….

J1.4: También en la evaluación nos preguntaban que nuestro trabajo cuál era realmente o la comunicación que teníamos con los trabajadores sociales, según las normas qué cosas podíamos aplicar y qué cosas no…

J1.1: Por eso a mí me hubiera gustado que hicieran esa prueba para decir “oye, mira, te hemos cualificado para que tú hagas esto o no te hemos cualificado”.

J1.4: Pero es que la evaluación la enfocaron en plan como si fueras auxiliar de clínica. Yo tuve la sensación todo el desarrollo de auxiliar de clínica…

J1.6: Es que realmente sociosanitario todas las funciones que tiene es técnico y cuidado de auxiliar de enfermería. Realmente es la misma asignatura en los dos sitios. Es la misma higiene, es el mismo libro y solo se cambian las tapas…

J1.4: Claro, también estuve viendo todo el proceso en sí.

J1.6: El tema de la ley de la dependencia según el grado…

J1.4: Sí, no, si eso me lo ví yo entero porque sabía que me lo iban a preguntar…

J1.6: A mí sí me lo preguntaron…

J1.4: A mí lo enfocaron todo a auxiliar de clínica… No sé si según los estudios que tú tuvieras podías desarrollarlo más en un aspecto o en otro….en mi caso todo era auxiliar de clínica.

J1.1: Yo con otros compañeros me dí cuenta de que en otros habían enfocado la entrevista o la evaluación desde otro módulo de los tres que llevábamos. Yo creo que se fijaron un poco en la formación de cada uno.

J1.4: Yo también, esa fue la sensación que tuve…

J1.1: A mí me dio esa impresión. Enfocaron la evaluación de la persona según la formación que tenía. O bien desde su experiencia o la persona que aparte de trabajar ha hecho tales cursos de formación….

J1.6: Yo como soy cuidadora de mi padre que tiene una hemiplejia, una acv, se centraron en el tema de la evaluación me dieron la hoja y me dijeron que me iban a evaluar para preguntarme sobre una persona con acv, con hemiplejia, qué cuidados le iba a dar a esa persona… Se basaron en eso…

J1.5: Tú, cuando tú cogiste esa opinión que tú dices…

Manolo: ¿Te refieres a Francisco, no?

J1.5: Sí… ¿Era la misma persona la que te examinaba a ti y al que le preguntaste o no?

J1.1: Era otro

J1.5: Es que yo tengo contactos con todos y entonces sé la versión de todos los que se han ido examinando. Entonces yo lo que creo es que, no como dicen ellos, fue según la persona…. Tú me estás evaluando a mí y no lo haces desde lo que tú conoces mío sino desde lo que tú conoces de lo mío… No sé si me explico. Cada evaluador lo ha llevado un poco hacia lo que él realmente sabe hacer y no sobre lo que

yo sé hacer. Todos los que nos hemos examinado con ésta, no me acuerdo el nombre…., Eva, yo creo que lo hecho a todas igual. Mª Carmen, y la que luego evaluó a las de Mª Carmen, lo ha hecho todo bajo un ritmo…. Mª Carmen, que era la evaluadora de principio, se ha apuntado con esas personas y luego se ha puesto en contacto con la persona que las evaluó en el Juan Carlos. Cada una de las primeras evaluadoras y de la evaluadora última, lo ha llevado de lo que ellas sabían de lo nuestro, no de lo que nosotros sabíamos en general del cuidado. A mí no me ha importado que tú tengas enfermería sino lo que yo sé de ayuda a domicilio te he ido preguntando, dentro de las normas que había…Había unas normas generales y dentro de ellas te he hecho una pregunta porque mi conocimiento de ayuda a domicilio es este. Y ella que tiene otros conocimientos te lo hubiera hecho de otra manera. Le dieron su personalidad no nuestra personalidad. Cada una puso a las preguntas su personalidad…

J1.1: Puede ser… Yo la verdad es que me pasó con J1.4, prácticamente la mayor parte de las preguntas fueron sanitario.

J1.6: Ahí digo yo, que estoy estudiando el título, que también preguntaron cosas de sociosanitario. El tema de sociosanitario, de comunicación alternativa, cómo comunicarte con la persona cuando entras en el domicilio, ese tema es sociosanitario psicosocial. El tema de la higiene también es de sociosanitario, el tema de los cuidados en el domicilio, la alimentación, es apoyo domicilio…. El título de técnico y sociosanitario están superpuestos.

Manolo: J1.2 ¿quieres decir algo sobre lo que estamos comentando, de la fase de evaluación…?

J1.2: Sí, pues más o menos como ellos. A nosotros nos hicieron preguntas y se contestó sobre lo que se hacía, cómo se hacía, de qué forma, cómo se lavaba a las personas en el domicilio, cómo se levantaba de una silla de ruedas… todas esas preguntas me las hicieron a mí. Esa fase la valoro bien.

Manolo: ¿Algún aspecto más respecto a la evaluación?

J1.3: Yo quería comentar…. Porque me puso un caso…. Dice “te voy a poner el caso de un matrimonio”… digo “si no te importa le cambiamos los nombres”. Dice “sí, pero dime porqué”. “Porque ese matrimonio, con los nombres que tú me has dicho lo llevo yo todos los días…” (risas). Entonces yo le cambio los nombres y te digo lo mismo para no liarme….

Manolo: ¿Algo más referente a este apartado?

J1.1: Quería hacer el inciso de que también en el proceso de evaluación otra parte que también vi que valoraron, al menos en mi caso, fue que desde lo que yo hago en mi trabajo, que le contara el caso de cómo yo actúo bajo los supuestos que ella me ponía. Entonces a parte luego preguntó en cuando a materia sanitaria, luego los casos que me decía eran cosas figurativas y me decía cómo lo aplicaría en el domicilio y con los usuarios que yo tengo. Eso también lo valoró bastante…

Manolo: Positivamente….

J1.1: Me dijo que ya no me iba a llamar más, que con eso era bastante….

J1.2: Más o menos las preguntas que a ti te hicieron fueron las que a mí me hicieron. Un planteamiento de cómo se podía hacer si se ha caído en la casa, lo inmediato es llamar al médico y no tocarle por si se ha roto algo… o que cómo se pondrían los muebles de una casa para evitar accidentes…

J1.6: Eso es atención de apoyo psicosocial de sociosanitario, que es el tema de contaminación espacial…

Manolo: Estaba dentro de la batería de preguntas de la entrevista…

J1.2: Respecto a las comidas también…

J1.6: Eso es apoyo a domicilio sociosanitario

Manolo: Todos esos aspectos…. Pruebas específicas que tuvisteis que realizar después, a posteriori…Bueno, pues pasando al siguiente punto que son los resultado. En primer lugar una valoración de lo que son los resultados. Ya cada uno individualmente los resultados que ha obtenido también. En concreto desde lo que es la fase de evolución, que ya sabéis que el informe del asesor no es vinculante, pues valorar desde el resultado primero que se ve en ese informe hasta el resultado final de evaluación que te dice realmente si acreditas o no esa unidad de competencia. También me gustaría que esos resultados del procedimiento…. qué influencia creéis que tiene el nivel de experiencia o el nivel de formación que puede tener la persona. Cómo creéis que influyen esos aspectos en los resultados del procedimiento

J1.6: Es que yo creo que realmente lo cuidadores no profesionales por la ley de la dependencia considero que no están valorados, porque si realmente tengo clavada a mi madre, la levanto con la grúa, tengo que vestirlo y asistirlo en el hospital…. Yo os entiendo, que no es lo mismo tener los medios que no tenerlos. Mi madre afortunadamente con sus esfuerzos tiene la grúa y la cama ortopédica y ha sido supliendo sus carencias… Que sé que hay gente que no las tiene, pero si yo demuestro que yo domino esa materia y realmente hago ese trabajo, porqué no se me considera esa práctica? Porque no estoy trabajando con contrato y tengo un seguro contrato por la ley de la dependencia y no me sirve para nada?? Pues mira…

Manolo: Esa experiencia en concreto…

J1.5: ¿Pero cuánto tiempo lo llevas haciendo, que es lo importante?

J1.6: Desde el 2009. Pero mi madre es gran dependiente mucho más tiempo.

J1.3: Pero a ti se te ha reconocido a partir del 2009

J1.5: Porque en el 2009 es cuando empezaste a cotizar…

J1.6: A cotizar por mi padre pero mi madre era dependiente anterior…

J1.3: Pero yo creo que de aquí a unos años se te va a reconocer, se te tiene que reconocer.

J1.6: No se me reconoce nada porque la ley de la dependencia solamente crea un pseudocontrato y realmente no tiene ningún valor.

Manolo: ¿Y los resultados que habéis visto a título individual? El informe final, el resultado final…

J1.6: Es que realmente el resultado final yo no sé si vosotros lo habéis recibido porque yo el resultado final lo tienen que dar a posteriori…. Yo como voy a ir el día 15 de mayo porque quiero sacarme la titulación y tengo que ver y tengo que sacarme toda la asignatura…..no lo entiendo…. Si es lo mismo, una escucha activa….

J1.4: Sí, si es lo que tú dices, nosotros también una escucha activa y también movilizaciones, ante todo el aseo, si es activo se potencia que sea por sí mismo y si es pasivo se le hace bien hecho el aseo, profesionalmente. Porque para lavar más no lavas, puedes ocasionar más daño si no lavas bien. Para mí la evaluación ha sido buena y el asesoramiento también ha sido bueno. Yo quiero de aquí a unos años que realmente se pueda mejorar y que pueda dar un uso académico y formativo y que te pueda convalidar para un segundo grado….

J1.6: Sí, pero es que si realmente cogierais las asignaturas, alguno tenéis orientación del título de sociosanitario??

J1.4: A mí me han dicho que eran bastantes asignaturas…

J1.6: Vale, pues yo estoy cursando el título y realmente, sé lo que me decís de las residencias, hay una asignatura que no tiene nada que ver con el título de apoyo a domicilio, que es planificación e intervención. Esa no tiene nada que ver con domicilio, lo entiendo, porque es orientado a residencia. Pero higiene, atención sanitaria… es lo mismo. Hay asignaturas que debería estar cubiertas y deberían suplirse en el prear para convalidarte la asignatura, no media asignatura.

Manolo: ¿Qué queréis comentar vosotros del tema de resultados?

J1.3: Para mí fue ideal…

J1.1: Yo de resultados estoy muy satisfecho tanto de asesoramiento, totalmente, y en cuanto a evaluación me gustó.

Manolo: No tuvisteis que plantear ninguna reclamación??

Todos: No, no, qué va…

Juan Carlos: ¿Y sabéis si el sentir general de la gente que participó allí fue igual?

J1.6: Yo conozco un caso… Un comentario que me llegó cuando estaba en la cola, que por cierto, podía haber costado muy poco cuando nos reunieron en el Villegas, haber estado alguien allí en la puerta para decir que hay dos colas en función de los apellidos. Nos tuvieron en cola supergrande y cuando estamos a lo lejos vemos que iba por apellidos. Podían haber informado, que no lo hicieron. Me sentí un poco tonta….

J1.3: Un poco de falta de organización…

J1.2: Depende porque yo entré la primera, me fui directamente, le dije el apellido y me llamó directamente al sitio….

Juan Carlos: Decías que habías odio un sentir….

J1.6: Pues sí, porque en lo de las molinas, en el servicio de ayuda a domicilio, la que está de jefa allí decía que se había cometido una injusticia muy grande porque decía que en el servicio de ayuda a domicilio tenían formación y que de allí no habían cogido a nadie. Que no sabían qué selección habían hecho….

Manolo: ¿Te refieres a la selección que hemos comentado?

J1.1: De Molina sí que se presentaron algunas…

J1.6: Sí, pero muy pocos… La hermana de la que se estaba quejando….

J1.2: Hemos venido tres….

Manolo: Pero os referís para entrar en el procedimiento dentro de los 150…. Pero en cuanto a la evaluación y resultados obtenidos…

J1.3: Yo las compañeras que tengo de ayuda a domicilio que conozco, contentas en general…

J1.5: Yo creo que las personas más mayores hubieran salido mejor si hubiera sido más práctico que explicativo. Más de mover que decir cómo había que moverle… Cuando lo haces de rutina….

Me ha costado mucho el explicar cómo barres, o cómo lavas….

J1.1: Sí, faltó que después de la pregunta, "hazme un aseo" o "hazme una dieta para diabéticos…:"

J1.5: Todos conocemos al señor mayor, lo conocemos todos, que con veintimuchísimos años ha tenido que pasar a la fase de movimiento….

J1.4: No me digas….

J1.5: Claro, porque yo puedo hablar con soltura contigo, pero con alguien que me está evaluando por muchos años que lleve y muy bien que lo haga, porque yo sé que lo hace muy bien….

J1.6: Yo me miré el BOE del prear y realmente los asesores y evaluadores se basaron en el BOE y con todos los puntos que realmente considero que hay asignaturas que las deberían coger y las deberían aprobar…. Apoyo psicosocial, media asignatura no, la asignatura entera… Yo si quieres te dejo el BOE…. En educación de adultos yo he hecho 600 horas con base al BOE.

J1.4: Claro, pero lo que ella comenta es que hay gente muy mayor que no ha podido formarse… El verse explicándolo….

J1.3: Me pasó a mí también….

Manolo: ¿A qué te refieres J1.3?

J1.3: Cuando me dijo "el cambio, hacer la cama con el enfermo"…. Mira, "tú ponme la cama con el enfermo y yo te la hago…". Es que me quedé así…

J1.4: Es que eso es mecánico….

J1.3: Le dije, “cojo un folio y te lo hago” y cogí un folio y se lo hice. Yo lo voy haciendo y te lo voy diciendo pero me costó trabajo.

Manolo: Respecto a los resultados obtenidos, el nivel de experiencia o de formación, ¿creéis que influye por igual o uno más que otro en el caso de obtener unos resultados y otros? ¿Tiene más peso uno que otro?

Juan Carlos: Si consideráis que es más importante la formación o la experiencia personal…

J1.4: En mi caso personal, como yo he sido ocho años …. A mí la evaluación realmente fue la formación que yo tenía. Yo soy auxiliar de clínica y lo que estábamos hablando, todo el enfoque mío fue auxiliar de clínica.

J1.6: Y es que al ser de clínica el título sociosanitario es lo mismo… Entonces como realmente no tienes conocimiento el título de sociosanitario lo achacas a auxiliar de clínica, pero…te digo que es lo mismo.

J1.4: Ya, ya, como no tengo el técnico todavía, yo tengo el auxiliar de clínica…

J1.5: Yo creo que por igual…

J1.4: Y aquí porque no ha habido compañeros más mayores, pero en el caso de las personas más mayores, como comenta J1.5, había un compañero mayor que debería haber explicado su caso y dijera “pues mira, me hubiera gustado más que hubieran valorado mi experiencia (porque formación no han tenido) pero con unas pruebas prácticas”….Yo lo enfocaría así.

Manolo: ¿Tenéis información de personas que hayan seguido en esa línea o el parecer que hubieran tenido esas personas…?

J1.2: Yo he tenido experiencia en el trabajo, a parte de las horas de cursos que hemos hecho. Pero mayormente es la experiencia, sí.

Manolo: ¿Y qué crees que influye un poco más en las competencias en las que te han evaluado, tener más experiencia o tener más formación…?

J1.2: Pues yo pienso que es sobre todo los papeles lo que vale, pero la experiencia también vale en cuanto no tienes título, pero llevas esa experiencia. Siempre es mejor tener un título para poderte evaluar mejor y acreditarte lo que haces.

J1.1: Yo desde mi punto de vista veo que por igual, igual una cosa que la otra. Yo realmente para hacer un aseo tengo que tener una base y primero me tienes que decir cómo hacerlo, la pauta a seguir. Entonces en principio creo que es necesaria una formación teórica y otra práctica. Que siempre es verdad que siempre se aprende más en la práctica que en la teoría, al menos desde mi caso. Pero también necesito una parte de teoría para poder hacer la práctica.

Manolo: Y si queréis comentar algo más o pasamos a la siguiente pregunta que ya es desde el punto de vista personal las expectativas que se os generan. Aunque ya habéis respondido un poco en parte con lo que hemos comentado antes….Un poco liga con las motivaciones iniciales del proceso. Una vez que tenéis el reconocimiento del prear, expectativas laborales, formativas…. Qué tipo de expectativas a medio o corto plazo…

J1.3: Pues ambas cosas, puedes seguir estudiando y también profesionalmente poder hacer mejor nuestro trabajo….

J1.6: Pero estudiando sacarte el título de sociosanitario….

J1.3: Sí.

J1.6: Vale, entonces tú lo sacas en la base a LOE y te convalidan una asignatura. Entonces te las tienes que sacar todas…

J1.3: Pues las sacamos y no pasa nada….Me gustaría, como ella ha estado diciendo….

J1.5: Yo a partir de ahora la verdad es que estoy perdida. Voy a Juan Carlos y me dan unas historias, hablo con otro y no sé qué…. Yo no sé cómo seguir a partir de aquí… Yo tengo ahora el título y ella está diciendo que para hacer una formación profesional respecto a esto…. Hay gente que me dice “solo dos asignaturas o tres”… Vas allí y te dicen cinco. Eso es lo que yo ahora echo de menos. Ahora qué…. Se supone que tengo un título y que no voy a perder el trabajo…

J1.1: En cuanto al tema de las salidas, a ella le han dado un reconocimiento, una titulación, y no sabe cómo seguir… Yo imagino que tendrá que haber un sitio concreto, bien en la FP, o de educación para adultos, donde nos puedan dar una explicación y nos digan qué salidas tenemos… Y qué podemos hacer para un nivel superior…

J1.6: La salida es que tienes la mitad y si no tienes la otra mitad te quedas sin nada…

J1.5: Pero donde yo he ido a preguntar… Lo podéis enfocar así: como hemos sido conejillos de indias ahora no saben por dónde seguir…Es lo que te digo, las de los talleres de empleo van a salir con más

títulos y más completo. Lo que están haciendo en Juan Carlos, es una formación profesional. Y a nosotras no saben cómo ligarnos todavía. Entonces yo pregunto en un sitio y no sé qué y en otro no sé cuántas…

J1.1: Hemos sido los primeros y no saben cómo se va…

J1.3: Yo creo que en este trabajo la gente que salga con muchos títulos pero poca práctica, cogerán primero a la gente que tenga más práctica y menos títulos….

J1.5: Si hoy en día si no presentas un título no te dejan ni saber cómo lavas a un enfermo, en la gran mayoría de los sitios.

J1.2: Allí han salido cuatro plazas…(hablan a la vez) y las plazas han volado….

J1.6: No sé si recordáis que dijeron que iban a hacer un este modular y que nos iban a dar la opción de sacarnos aquéllas asignaturas… Eso nos lo dijeron, lo que pasa es que donde dije digo digo Diego y lo que no sé es si realmente eso va a ser así o no. Cuando uno dice una palabra….

Manolo: ¿Dónde os informaron?

J1.6: En el grupo populista…. (risas)

Manolo: ¿Te refieres al empezar el procedimiento?

J1.6: Cuando nos juntamos un montón de gente…. Con todos los concejales, muy bonitos para la foto….

J1.4: Entonces dijeron que esto tenía una proyección de seguir continuando una formación. Lo que era la totalidad del módulo para tener un técnico sociosanitario, pero eso en un futuro. Para eso necesitamos dinero y si hay recorte en educación.

J1.6: Pero dijo que nos iba a dar este año que viene una oferta modular para que nos termináramos de terminar el título… Nos tenemos que juntar todos como Fuenteovejuna y todos a la una….para eso he estudiado…

Manolo: Otro aspecto respecto a las directivas, alguna persona de la que dependáis orgánicamente, las expectativas que han puesto en este procedimiento… Es que se me informó del centro…. De dónde os llegó la información para solicitar el procedimiento…

J1.3: Nos llegó a la ayuda a domicilio…

Manolo: Y las expectativas que tiene ese centro para que os forméis o tengáis esa acreditación…

J1.3: Son buenas porque en ayuda a domicilio de Murcia hay 60 trabajadores seleccionados, yo creo que hemos presentado una plantilla allí…. La directiva buscaba lo que les están pidiendo, que de aquí al 2015 tienen que tener el 75% de los trabajadores cualificados, con la acreditación del prear. El enfoque es el que tiene, el que les obligan, el bueno… Yo creo que la gerencia tiene información….

J1.5: Pero es que la gerencia no tiene porqué tener más información. A la gerencia le han indicado que para que su personal siga trabajando y ella esté bien en el sistema tiene que tener estos títulos. Cada uno que… Hasta lo que hemos hecho, lo demás a la empresa…

J1.3: Pero de todas formas yo entendí cuando el primer discurso, que este como era el primero lo iban a hacer gratuito, que en el otro habría que pagar…

J1.6: Sí, habría que pagar tasas…

J1.4: Somos unas privilegiadas dentro de todo lo que…

J1.1: Ha sido todo experimental…

Manolo: Bueno, para terminar, hacer una valoración general partiendo de todo lo que hemos valorado y haciendo propuestas de mejora si creéis que son necesarias para las próximas convocatorias y que introduciríais dentro del procedimiento que habéis seguido para esta cualificación.

J1.6: Si realmente domicilio tiene la mitad de una asignatura cubrir la otra mitad. Dar la opción de que la persona acreditada de domicilio pueda tener la formación necesaria para que le convaliden una asignatura. Podría demostrar la otra parte para sacarse toda y no tener que estar yendo al instituto para sacárselo todo de cero.

J1.3: Y que un poco de práctica, no solo hablado, sino hecho.

J1.6: Se han hecho prácticas realmente, quien no lo ha demostrado verbal se han hecho prácticas….

J1.5: Y ha quedado como tonto de no saberlo explicar… Hicieron la segunda vez, si yo no he sido capaz de expresar cómo doy la vuelta al señor, es cuando me han llamado para que en la cama yo se lo hiciera con el muñeco…Hay gente que ha tenido esa traba. No es lo mismo barrer que explicar cómo barres.

J1.1: Es que yo también me quedé con esa falta de algo práctico. Me hubiera gustado haberle demostrado realmente haciéndolo y yo me hubiera quedado más satisfecho.

J1.6: Pues si el proceso ha durado un año pues habría durado dos…Anda que….

Manolo: El plazo total lo habéis visto conveniente?

J1.6: Demasiado largo, si no fuera tan largo yo me presentaría al tema de instituciones sanitarias.

J1.4: Como era la primera vez ellos también iban despistados en ese aspecto. Tenían que ir preparando como los currículum de todos, la documentación….Tenían unos rollos con el ordenador…

J1.3: Y con los papeles, porque a mí me dieron tres papeles que eran iguales…"porqué tengo que repertir esto…" Se había equivocado…Me dieron los tres iguales….

J1.5: Se nos dijo que iba a ser como en cuatro o cinco meses y hemos pasado un año porque todo ha ido en experimentación y se ha notado.

J1.4: Claro, y las entrevistas tenían que hacerse según la conveniencia del evaluador o asesor… estaba trabajando y había que organizarse con un grupo de 14 personas.

J1.6: Sí, el que me dio a mí era trabajador social.

J1.4: La mía también era trabajadora social…

J1.2: A.B. me tocó… Una chica estupenda.

Manolo: ¿Alguna valoración más? Pues encantados y agradeceros la asistencia .

ANEXO IX.J2. GRUPO DE DISCUSIÓN DE CANDIDATOS QUE PARTICIPARON EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES (ASSI), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Fecha: 05/03/12. Nº Participantes: 8 (J2.1-J2.8).

Manuel: Buenas tardes, os doy la bienvenida al grupo de discusión de candidatos para la evaluación del prear, en este caso celebrado en la Región de Murcia para la cualificación profesional de atención a personas dependientes en instituciones sociales. Más que nada agradeceros de antemano la asistencia a este grupo de discusión, porque el objetivo es realizar una evaluación o valoración de lo que es el procedimiento desde su puesta en marcha hasta los resultados que se han obtenido a través del mismo, en vuestro caso específico. Este grupo está siendo registrado en soporte audio pero garantizamos el anonimato y el secreto de respuesta y protección de datos personales. Iniciamos una serie de cuestiones en las que podéis intervenir y aportar vuestras opiniones y debatiendo con los compañeros en cualquier momento. Os agradecería un orden a la hora de la intervención y antes de empezar a desarrollar las cuestiones nos iniciamos con breve presentación diciendo vuestro nombre y la vía de acceso al procedimiento, si habéis accedido por formación o por empleo.

J2.1: Mi nombre es J2.1 y tuve acceso a información para presentarme a esto por una amiga, me informó, fue muy rápido, a los dos o tres días de salir el procedimiento.

J2.2: Mi nombre es J2.2 y bueno yo conocí lo del prear a través del centro donde trabajo y pasó bastante tiempo desde que eché la solicitud.

J2.3: Me llamo J2.3, yo me informé en el centro de trabajo, eché los papeles y a un tiempo, ni pronto ni demasiado, me llamaron.

J2.4: Me llamo J2.4 y yo también en el centro de trabajo me informaron y me gustaba y lo eché mayormente por formarme y ver qué era esto.

J2.5: Me llamo J2.5 y al igual que mis compañeras desde mi trabajo, el trabajador social echó los papeles a las personas que podíamos ser candidatos y preparó el papel y nos presentamos y perfecto, muy bien.

J2.6: Me llamo J2.6 y también desde mi trabajo fue la trabajadora social la que se encargó de echar la solicitud.

J2.7: Me llamo J2.7 y me enteré a través de Internet, por una casualidad. Eché la solicitud y he accedido a través de formación y trabajos en centros de día y aquí estamos.

J2.8: Me llamo J2.8 y también me informaron en el trabajo y lo único malo que yo veo de la convocatoria es que salió en el mes de agosto y la mitad de personas, que también les venía muy bien prepararse la convocatoria, estaban de vacaciones. Tuvimos suerte las que no estábamos de vacaciones y pudimos

hacerlo, la mitad de compañeras se han quedado sin hacerlo. Es un punto negativo que veo que salga en el mes de agosto.

Manuel: Muy bien, pues volveremos a ese punto en el desarrollo de las cuestiones. Si os parece en primer lugar las motivaciones que os llevaron a poner en práctica vuestra solicitud y tramitar vuestra participación en el prear. Lo que os empujó más a la hora de llevar la solicitud y participar en el proceso. Podéis participar indistintamente junto con los compañeros….La principal motivación, por ejemplo en tu caso….

J2.5: Pues en mi caso fue porque dijo la jefa que tenían una reforma, que la gente que estaba mucho tiempo trabajando ahí estábamos preparadas, por ejemplo yo soy gerocultora, trabajo en una residencia de ancianos, y nos dijo que la ley va a exigir una preparación, o que sean auxiliares de enfermería y que eso era para eso, para seguir trabajando en el mismo puesto que tengo que es como auxiliar.

Manuel: Podéis ya intervenir libremente….

J2.8: Pues mi motivación fue que para poder mantener este puesto de trabajo que tengo tenía que tener esta formación y por eso la convalidación es para personas no cualificadas, y por eso, para mantener mi puesto de trabajo, que no estaba cualificada, para poder tener esa titulación y mantener mi puesto de trabajo.

Manuel: Seguimos en esa misma línea…

J2.3: Yo había trabajado en centro de discapacidad pero también me lo exigía para poder mantener el puesto de trabajo, a parte de que me encanta el trabajo que tengo.

Manuel: ¿El tuyo en concreto dónde es?

J2.3: En un colegio de discapacitados psíquicos. He trabajado en residencias y ahora estoy en un colegio.

J2.4: Yo he estado en una residencia de ancianos también antes de pasar por un centro ocupacional y ahora sigo en el centro ocupacional con los discapacitados. Me dijeron esto y me gustó y digo “voy a ver…”

J2.7: En mi caso fue por seguir avanzando, porque yo a esto de la atención socio sanitaria llegué de rebote, por un accidente que tuve. A raíz de un accidente no pude seguir dedicándome el trabajo que tenía y tuve que plantearme qué podía hacer. Salió un taller de empleo allí en Moratalla, me inscribí y dije que quería meterme en el tema de ayuda a domicilio en atención socio sanitaria, que era lo único que podía hacer. Y a raíz de aquello empecé y yo creo que esto es una manera de seguir avanzando, a

parte de mantener un puesto de trabajo. Porque hoy en día si no tienes una titulación o certificación es difícil mantenerlo, pero yo quiero ir a más, no solamente mantenerme con este certificado y ya está.

J2.3: No, por supuesto, yo tampoco. Yo también quiero seguir luchando y seguir a más. Ahora ha salido esto y lo hecho, no voy a parar, voy a seguir en este trabajo formándome que es lo importante.

J2.7: Ya, pero que cada uno tendrá unos intereses distintos. Habrá gente que se podrá conformar con el tipo de trabajo que tiene o con lo que hace, yo quiero ir a más, yo esto lo tengo enfocado hacia la formación ocupacional, hacia los talleres de empleo, de monitor… es lo que yo quiero hacer realmente.

Manuel: Ir debatiendo…

J2.2: Yo el hacerlo también fue porque de alguna manera se reconociera. Yo llevo diez años en temas de un grupo de discapacitados trabajando conmigo y entonces pues de alguna manera se te reconoce y también para ver tú hasta donde… si realmente lo que haces se te reconoce y ese reconocimiento… a ver si me explico, de alguna manera lo haces bien.

J2.6: Yo igualmente que ella, llevo 12 años trabajando y en mi momento no tuve oportunidad de estudiar y entonces y de alguna manera me surgió esto y es una manera de que te reconozcan, tu experiencia y si lo que estás haciendo está correcto o no, porque muchas veces lo haces y no.

J2.4: Lo que pasa es que yo he visto es que esto es todo más enfocado para los geriátricos, más que para la discapacidad. Yo me refiero mayormente porque creía que era para la discapacidad y cuál fue mi sorpresa cuando empezamos con la asesora y ví que no, que no era eso, que era más sobre todo, todo, sobre la geriatría.

Manuel: La cualificación para personas dependientes…

J2.4: No era lo que trabajamos nosotros, aunque yo estoy en un centro y allí tenemos de todas las clases, desde síndrome down…. Yo soy monitora de cocina, llevo el taller de cocina y en mi trabajo me gustaría…. Igual que ellas, no he estudiado, empecé con el taller de cocina y entonces cuando yo fui me dí cuenta de que eso no era….Hice el otro par y me dijeron después de ir que me faltó… de las pruebas de geriátrico, en la residencia…..(….) No me gustó la forma de llevar la prueba esta para hacerla, por si aprueba o no aprueba… No me gustó nada la forma de llevar eso.

J2.3: La mayor parte del curso solamente hay una competencia dedicada a la discapacidad, y el resto como ha dicho ella….

Manuel: ¿A cuál te refieres en concreto?

J2.3: La diecinueve. No lo sé exactamente ahora mismo… sí, la 19. El resto va, como ha dicho esta señora, dedicado a la gente mayor, de residencias, centros de ancianos, cosas así. Solamente hay una que te pueda.... lo del centro de los colegios.

Manuel: Respecto a lo que es la vía de acceso, desde lo que es la información previa que habéis recibido y que antes habéis comentado, el trámite de la solicitud y la selección que después se aplicó también. Estabais comentando antes, creo que J2.8, el tema del plazo, el calendario que se siguió, el trámite, cómo se aplicó la selección. Sabéis que se seleccionaron 150 en principio, de todos los solicitantes que había…Si queréis comentar algo de ese proceso…

J2.4:Yo me enteré antes de agosto…

J2.8: Publicado salió en agosto…

J2.4: Yo… en mi pueblo…

J2.8: En la página oficial del icuam salió en agosto.

J2.4: Las empresas se enteraron antes de publicarlo. Y yo sí estuvo bien, como yo había estado antes en residencias de ancianos y todo eso pues yo creo que me cogieron mayormente por eso, porque una compañera mía lo echó y solo ha sido monitora de centro ocupacional y no la admitieron. Ello no lo tiene y lo echó por la antigüedad y no la admitieron. Entonces yo creo que a mí me admitieron por el tiempo que he estado también en una residencia de ancianos. Por eso fue.

J2.8: Es que los años de experiencia era lo que más puntuación tenía. Luego lo que yo tampoco entiendo es que si es una convocatoria para personas no cualificadas, para poder acceder a esa convocatoria tienes que tener estudios (porque los cursos te daban mucha puntuación) y la experiencia en el trabajo. Yo tengo compañeras que han entrado a la convocatoria gracias a que llevan 30 años trabajando en la empresa, si no llegan a llevar ese tiempo…. Yo me quedé la penúltima de la lista y yo he entrado porque llevo cuatro años trabajando, todavía no llevo cuatro….no por mi puntuación que me han dado de años trabajando sino por los cursos que yo he hecho anteriormente. Pero si estamos hablando de una convocatoria para personas no cualificadas, supuestamente no tenemos que tener estudios. Entonces ¿por qué han puntuado sobre eso?

J2.1: Hombre, porque te han nivelado, los estudios que tú tienes por la experiencia… la otra persona a lo mejor no tiene estudios, tiene un certificado de escolaridad y tiene 30 años de experiencia….

J2.8: No, te estás puntuando…no todo te puntualizaba… Si tú tienes una carrera de Económicas no te puntualizaba, te puntualizaba si tenías cursos relacionados…

J2.1: Yo lo tengo de administrativo, lo que pasa es que yo luego he hecho mis cursos porque me equivoqué….

J2.8: Relacionados con el tema de convocatoria, entonces vamos…Si tenías cursos de esos sí te puntuaban y si no pues no te puntuaban. Entonces si hablamos de una convalidación para personas no cualificadas supuestamente es que no tienen estudios y han dejado a mucha gente fuera.

J2.7: Es que una cosa son los estudios y otra cosa es la formación no reglada. Es distinto, si tú por ejemplo tienes técnico en atención socio sanitaria, que es un grado medio, no tienes porqué presentarte a esto…

J2.8: Claro, porque ya lo tienes. Por ejemplo, yo es que a lo mejor no me estoy explicando bien…Yo porque tenía cursos, pero vamos a suponer que yo no tenía cursos relacionados con este tema de educación infantil…

J2.7: Sí, pero es que es formación no reglada…

J2.8: Vale, sí, pero compañeras… si es una convalidación para no cualificadas… porqué te piden cursos…

J2.7: No es que te pidan cursos….

J2.8: Sí, te dan puntos por esos cursos. Pero compañeras que llevan 30 años trabajando no han accedido a la convocatoria porque a lo mejor yo he tenido cursos que ellas no han tenido y yo llevo cuatro años trabajando…

Manuel: Porque no han estado el mínimo de tiempo que te exigía la convocatoria, lo que muestra…

J2.8: Exigía tres años… es una cosa…

J2.3: Tú puedes tener 30 años y saber hacerlo requetebién pero no tienes ningún papelito que te diga que tú tienes una base…

J2.8: La convocatoria debería ir enfocada a esas personas…Yo llevo tres años, he hecho cuatro cursos que no son homologados y me han puntuado y he entrado antes que ellas…. Yo creo que ahí…

J2.7: Sí, pero ellos sabrán también la valoración que han hecho…

Manuel: El baremo…

J2.8: Entonces tienes que seguir formándote, ellas saben su experiencia pero no se han seguido formando. Hoy en día es así, el carnet, aunque yo sepa conducir muy bien, dentro de 30 años tendré que renovarlo y tendré que hacer una prueba como que sé llevarlo.

J2.4: Claro, pero la convocatoria es para personas no cualificadas que llevan un montón de años trabajando…. Si te paras ahí te quedas…..

J2.2: No te puedes parar porque siempre salen cosas nuevas… Es que como decís hay cosas que iban enfocadas para ancianos, pero es que también la discapacidad, os sea, en los centros la gente también envejece. En los centros de discapacidad la gente también envejece…Yo lo estoy viendo en el mío, que hay residencias… hay una escala y lo mismo estamos en uno que mañana lo pasan a otro. Entonces cuántas más cosas sepas hacer…

J2.3: Cuanta más formación mejor…

J2.4: Por eso, por ejemplo, tienen que darte los cursos. Si esas personas están allí tendrían que haberles dado cursos y tener su formación. Las culpables son las empresas, porque luego muchas de ellas han dicho que en el 2013 si no tenías la cualificación podían despedirlas del trabajo…

J2.6: Entonces le ha dado a todo el mundo por correr…Cuando viene la amenaza…

J2.2: A mí no me llegaron a decir que podía perder el trabajo, simplemente se convocó allí, yo lo ví porque lo ví en el cartel que ponen sobre los cursos…. Y pensé que podría hacerlo y como vosotras a través de la trabajadora social del centro… Ella fue la que me lo…. Pero en ningún momento me dijeron que tenía que hacerlo y siempre hay que intentar hacer cosas, cursillos…

J2.3: En mi trabajo también hay un tablón de anuncios y te ponen cursos, psicología… y tú ya si quieres pues vas y los haces.

Manuel: Bueno, sabéis que se ha valorado en el procedimiento, a la hora de seleccionar, tanto lo que es la experiencia como lo que eran las vías no formales de formación, se tenían en cuenta los dos criterios, pero bueno, estamos valorando eso, la falta de acceso, la selección en base a esas variables que estamos comentando y pasando a lo que es la primera fase, el asesoramiento en sí, ¿cómo valoraríais la fase de asesoramiento? Desde lo que es la intervención de los profesionales, los instrumentos que se han

utilizado, el calendario que se ha seguido, todos esos aspectos y alguna valoración que pudierais vertir sobre ese proceso, sobre la fase de asesoramiento en sí…

J2.4: En el asesoramiento nos asesora el asesor que nos vio cuando a cada uno se le asignó asesores. Muy bien, pues nos lo explicaron todo, nos hicieron las preguntas….

Pedro: ¿Os costó mucho trabajo el desplazamiento, contactar con ellos? ¿Tuvisteis que desplazaros? Contadnos, no lo deis por supuesto…

J2.4: Si podían venían cada uno a nuestro…la mía muy bien, se acopló muy bien a mi trabajo, a mi horario y muy bien.

J2.3: Yo también, no tengo queja del chico que me tocó, se adaptaba a mi trabajo, al horario

Manuel: Los instrumentos que aplicaban, en general, no tuvisteis…

J2.3: No, no, muy bien…

Pedro: ¿Todos coincidís en eso? No nos preocupéis que nadie sabe….

J2.8: No, yo lo único que cuando vas al asesor, que te saca cuatro papeles y son cuatro cuestionarios que tienes que rellenar. Y yo mi asesor muy majo y servicial, a la hora del correo y todo pero me da cuatro cuestionarios y sobre esto va la convocatoria. No hay un temario, no hay nada, ni te explica más…

Pedro: Esos eran los cuestionarios que tú en principio…

J2.8: Claro, sobre estos cuestionarios estudia que sobre esto va a ir. Yo le hago una pregunta, fue una anécdota, lo recuerdo porque yo trabajo con discapacitados psíquicos, yo trabajo en lo que a ti te gustaría, en el taller, yo no tengo críos, nunca he estado en una residencia… Y me pregunta la primera vez que voy a la primera fase de asesoramiento que cómo le pondría una sonda…. Jolines…

J2.4: ¿Para darle de comer?

J2.8: Para hacer de vientre… un enema… que en qué posición se pone un enema,… pues yo qué sé, nunca lo he puesto….Ni tú tampoco me has dado un papel donde esté esa información y que yo la pueda leer. Si le pregunto, tú que eres mi asesor, dime cómo se pone un enema…. “hija, pregúntaselo a tus compañeras que lo habrán hecho, las que estén en residencia, porque yo no tengo ni idea”…

Pedro: Pero en principio la idea no era tanto que todo el mundo supiera sino ver…. Porque tus comentarios al respecto son que hay un procedimiento que estaba establecido que no correspondía con mi trabajo…esa sería la idea. Porque es verdad que se hicieron de una manera muy amplia, pero no cogen todas las características…

J2.8: Pero que nos podían haber dado a lo mejor un material para poder basarte sobre eso…

Pedro: Pero eso en la fase de asesoramiento, luego veremos en la de evaluación si realmente….

Manuel: Sí, después

Pedro: Está clara tu queja, entraba dentro de lo probable que no todas las situaciones se pudieran recoger…

J2.8: Y no me pilló más porque tuve que recurrir a compañeros y a cursos que hemos hecho a través de la empresa, de atención social sanitaria, porque es todo de residencia y yo no he trabajado en residencia, yo no he hecho eso nunca. Entonces me lo tuve que empollar porque hacerlo no lo he hecho nunca.

Pedro: Entonces digamos que eso ha tenido un inconveniente y alguna ventaja, has aprendido muchas más cosas aunque no las tengas en tu día a día…

J2.8: En formación tuve que ponerme yo, yo pensé que el asesor te daba algo, y mi sorpresa fue que tampoco sabía él cómo se ponía un enema….

J2.3: Es que él te hace las preguntas….

J2.8: Es tu asesor…

J2.3: para que tú te justificaras con lo que sabes y tú le contestes porque sino es que te lo está diciendo todo, entonces tus conocimientos… En mi caso con compañeras mayores no entendían las preguntas….y te lo dicen en tu lenguaje, para que lo entiendas.

J2.6: Yo creo, a parte de esto, J2.8 y yo estamos en la misma empresa, e hicimos el curso de atención socio sanitario…

Pedro: En la misma empresa pero no en el mismo centro…

J2.6: Sí, yo estoy en el pasillo… En toda la zona de El Palmar… Ese curso también ayudó mucho, yo me dí cuenta que iba prácticamente… Entre lo que yo había hecho en residencia de grúas y esto y lo otro, pues también… y ese curso ayudó. Y yo creo que los asesores fueron relacionados también con el curso porque la mayoría ponían atención socio sanitaria. A parte de mi experiencia el curso nos ayudó bastante.

J2.8: A mí me salvó la vida…

Pedro: Y algo más en positivo o negativo que penséis que ha…

Manuel: De la fase de asesoramiento…

J2.7: Quedaba cuando podía yo…

J2.2: Aclaraba las preguntas porque tú lo leías y decías, vamos a ver, tú esto… me lo planteaba de otra forma y decía que eso lo había hecho yo…

Manuel: Eso ¿en qué instrumento en concreto, en qué pregunta?

J2.2: Por ejemplo en actuaciones con conflictos o en actuaciones de que qué harías en ciertas situaciones… Claro, yo al trabajar con los críos, eso lo haces diario, pero hay una manera que lo escribes y otra que lo haces.

J2.6: Yo te entiendo porque al decirlo pintas los procesos que harías como si lo estás escribiendo. Cuando te decían ¿cómo sentarías a un anciano desde la cama a la silla de ruedas? Al hacerlo lo haces automáticamente y tu mente se lo salta…

Manuel: Esas preguntas tan prácticas y tan procedimentales que estáis comentando en concreto pertenecen a la fase de asesoramiento o son de evaluación?

J2.6: Esas son de evaluación

Manuel: Claro, ahora después iremos con eso. Era simplemente eso, los cuestiones de autoevaluación, los instrumentos que realizasteis en esa primera etapa de asesoramiento, porque la de evaluación la veremos a continuación….

J2.6: Sí, era como que ellos sabían más de ti que tú mismo. “Esto no lo entiendo…” “mujer, en esta situación tú qué harías…”, “no, es que lo hago…”

Pedro: Es lo que dice J2.6 que muchas veces lo estás haciendo y no sabes cómo se llama….

Manuel: Pues enlazamos con la fase de evaluación en sí. Pasada la fase de asesoramiento, que podéis enlazar también y valorar porque están articuladas una a otra, entonces directamente lo que es el paso a la fase de evaluación se hizo un informe del asesor que no era vinculante, en el sentido de si era positivo o negativo… Vamos a ver ese paso antes de lo que es la fase de evaluación. Si directamente viene un informe positivo sí decides continuar y si para alguna unidad de competencia viene un informe que es negativo, no era vinculante, es decir que podíais pasar también a la fase de evaluación… En ese sentido también se podía valorar lo que es la fase de evaluación así. Si pensáis que estuvo bien coordinada, si el evaluador os dejaba margen, si se adecuaban a vuestro tiempo… cómo valoráis lo que es la fase de evaluación….

J2.2: A mí me evaluaron oral, una evaluación de hora y pico y bien. Me hicieron todo tipo de preguntas, de cómo poner una sonda gasográstrica, las posturas, cómo era la higiene de una persona encamada…

Manuel: Sabéis que se pasaba una primera entrevista para hacer el informe previo y de ahí ya directamente a lo mejor había alguna actividad práctica que había que reforzar y sacar nuevas evidencias…. Con pequeñas prácticas….Depende del caso. Eso lo podéis valorar también… o pasabais directamente de la entrevista…

J2.4: Yo hice la evaluación y luego me pusieron un asterisco en una y tuve que ir al hogar de Betania. Tuve que ir allí porque según la evaluadora, como hacía tanto tiempo que había estado en una residencia de ancianos, cómo hacía una cama…Me llevaron y según era la directora del hogar de Betania la que me iba a hacer la prueba. Me pusieron un muñeco allí… tenías que hacer la cama, te ponen todas las cosas allí, con la puerta abierta… Lo primero que si tú vas vas con dos personas, con auxiliares haciendo el aseo por las mañanas… tú no entras sola…

J2.2: ….No siempre…

J2.4: Yo en las que he estado siempre iba con dos….

J2.2: A veces vas sola… para levantar pesos no… si necesitas pides ayuda…

J2.4: Si te ponen una persona que está mal, encamada y que no se puede mover de la cama, que tú tienes que hacerlo todo, darle la vuelta, cógela que no se te caiga…tendrán que ir dos personas…

J2.7: Ya, pero si pueden ahorrar un sueldo…

J2.2: pero eso ya se supone que si sabes hacerlo…

J2.1: Yo me cabreé, quedé en ridículo, me sentí como si estuviera haciendo un corto de una película. Cuatro personas más el muñeco en una habitación. Entras, yo he estado en un centro de día y lo que más he trabajado es la asistencia en casa. Yo, el último paciente que tuve que falleció, 28 años en coma… totalmente rígido. Yo podía mover la cama, lo aseaba, lo lavaba y lo hacía sola. Pero eso lleva un proceso para hacerlo sola. En principio cuando tú vas a un sitio te informan. Bueno, pues llegas allí, te encuentras una ventana abierta de par en par, dos mujeres con una carpeta mirándote, "tú haz como si no estuvieran…", ves un muñeco horroroso en una cama y te dice que tiene problemas en la rodilla izquierda… Yo como lo he hecho mucho pues me pongo valiente a mover el muñeco y cuando me pongo delante del muñeco… Para mí: la carencia que tenía ese muñeco, para mí, la cama no era la adecuada para un paciente con la mano derecha extraviá…me pusieron 20.000 gasas, pañales, gasas, para que yo supiera cuál tenía que elegir…. Para mí no eran convenientes para esa cama porque hasta incluso la manta era de una cama de 1,35, para una cama de cuerpo no es conveniente…. Parece una mesa de camilla. Hice mi operación, fui al baño por la zafa… y cuando llegué con la zafa me ví tal situación que dejé todo…Me sentí ridícula. Porque yo no sé qué sábana es la correcta para esto. Cuando trabajas en una residencia lo normal es que cuando llegas a un sitio te informan de las posiciones y de todo. Cada residencia es un mundo y les dije que me parecía bochornoso que estuvieran esperando a que yo hiciera algo mal para apuntarlo, cuando yo no he trabajado en una residencia… Yo puedo asear perfectamente a un enfermo o cambiar la cama, porque lo he hecho seis años y en una persona inerte y no esto que no pesa nada, pero me siento violenta. Rellené el acta ….

Manuel: Sí, el proceso general…

J2.1: Sí, parecía un corto de una película…

J2.6: ¿Y porqué las prácticas no se hacen con personas reales?

J2.1: No puedes, yo lo comprendo que no se puede…Yo eso sí que lo entiendo, dentro de la rabia que me dio en ese momento…

Manuel: Claro, hay personas que pueden no tener experiencia, que vayan por formación… no puedes…

J2.8: A no se que yo te diga, yo me hago el paciente y me acuesto aquí y tú me mueves…

J2.1: Pues también es buena opción…

Pedro: Pero una cosa, lo del muñeco simplemente os daba yuyu el muñeco…

J2.4: Si no es el muñeco es que es muy duro…

Pedro: Es la situación, no el muñeco… Era por centrarnos….

J2.4: Las dos fue lo mismo y para mí es que es ridículo, ves allí a dos… Nosotras no estamos aquí, ponme una nota, qué te falta, qué echas de menos…

J2.1: No, pero el error por ejemplo…."¿No ves algo en la habitación?" Y yo las miraba y decía "pues sí, que está la ventana abierta y hace una corriente tremenda…" "es que todo eso tienes que decirlo…:". Lo normal es que mi paciente, yo le aclimataba su habitación, cogía su zafa, su pañal para la mañana… Entonces fue cuando se me fue un poco el demonio y me parecía bochornoso 20 pañales, 20 gasas…. ¿cuál cojo?... Yo no sé en esta institución el procedimiento que lleváis…. A lo mejor hubiera tenido bollo y hubiera cogido el pañal ideal, la gasa ideal y la zafa auténtica….puede ser.

J2.8: Yo mi caso no es porque yo las cuatro las pasé oral, las aprobé, pero yo tengo unas compañeras que hicieron lo mismo que vosotras y a ellas lo que les parecía mal era que se sintieron muy incómodas porque el muñeco se les resbalaba. Era un muñeco de plástico y me comentaron que era como una muñeca de estas que compras para las despedidas de soltera, igual…Ese tipo de plástico, cuando lo cogías se les resbalaba y que eso les costó mucho trabajo. Y en la segunda vez, le pusieron un chico en una cama, un chico que pesaba 120 kilos y tenían que pasaba de la cama a la silla de ruedas… Y cuando estaba en movimiento de pasarlo de la cama a la silla de ruedas, le daba el ataque y entonces se les caía. Claro, hay compañeras que no pueden coger a un chico de 120 kilos…. Podían haber puesto un chico de menos kilos…

J2.2: Tú cuando vas a asistir a un enfermo no le vas a pesar…

J2.8: Yo no lo he vivido, es lo que ellas me comentaron…

J2.4: Los que han estado en residencias y los que estamos en discapacidad no es eso…un geriátrico es un geriátrico y un centro de día es un centro de día, y una residencia es una residencia. Y tú tienes residencias pequeñas, como hemos tenido en el centro residencias pequeñas, y son todos muy autónomos… "vamos a bañarnos", "vamos a esto…" y no tienen problemas como son un geriátrico y que son personas muy mayores, que están en la cama y que hay que hacerles el aseo diario y de todo. Yo lo que para mí si tú vas a hacer esta prueba es que lo más normal es que si tu evaluador ha visto que fallas en esa respuesta que has dado oralmente, pues en vez de que te hagan esa prueba como un corto, pues yo creo que sería mejor como unas prácticas, unas horas en una residencia. "Vas a estar aquí para que vayas viendo… porque veo que no estás muy bien en esto…:"

Manuel: Pero eso hacerlo en qué fase, en la evaluación…

J2.4: Claro, por supuesto…

J2.1: Claro, dos o tres días que una persona vaya contigo, que trabaje allí y luego que te deje sola. Entonces sí que te sientes más cómodo.

J2.4: Que te vayan observando y que esa persona o la coordinadora de esa residencia te observe… Nosotros tenemos gente que va de prácticas, luego los observan y yo lo que no veo bien es que digan que he dudado o que no me he explicado bien y entonces la evaluadora, al no explicarme bien, pues piensa que no sé cambiar una cama o lo que sea… Entonces si ves que dudas en eso, pues para probar tendrías que hacer unas horas de prácticas en tal sitio. Porque a mí no me pueden, como ella dice, porque yo vaya a hacer una cama, me ponga nerviosa, me pongan un muñeco, no sepa cuál es el pañal… no me pueden decir que esa prueba no la he superado.

J2.3: A mí me lo han dicho. Yo era consciente de que no la superé porque dejé la muñeca. Dejé la muñeca sin pañal….

Manuel: Esas son las unidades de competencia que luego no las habéis tenido acreditadas?

J2.4: Yo si tengo que hacer algo de prácticas lo hago…

Manuel: A lo mejor el paso ese que estás comentando también lo hacen a posteriori, orientarte para tener una formación específica en ese ámbito….

J2.4: Hay gente más joven que si le ha pasado esto…

J2.3: Yo lo veo razonable, yo sabía que esa prueba no la había superado. Yo era consciente. Yo tampoco he trabajado en una institución, no sé las normas, porque yo esa baranda del siglo 37 no la había visto nunca…Yo he trabajado con barandas más modernas…

J2.4: Yo.. porque mi madre la tenía… No, la cama que nos pusieron no, la baranda era de esas…. No son como las que hay ahora modernas, porque yo por desgracia he tenido a mi madre en la residencia y he estado yendo todos los días a darle la cena, porque estaba en el mismo pueblo, y la he cambiado y son mucho más modernas. Entonces le digo “oye, que tengo que subirla o se me va a caer” y nada, ni bajaba ni subía…

J2.8: Y en este caso que no tienes la unidad de competencia no la tienes superada ¿has hecho algo? Pues te digo… en la página ponía que podías hacer una reclamación. No hablo por mí, hablo por mis compañeras, yo las saqué las cuatro oralmente y no he pasado ese proceso. Pero tengo a mis compañeras que casualmente son las dos más antiguas del centro, que han estado en profundos cambiando críos y de todo, y a ellas esas unidades de competencia no se las han dado. Lo han visto injusto, tanto lo del muñeco como lo de la persona. Se va a la página una compañera más joven y les dice que tienen para reclamar diez días. Se van al icuam y dicen que van a hacer una reclamación y preguntan por el folleto que les tienen que dar para hacer la reclamación y les dicen que no hay ninguno, no sabían de qué les estaban hablando. Entonces la chica que había en el mostrador les dijo que hicieran la declaración en un

folio y que ella misma se lo pasaba al ordenador. “Busco por Internet el registro más cercano de una oficina del icuam y vais y lo registráis y una vez que quede registrado eso llega a nosotros”. Y así lo hicieron y no tienen notificación ninguna. Ha salido el listado definitivo y sigue igual.

J2.1: Pero si el procedimiento este va muy lento, me lo creo…

J2.8: Que vayas al icuam y que no sepan…. Que no haya ni un formulario…

Manuel: ¿Habéis planteado alguna reclamación más en alguna unidad de competencia?

No, no…(general)

J2.8: Yo no, pero mis compañeras sí…

J2.3: Ha ido siempre muy rezagado, muy tranquilo…

Manuel: El calendario, te refieres…

J2.3: Sí, claro…

J2.1: Y entre vosotros no muy orientados, digo entre vosotros por los orientadores. Él hablaba pero hablaba con retroceso porque no podía hablar de que el día tal o el día cuál, decía “creo que tal día hay tal” y lo veías con retroceso. Él no estaba informado para asegurarte… Ellos mismos tampoco… y luego al pobre le pasó lo de Lorca…que estaba trabajando y un jaleo también…

J2.3: Pidió mil veces perdón porque de esas veces que te da tal fecha, tal fecha… y se le pasó. Le dio fecha a mis compañeras y a mí no. Le dije a mi jefe que necesitaba irme y llegué y “no ha venido”… Mira, cuando lo llamaron que tal chica estaba allí, mira me llamó por teléfono y muy bien, un chaval de verdad “chapeau”. Explicando las cosas y recalcando…

J2.8: Si a nivel del personal que trabajaba, tanto de evaluadores como asesores muy bien, pero lo que es la organización yo creo que es una convocatoria que es la primera vez que se hace y ellos mismos no confiaban en ellos mismos…

Pedro: ¿Al decir confiar quieres decir que no conocían todo el procedimiento?

J2.8: A lo mejor no conocían todo el procedimiento…

Pedro: Como que faltaría un poco… no falta de confianza sino falta de información…

J2.8: Organización, cómo tiene que ir paso a paso, cómo tiene que hacerlo… el tiempo…

Pedro: Como era más o menos cerrado lo de asesores y evaluadores, quizás no sabían cómo iban a ser luego los procedimientos… Falta de información…

J2.8: …Que tengas diez días para reclamar y que vayas en esos diez días a hacer esa reclamación y que nadie sepa nadie en el icuam…. Mis compañeras están muy molestas, de hecho dicen que si las llaman o algo que abandonan totalmente…

Pedro: pero lo que está claro es que faltaba información, pero de la disponibilidad de las personas….

J2.8: De las personas que la han realizado extraordinaria…

Pedro: Todas esas carencias… todos eran conscientes del problema, se han ido arreglando un poco sobre la marcha. Se ponen de manifiesto carencias pero la voluntad de la gente que ha participado muy bien…

General: Sí, muy bien

J2.8: Asesores y evaluadores muy bien….

Pedro: Y J2.7 que habla poco ¿cómo lo ve?

J2.7: Hombre, yo creo que el proceso ha sido depende con los ojos que se mire. Si lo miras que empezó en 2010 y estamos en 2012 y no ha acabado, pues es largo. Si lo miras que es la primera vez que se realiza y que la gente que trabaja (tanto asesores como evaluadores) no trabajan directamente para el icuam, que tienen sus trabajos… En concertar citas, somos mucha gente, tienen que juntarse para hacer las evaluaciones del personal y de todo esto… No es tan largo.

J2.3: Sí, por parte de asesores y evaluadores “chapeau”….

J2.7: Yo no me quiero referir a que se porten mejor o peor, yo me quiero referir a que no trabajan directamente para el icuam…Tienen sus trabajos distintos y tienen que quedar con todo el mundo y reunirse y decidir si alguien está preparado o le falta alguna unidad de competencia.

J2.3: Yo lo que digo es que, por ejemplo, yo hice una unidad de competencia antes del verano y le dije "y ya la próxima?" "Ya te llamaremos"… Y se pasa agosto, septiembre… y te llaman por ejemplo un jueves y te dicen que mañana a las 10.00…

J2.7: Eso a mí no me lo han hecho…

Pedro: ¿Era un ejemplo lo de te llama jueves para viernes o es la realidad de que te llaman hoy…?

J2.3: No, es una realidad… Al principio digo que no puedo, que estoy en mi trabajo… Entonces "¿qué día te viene bien?",.... "pues tal día puedo pedirlo libre…". A mí pasarse un tiempo largo de un mes o dos y luego me lo dicen para mañana….

Pedro: Pero que tampoco ha sido…

J2.3: No, luego no he tenido dificultad para decirle que no puedo, que estoy en el trabajo, que la semana que viene… Venga, vale, a qué hora… y ya se han puesto de acuerdo pero llamarte y decirte que al día siguiente pues sí.

Pedro: J2.5, no se te oye, ¿cómo lo ves?

J2.5: Yo no he tenido problemas…

Pedro: pero lo que te llama la atención, en positivo, negativo…algo que ha comentado J2.8 o alguna compañera…

J2.5: El proceso lo veo correcto, muy bien, a mí no me molestaban los plazos ni nada, bien, correcto y las comunicaciones bien. Mi examen fue oral, estupendo, y las fechas me dijeron en un planing las fechas y se cumplieron correctamente. No tengo queja.

J2.3: Sólo una vez que el chaval llevaba tanto jaleo y llamó a todas y pensó que me había llamado a mí y lo tachó de la lista… pero eso no tiene nada que ver con el proceso. Yo también me he sacado las cuatro competencias, oral todo y bueno, la evaluadora "¿quieres poner algo más…?"…. chapeau, la verdad. Estoy muy contenta. Eso no quita esas pequeñas tonterías…

J2.8: Si está claro que las personas que han trabajado en esta convocatoria eran nuevos y han luchado para que esto salga bien, pero lo que es la organización de arriba, los que lo han organizado, pues es lo que ha ido un poco más lento y fallando un poco.

J2.7: Al principio en todas las cosas que se hacen la primera vez hay un error. Si se vuelve a hacer otra vez, no cometerán los mismos errores que han cometido ahora, eso es lógico y normal.

J2.4: Yo creo que por eso estamos haciendo esto…

Pedro: En parte este trabajo intenta eso, aprovechar mucha experiencia y opinión para mejorar.

J2.8: ¿Creen que va a volver a salir en Murcia otra competencia, otra convocatoria?

Manuel: ¿De esta cualificación o de otras?

J2.8: Es que dijeron que todos los años iba a salir…

Manuel: El próximo quieren también convocar…

J2.8: ¿Y si no hay subvención para que la convoquen y la convocan en Asturias? ¿A ellas dos que les ha quedado una asignatura se tienen que ir a Asturias?

Manuel: Va a depender también de eso…

J2.8: ¿Cuándo se terminan esa asignatura ellas? No lo veo lógico…

Manuel: Claro, los plazos…

J2.7: Yo creo que a la gente que le ha quedado una competencia dijeron que el asesor o el evaluador, a través del icuam, te iban a proponer para hacer un curso y con superar ese curso tenías acreditada la competencia y no tenías que hacer de nuevo el proceso.

Manuel: Sí, exactamente…

J2.6: No, porque por ejemplo yo no veo ahí una buena coordinación… A mí me ha quedado una y nadie se pone en contacto conmigo…

J2.8: Y mis compañeras están igual…

Manuel: pero el caso tuyo, J2.6, ¿es una, no?... Pero el evaluador no te dijo la línea formativa…

J2.6: Sí, me explicó por encima pero al final estoy igual, que no sé dónde tengo que acudir. Yo me meto a la página del icuam y eso es un lío que yo no me aclaro… porque pinchas a un lado y a otro pero no te soluciona nada.

J2.8: A mis compañeras les dijeron que en la próxima convocatoria cuando salga, si sale, que lo más seguro en Murcia pase un tiempo para que vuelva a salir… puede salir en Valencia…. Pero que aquí en Murcia… Entonces, ellas si tienen que sacarse esa unidad de competencia tienen que irse donde salga esa convalidación…

J2.4: A mí no me han dicho nada de eso…

J2.7: Yo no he oído nada de eso…

J2.8: De la única manera de sacársela aquí es que tienes que irte a un instituto que es oficial y te sacas la asignatura…

J2.7: Harías un curso de ciertas horas y tendrías superada esa…

J2.6: Que lo que no tiene es la manera… ¿dónde está el curso, dónde está esa información?... Una persona que está trabajando no puede tampoco estar buscando información…

J2.4: Yo pienso que nuestra evaluadora te llama para decir que no lo has superado y entonces yo creo que ella a lo mejor cree que es una competencia…. y ya está o luego te llama para decirte si sale un curso o si tienes que hacer tantas horas…

Manuel: Claro, porque por ejemplo, os pregunto respecto a lo que eran los resultados, centrándonos en este punto que es casi el último, los resultados específicos, en tu caso por ejemplo J2.6 y en los otros que se han planteado, cuando terminabas la fase de asesoramiento ¿esa unidad de competencia en concreto tenía informe positivo para pasar a evaluación?

J2.6: Sí, las tres que aprobé tenían informe positivo

Manuel: ¿Y la que cuarta?

J2.6: La cuarta no. Desde asesoramiento no.

Manuel: Y en evaluación ¿no hubo informe positivo en ese sentido?

J2.6: Sí.

Manuel: ¿Tuvisteis alguna experiencia en esa línea, es decir, los resultados de la fase de asesoramiento que pasaran con informe negativo y en la fase de evaluación se viera otro resultado?

Varias: No…

Manuel: Y es a lo que vengo a referir… En el mismo informe de asesor, aunque fuera negativo, ¿no te daban orientaciones para en el tiempo entre asesoramiento y evaluación que tuvieras un período formativo para compensar?

J2.6: Una orientación, pero ella me indicó que estuviera pendiente de cuando saliera algún curso, pero ¿dónde voy a esta pendiente?

Manuel: No, pero de centros, de cursos…

J2.6: No, eso no…

Manuel: A eso me refiero, aprovechar ese tiempo para formarte…

… Hay un informe que pasa el asesor con la propuesta del centro donde te puedes formar para luego evaluar y luego el informe de evaluación que lo justifica y dice que es negativa por esto y por esto pero que podéis hacer un recurso….

J2.4: Yo creo que no me han mandado todavía nada…

J2.8: Sí, eso te lo daba el asesor en el momento.

J2.7: A mí el asesor…(hablan todos a la vez…)

Pedro: ¿En qué fase aparecía?

J2.7: En la última… En la evaluación final a mí no me dijeron… Yo sabía que había aprobado porque yo sabía que lo había hecho bien porque normalmente si haces una cosa sabes si la has hecho bien, pero la mujer que me examinó a mí que era una profesora de instituto me dijo que no me podía decir los resultados.

Pedro: Formalmente la Junta de Evaluación es la que lo decide…

J2.2: Ella decía que cuando estaba con la orientadora fue una de las competencias que no había pasado y desde ahí ella preguntaba si se había informado para formarse antes de evaluar… pero ella dice que no tiene el papel…

J2.1: En mi caso sí nos dio un informe y me dijo en plan personal las carencias… porque le dije que yo no había trabajado en una institución y sabía que ésta y ésta la tenía muy floja y yo soy razonable…Yo puedo movilizar a cualquier paciente pero no sé… Entonces me dijo que tocara esos temas y que le diera una vuelta. Me preguntó sobre un ictus, qué procedimiento hay que llevar, "pues llamar al enfermero, qué voy a hacer"…Claro, son cosas básicas…

J2.8: Hacían preguntas que luego no eran de nuestra competencia, para ver si picabas…

J2.1: Sí, pero son cosas básicas que se deben de saber, es como el carnet de conducir… hay que acordarse de las señales de tráfico… Él mismo con los fallos que yo cometía… y luego iba superpreparada, con el libro empollado….

Pedro: El procedimiento no está terminada de todo…

J2.6: Mi hermana ha hecho la prueba esa del muñeco y a ella no le han llamado..

J2.8: La lista definitiva salió ayer…¿Entonces la convocatoria está cerrada ya?

A mí me llamó Cati, que era mi evaluadora, el mismo día que colgaron las listas me llamó y me dijo que si había visto las listas… y me dijo que tenía las cuatro aprobadas.

J2.7: Pero eso fue el día 17 de febrero…

J2.8: Yo ya no he vuelto a tener ahí información. Pero la de ellas que han hecho la prueba del muñeco ayer salieron sus listas definitivas. Por ejemplo, mis compañeras que reclamaron sobre eso yo ya no sé si habrá salido que lo tengan adquirido o no…

J2.4: A mí la evaluadora me llamó…

J2.8: La convocatoria está cerrada y cuándo nosotros recibimos el certificado o dónde tenemos que ir a recogerlo o yo por lo menos no tengo esa información

Manuel: Os tienen que informar desde allí, tienen que tener unos días para hacer el registro con todas… Es un trámite posterior…

J2.8: A mí cuando me llamó la chica del icuam para ver si podía ceder a ti mis datos, lo primero que le dije es ¿pero está la convocatoria cerrada, cuándo tenemos que coger el certificado? Para finales de marzo, cuenta para finales de marzo… Pero hay gente que está en contacto porque ha tenido asignaturas pendientes pero las que estamos desde un principio con todo aprobado no tenemos ninguna…

J2.2: Cuando fuimos la convocatoria a Murcia, había compañeras donde yo vivo que las habían llamado y tenían título.. Después de estar allí les dijeron que eso no les servía para nada. Yo pienso que habría gente que se habría quedado fuera…

J2.4: Pero la habrían llamado porque ya había echado los papeles…

J2.3: Es que si no echas los papeles no te llaman…

J2.2: Vale, hasta ahí sí, pero se supone que cuando mandas los papeles te los revisan…

J2.8: Te los revisan y sale un listado definitivo y te pone que no estás apto y luego te vas a asterisco y te bajas y te dice que no estás apto porque tienes una titulación superior a lo que estás pidiendo…

J2.2: pero en Internet?

J2.8: Sí.

J2.2: Claro, y eso quién lo sabía…

J2.8: Incluso si te faltaba la fotocopia del DNI te ponía un 1, pues te iba al asterisco del 1 y ponía que faltaba fotocopia del DNI compulsada…

J2.2: Pero todo el mundo no tenemos acceso a Internet… o la facilidad o trabajando en Internet…

Manuel: Otro punto que va en línea con lo que estamos comentando, estamos hablando de los resultados, ¿cómo podéis valorar la incidencia que tienen las dos variables, la formación no formal y lo que es la experiencia? ¿cómo creéis que influyen a la hora de determinar un informe favorable o en los resultados, qué peso pueden tener?

J2.7: Yo creo que son complementarios… En mi caso sí.

Manuel: Tanto experiencia como formación no formal, en ese sentido…

J2.7: Prácticamente he entrado por la formación no formal, porque yo solamente tengo seis meses de experiencia en un centro de día…

J2.3: Va complementario, pero si tienes más experiencia es mejor…No es igual seis meses, que siete años…

J2.7: Pero es que yo tengo seis meses en un centro de día pero a lo mejor tengo 4000 horas en cursos.

J2.3: Pero es que los cursos no es igual que estar en una residencia…

J2.1: Pero es que hay gente que tiene cuatro o cinco mil horas de formación, que no es tu caso, y luego a lo mejor vas y no sabe…

J2.7: Lo que pasa es que yo me dedico a trabajar en ayuda a domicilio, pero las cosas que se hacen en ayuda a domicilio son prácticamente las mismas que se hacen en una residencia.

J2.4: Según la ayuda a domicilio que sea…

J2.7: Yo atiendo a gente encamada, a alcohólicos, he estado con enfermos de sida, con minusválidos, con esquizofrénicos…

J2.4: Sí, pero según como se trate la ayuda a domicilio, que en todos los sitios no es igual. En todas las ciudades es según, hay ayudas para ayudarle a una persona a hacer la compra y…

J2.7: Es que eso lo evalúa los servicios sociales según las necesidades de los usuarios…Es que yo hay gente que voy a ayudarle a asearse y a otros voy simplemente a hablar con ellos, depende de las necesidades del usuario y eso lo haces en una residencia igual.

J2.4: No…las residencias son más…

J2.8: Son como las lavadoras, esto se enchufa aquí para lavar…

J2.7: Eso son las normas de las residencias, que es la diferencia con la ayuda a domicilio.

Manuel: Entonces ¿cómo creéis que se pueden tener mejores resultados en una unidad de competencia, teniendo más peso en uno en otro, en los dos?

J2.3: Formación, aunque vayan las dos relacionadas… Ahora mismo es formación.

J2.2: Yo creo que se aprende más con la experiencia de la residencia…

J2.6: Yo creo que es necesario que tengamos esos cursos pero tú, como aprendes las cosas es con los años y no lo aprendes con los cursos.

J2.4: Tú, por ejemplo, has hablado de la experiencia de esta persona que has estado cuidando y a lo mejor te vas a una residencia y lo haces exactamente igual. El primer día yo conozco gente que ha entrado sin nada, a limpiar, y lo ves… No son auxiliares…los que no tienen el título de auxiliar…

J2.1: Yo creo que la experiencia se hace con los años pero si yo no tengo esta titulación o no tengo estudios no me dan la opción a que yo tenga esa experiencia con los años porque no me dejan entrar en ningún sitio. Entonces estamos hablando de que necesitas un papel, porque una niña de 20 años que saca su certificado tiene acceso y yo no lo tengo.

J2.3: Por eso van los dos relacionados. Tú por ejemplo vas con tu papel y por ejemplo a mí, recién sacado la titulación a mí me mandan al Palmar, al Román Alberca, viene el psicólogo y me dice "J2.3, toma la lista… te tienes que ir a dar una vuelta por el Palmar, en tal sitio tenemos una cuenta, se pueden tomar un pastel, una Fanta…." Me llevo cinco o seis con otra compañera. El chico quería un pastel de carne, el otro una coca cola sin cafeína… le dije que no se podía, que era uno para cada uno, "quiero eso"… "escúchame, cuando lleguemos allí se lo decimos al psicólogo…" "no, quiero un dulce"… Se puso… echó a correr por medio de la carretera, "por favor, que no lo pise ningún coche" "métete ahí, siéntate en el banco"… él venga chillar. Me relajé y se tumbó allí y fue la compañera al centro a ver si traía al psicólogo. Intenté convencerlo y así entró en razón a la hora y media.

El psicólogo no podía salir porque había pasado un caso en el centro y no podía salir.. Pues tú puedes tener muchos estudios pero si no tienes la experiencia para decir "cómo atajo yo esto…" . Siempre por las buenas, ante todo por las buenas….

J2.8: Pero porque te sale de dentro porque te gusta lo que estás haciendo…

J2.3: Yo es que me encanta, mi trabajo me encanta. Lo he empezado de mayorcita pero a mí me gusta eso y llevo ya 7 años. Dije, vamos a intentar…. Un besico, venga, y luego por el camino me decía "no le digas al psicólogo que me he portado mal"… Menos mal… Me encontré sola pero si no tienes experiencia empiezas a gritarle y se va por las calles del Palmar. Va todo junto.

J2.8: Formación y experiencia, pero realmente las personas que nos han evaluado a nosotros se han guiado por un papel porque experiencia no tenían. Por lo menos en mi caso no porque mi caso es la trabajadora social, pero de mis compañeras las ha examinado una chica que estaba en el paro y se había presentado igual que nosotros a esta convocatoria ella se había presentado a la de evaluadores…

Pedro: Es poco probable…

J2.8: Hay una convocatoria de evaluadores…Ella tendría su titulación de profesora de algo pero estaba en el paro…En mi caso no, de mis compañeras…Mi evaluadora no, ella trabaja en tu centro, pero de mis compañeras estaba en el paro y se presentó a una convocatoria de evaluadores y esa chica se regía por lo que ponía el papel. Mi compañera de 30 años que sabe perfectamente cómo se asea si no le decía exactamente lo que ponía el papel, la pasó a la fase de las prácticas… En algunos casos está muy bien la formación pero también hay que ver la persona que te está examinando qué experiencia y qué formación tienen.

Manuel: Se seleccionaron porque hayan trabajado o estén en docencia…

J2.7: Yo he hecho también el de ayuda a domicilio. Estoy confundido porque el de instituciones me examinó un señor en Lorca y el de ayuda a domicilio fue en Yecla. Pero son profesores de instituto.

J2.8: A lo mejor esa persona no ha trabajado nunca en residencia y están trabajando con chavales en un instituto y se rigen por lo que pone el papel.

J2.7: Pero si hablan con la gente saben si sabe lo que está diciendo o no. Yo cuando hablo con alguien sé si sabe de lo que está hablando, aunque yo no lo sepa….aunque yo no sepa de ese tema, pero sabes si sabe él o no sabe.

Manuel: Tanto asesores como evaluadores entraban por dos vías: o eran trabajadores especialistas en ese ámbito o eran docentes que conocían la materia referida a esa cualificación.

J2.8: Pero a lo mejor la conocen nada más teóricamente y prácticamente no.

J2.7: Yo pienso que los dos que me examinaron saben más que de sobra… porque algunas preguntas de las que me hacían yo no las sabía y como siempre me gusta saber más pues les preguntaba y esto qué…"pues esto es así…" Y sabes que sabe de lo que está hablando.

J2.8: Yo puedo decirte perfectamente cómo se asea a una persona en la cama, cómo se inmoviliza… yo nunca lo he hecho pero yo lo tengo aquí y te lo puedo decir regla a regla y no se me salta ni ponerme los guantes ni lavarme las manos porque me lo he empollado. Y era decir lo primero de todo se te han olvidado lavarte las manos o ponerte los guantes y ya te estaban apretando…. A mí me pasaba…

J2.5: A mí no me decía si lo hacía bien o mal…

J2.8: A lo mejor a la tercera o cuarta vez se me olvidaba… "te falta algo…" "sí, las manos…" También influye la persona que te evalúa los conocimientos que tiene, si son de formación…

J2.7: Que a ella le examinó el mismo señor que a mí, al ser de la misma zona…

Pedro: Se intentaba buscar que fuera más fácil… y se buscaba esa formación, se pedía que se acreditara la experiencia. Es posible que se haya colado alguien pero normalmente los procedimientos estaban con gente que se había seleccionado.

J2.7: pero a la hora de hacer la evaluación quedamos de mutuo acuerdo si podíamos los dos y si no lo dejábamos para otro día.

Manuel: Referente, aunque hemos empezado hablando de las motivaciones y de lo que os ha llevado a participar en el proceso, qué expectativas os planteábais consiguiendo la acreditación de estas competencias….para qué os pueden valer…

J2.3: Dínoslo tú…

J2.8 ¿Esto vale para algo realmente?

J2.7: Para seguir haciendo cosas nuevas y para mantener un puesto de trabajo.

Pedro: pero tu expectativa, una vez que dices "ya me he acreditado, de las cuatro dos, una… lo que sea…" … te gustaría que te sirviera para qué o te motiva para no sé cuántos…

J2.7: Yo con los dos certificados de profesionalidad que tengo y con los años de experiencia en ayuda a domicilio pues ya puedo presentarme a monitor de talleres de empleo, esa es una de las expectativas. Lo otro es presentarme a los exámenes libres de atención socio sanitaria, que con estas dos certificaciones tienes convalidados un montón de módulos, esa es una de las cosas.

Pedro: O sea, seguir trabajando y formándote….Al seguir trabajando me refiero en la residencia o en domicilio y trabajando para formarte…

J2.4: yo iba a decir que esto si no sigues, los que sois más jóvenes… yo ….lo he hecho pero que yo ya tengo mi trabajo y estoy segura y para lo que me queda pues tampoco… pero yo pienso que esto si nos sirve después para auxiliar, por ejemplo, de clínica o de enfermería, si no lo sigues después en la escuela no tienes nada que hacer… Esto no sirve para presentarte a oposiciones si no haces lo otro. Esto te ha servido para lo práctico…

J2.5: También te abre más expectativas en el trabajo

Pedro: El poder cambiar de trabajo, por ejemplo….

Manuel: A ver J2.5, expectativas…

J2.4: pero siempre en lo privado… pero en lo demás no.

J2.5: Hay gente a la que le interesa mucho lo público pero yo si estoy en mi trabajo y estoy bien y a gusto….

J2.4: Por supuesto… pero que también tengamos en cuenta que lo práctico lo tiene…

J2.5: Yo creí entender que con este certificado ya en la CCAA se puede pedir trabajo, puedes decir que te han valorado competencias y puedes trabajar en organismos públicos de la CCAA….

Manuel: No, no.

J2.8: No, estás equivocada.

J2.4: hemos estado confundidas…

J2.8: Privado, y que dentro de tres años cambien la norma y esa titulación no te valga… A mí esto lo que me ha hecho es que, como no tenía titulación y llevo cuatro años trabajando, lo que me ha hecho es animarme para que … tengo cuatro asignaturas sacadas, convalidarlas e irme y sacarme el título oficial. El gobierno cambia y dice que esa ley no vale y dice que el título no nos vale…porque no es oficial…

Pedro: En principio sí que tiene validez pero otra cosa es que no te permita presentarte a unas oposiciones…

J2.8: Y dentro de diez años ¿puede cambiar la ley y decir que esto no vale?

Manuel: Te refieres a la ley que regula este título…

J2.8: Sí, y que diga "no, tiene que ser el título oficial…"

J2.7: pero eso no lo sabe nadie…

J2.8: A mí, como el mundo está cambiando mucho, lo que me motiva es que ya tengo cuatro asignaturas y ahora me voy a matricular en el instituto y me saco la titulación oficial y me limpio las manos y sé que tengo puesto de trabajo seguro. Pueden cambiar las leyes y eso me lleva a mí a meterme en el mundo del estudio.

J2.1: Yo tengo un FP 1 de administrativo y tuve la mala suerte de sacarlo en el proceso de antes de la ESO, tuve un certificado de la reforma de enseñanzas medias, un FP 1 Administrativo. Como yo tuve un accidente de tráfico y por motivos no seguí estudiando, a mí el FP 1 no existe, tengo una ESO, no tengo ni cualificación de administrativo. Yo lo hice por la UNED…

Pedro: pero tú puedes pedir que eso te lo homologuen porque lo hiciste antes de la LOGSE y para los ciclos formativos tiene valor… otra cosa es que tu título no esté terminado…. Acércate al instituto y míralo…

J2.1: me dieron el certificado en Murcia pero equivale a la ESO

Pedro: Porque no terminaste entonces…

J2.1: Sí, terminé FP 1, luego me vine a Murcia a San Basilio, a FP 2 para laboratorio, pero como en mayo tuve el accidente de tráfico y no terminé se quedó colgado…

Pedro: Claro…

J2.1: Como no sigas, te puede pasar como a mí…

J2.8: Por eso hay que llegar al título oficial…El título de atención socio sanitario en Murcia nada más está en Juan Carlos I y es presencial….

Pedro: No, también a distancia…

J2.8: Está semipresencial en Elche, en el instituto Victoria Kent…

J2.1: En Almería también, en Almería dicen que es super fácil sacárselo…

Manuel: En Cartagena también lo han puesto…

J2.8: Creo que son tres asignaturas lo que te quedan después de las cuatro…. es lo que me falta saber… me dijeron que eran tres….

Manuel: En general lo veis un poco por la vía de completar la formación…

Pedro: En tu caso J2.2, cómo lo ves…

J2.2: Yo por suerte o por desgracia el trabajo espero que me dure mucho. Yo tengo una discapacidad y estoy en el centro especial de empleo, a raíz de ahí llevo el grupo que llevo. Yo no lo hice con expectativas de ….

J2.7: Pero ¿qué tiene que ver la discapacidad tuya para estar en eso? Yo tengo una discapacidad también…

J2.2: Porque tienes más facilidad a la hora de encontrar empleo….

Pedro: pero en el sentido que dice J2.8 de animarte y terminar el título…

J2.2: Sí, eso era lo que le iba a preguntar antes a mis compañeras… Los horarios, por ejemplo, yo sé que para sacarte técnico de atención socio sanitario cuando mi hija lo empezó era en Murcia, ahora está en Cartagena, sé que de 8.15 a 14.15… yo no podría. Entonces si a mí me lo facilitaran en el instituto…

J2.7: pero te puedes presentar a las pruebas libres que es lo que yo comentaba antes… Luego salen las pruebas libres y tú te lo puedes ir preparando durante todo el año, cuando salgan las pruebas libres la primera convocatoria es en junio y si no en la de septiembre…

J2.2: No es fácil después de muchos años de estar en el mundo laboral y no estar estudiando….

J2.8: Lo que pasan es que las asignaturas que quedan son asignaturas comunes…

J2.2: A una edad como la mía…

J2.7: Ya, pero yo empecé a trabajar cuando tenía quince años y empecé a estudiar hace cinco…

J2.2: ya, pero ama de casa, trabajando…

J2.8: Sí, J2.7, pero las asignaturas que quedan de este módulo, nosotros estamos trabajando en ese aspecto ya tantos años…las asignaturas que quedarían para sacarte la titulación oficial no tienen nada que ver con esto, nada… son empollar, no tienen nada que ver…y cuesta.

J2.2: Sí, mi hija ahora estudia cómo llevar una empresa… no tiene nada que ver…

J2.8: Son las asignaturas básicas en esos módulos y comunes en todos…

J2.7: Pero en unos años a lo mejor no te lo haces, pero te haces unas asignaturas en unos años y en los siguientes sigues…

J2.8: Te marcas un objetivo y sigues…

Pedro: Claro, es un poco lo que dice J2.8, ver la realidad de cada uno y no verlo como algo inmediato.

J2.8: En mayo o junio matricularme y qué pierdo la evaluación continúa, pues la pierdo, qué me lo saco en siete años, pues en siete años… mi objetivo es terminar… o a través de Elche te metes en una página y lo puedes sacar y tienes que ir un día a examinarte, si asistir a tutorías, prácticas, ni nada…

J2.2: Depende de qué asignaturas…

J2.8: Sí, sí, te lo digo porque mis compañeros lo están haciendo y yo he estado matriculada este año pero no he seguido y me dí de baja porque no sé qué asignaturas realmente me valen o no. Yo estaba matriculada de doce asignaturas de los dos años pero he tenido que darlas de baja porque me corre el plazo…. Hasta que no tenga esto seguro no puedo empezar lo otro.

J2.2: Pues por una asignatura mi hija no puede hacer las prácticas este año…

Manuel: Bueno, para terminar los queremos preguntar… se ha hecho mucho hincapié en las expectativas formativas, para completar formación, abrir nuevos itinerarios… pero por ejemplo, los que estáis ya en contratos laborales, ¿cómo creéis que podría valorar el equipo directivo de esos centros el que hayáis participado en ese proceso en concreto? ¿qué valoración creéis que puede tener la directiva del centro en ese sentido?

J2.8: si una ponía pegas incluso obligada tenía que ir….Una decía que ya tenía 63 años…. Incluso se ha presentado una compañera que se ha jubilado ahora. En mi empresa decían "tú vas" y no nos ponen pegas para esta reunión ni para nada. Nuestra empresa de acuerdo con que siguiéramos el proceso.

Manuel: Porqué motivo…

J2.8: Pues para formarnos mejor y tener a su gente cualificada y cumplir con sus normas.

Manuel: Coincidís…??

J2.3: El cambio de horario, con nuestras compañeras…sin problemas…

Manuel: Eso me refiero, que si teníais que salir un horario para hacer las pruebas… que es el trabajo al fin de cuentas…. No habéis tenido problemas en ese sentido, más bien al contrario…

J2.8: Algunas obligándonos…

Manuel: Un poco para formación y reciclaje…

J2.3: Sí, en mi empresa desde luego todo lo que sea formación para bienestar del trabajo…

Manuel: ¿Para promoción también dentro del trabajo o no?

J2.5: Para seguir haciendo lo que estás haciendo…

J2.8: A mí me ha valido mucho hacer esto…

Pedro: En qué sentido…

J2.8: En el sentido de que cuando le da un ataque epiléptico a un chaval, cómo actuar…

Pedro: Muchas veces te sientes obligada a hacer algo, eso te motiva y … ¿Y alguna valoración más?

J2.6: Sí, yo a mí me pasa como a ella, en el caso de la pregunta esa que decía de los enemas… Yo estoy doce años trabajando donde estoy y jamás he puesto un enema… Yo hice como ella, me lo empollé del libro y me ha servido para aprender el proceso y si alguna vez lo tengo que hacer pues ya sé hacerlo.

J2.8: Es que aprendes muchas cosas de la vida diaria, de tu higiene, de tu casa, de tu alrededor, o situación que ves de accidentes… yo no tenía esos conocimientos y me ha valido para formarme.

J2.2: Cómo reaccionar…

(hablan a la vez)…

J2.8: Es lo que yo he comentado al principio, que llegas al ascensor, te dan un cuadrante con todo lo que va a ir pero no nos dan un libro para estudiarte. Yo gracias que tenía un curso de atención socio sanitaria y era clavado a lo que habíamos hecho en la competencia.

J2.7: Es que lo pone el libro no te lo van a dar porque lo que van a evaluar es lo que tú ya sabes…

J2.8: pero el evaluador podía haber dado algo de información, he tenido que buscar en Internet y entre compañeros hemos solucionado dudas y nos hemos comunicando y de eso hemos sacado información…

J2.7: ya, pero temario no te pueden dar, porque es para certificar las competencias, lo que tú ya sabes.

J2.8: Pues yo creo que sí, que deberían de dar algo.

J2.5: Para estimularte a coger algo más de información

Manuel: y en tu caso J2.1…

J2.1: Yo lo hice porque yo quería sacarme lo de auxiliar de enfermería, como me dijeron que me convalidaban… por propia… para mí. Lo que pasa es que yo estoy decepcionada con estas cosas porque yo he hecho muchos cursos de mucha duración, estuve en uno dos años que fue pagado y luego fuimos a una residencia…, y era con trabajo fijo, tres meses aquí, cuatro allí… Y luego de ochenta y tantos entraron dos nada más, no había presupuesto…. Por eso mi negativa. A lo mejor el día de mañana… Yo te veo a ti y me veo hace cinco años, motivada, esto es lo mío… La realidad me dice que yo he probado mucho a entrar en instituciones, pongo el FP 1, te vas metiendo y todo el mundo bien pero te dicen luego "se te ha olvidado poner sanitario", "no lo tengo", "sácatelo, vente a hacer las prácticas aquí…". Todo el mundo te cuenta la misma película pero no te ponen un contrato. Entonces llega un momento que te tienes que buscar la vida fuera. Yo me la busco como tú, yo estoy en ayuda a domicilio. De momento voy tirando. Sí que me he vuelto muy selectiva. He tocado los palos de alzeimer, tengo mano con los ancianos de alzeimer. Gracias a Dios voy funcionando, trabajo tres horas en un lado y tres en otra… trabajo con ellos que es lo que a mí me satisface. Porque en el papel no he tenido suerte.

Pedro: ¿Tú has pedido las dos de ayuda a domicilio e instituciones o tú solo has pedido instituciones?

J2.1: Yo me presenté a las cuatro…

Pedro: Pero a las cuatro competencias… a los dos procedimientos… A instituciones, que es el que estamos ahora, y el de ayuda a domicilio que es el que está terminando…

J2.1: No, a esas no, a las de domicilio no.

Pedro: No, era por curiosidad…

J2.1: No porque yo en ese momento estaba enfocada al centro de día, que es lo que estuve haciendo. Entonces como lo de la casa solo fue cuando el enfermo este que estuve seis años, yo no me veía cualificada, solo había estado con un enfermo.

J2.2: ¿pero hiciste un curso de dos años?

J2.1: Tengo un curso de dos años, otro de un año… eso no vale para nada. Sí vale, porque todo lo que vaya a la mochila… positiva sí soy, pero realmente sin un título oficial… Hoy una niña de 18 años que saca su título va por delante de mí y eso es real. Por eso lo de tu niño te sale porque te sale a ti…

J2.8: J2.1, por eso tienes que entender mi motivación a terminar algo oficial.

J2.1: Yo te veo y te animo. Te veo y me veo a mí hace cuatro años…con una animación…Y esto es mi vida….

J2.8: Ahora tienes la oportunidad de sacarte el título oficial. Como tú dices, las de 18 años vienen a quitarnos el puesto… a terminarnos las tres asignaturas que nos quedan…

J2.6: Claro, pero problemas, casa, hijos, trabajo, y ponerte a estudiar y empollar cuesta…

J2.2: Yo por ejemplo puedo decir que tengo la experiencia y mi hija que está estudiando ella tiene la técnica, yo tengo más la práctica… ¿a quién meterían antes? Quizás a ella porque tiene título, pero también se lo merecería si lo ha superado, tenga 18, 20 o 25. La que estudie olé ahí…Ella fue a raíz de hacer voluntariado porque decía que no le gustaba ningún trabajo…Yo le dije que hiciera voluntariado y ahí fue donde…

J2.8: Yo tuve mucha suerte de entrar en esta convocatoria, sin tener vocación ninguna, sin saber que iba a venir a trabajar a ese centro y con ese tipo de personas… Hace tiempo me salió un curso de celador y uno de educación infantil y eso me ha dado los puntos y yo no estaba en ese tiempo inspirada en qué iba a trabajar en este mundo…

Pedro: Este procedimiento prear es reconocer el trabajo que la gente lleva, al margen de los títulos, porque yo puedo ser muy buen mecánico porque llevo 50 años en el taller de coches de mi suegro y lo que hacer prear es reconocer que esta validez es tan importante como la de mi hijo que está haciendo un curso en el instituto…

Manuel: La formación en el propio puesto de trabajo.

Antes de nada, cerramos ya lo que es el grupo de discusión. Muchas gracias por participar y ánimo a todos y a todas.

ANEXO X.J3. GRUPO DE DISCUSIÓN DE CANDIDATOS QUE PARTICIPARON EN EL PREAR EN LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL (EI), SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR EN LA I CONVOCATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

Fecha: 2 de julio de 2012. Nº Participantes: 6 (J3.1-J3.6)

Manuel: Grupo de discusión de candidatos para la evaluación del procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales bien a través de la experiencia o vías no formales de formación para la cualificación de educación infantil, celebrado en la Facultad de Economía y Empresa el lunes 2 de julio de 2012. En primer lugar lo que nos interesa conocer antes de nada es vuestro nombre y decís uno a uno el porqué os habéis presentado a este procedimiento de reconocimiento de las competencias de la cualificación de infantil.

J3.1: Soy J3.1 y el principal motivo fue el de la formación. Estaba trabajando en un centro de atención temprana, con lo cual me venía bien.

J3.2: Me llamo J3.2 y hice un taller de empleo de atención a la infancia y me propusieron hacer lo del prear y la verdad que me resultó muy interesante, porque pensaba que era una vía de dar a conocer las habilidades que tú no tienes sin tener que pasar por la formación reglada. Y me pareció interesante y por eso lo hice.

J3.3: Soy J3.3, yo me formé hace unos seis años, hice también un taller de empleo, pequeños infantes, en Cartagena, soy de educación infantil, estuve un año trabajando en una escuela municipal y luego trabajé dos en una privada. Me ha gustado siempre la educación infantil, hace 20 años trabajé en una guardería en Cartagena, pospuse mis estudios y 15 años después, me vino así solo, sin buscarlo, y bueno, el procedimiento me parecía interesante porque vi un poquito la manera de avanzar más en los estudios que ya tenía y lo vi como un puente para poder optar al título de técnico superior, que es lo que me interesa para en un futuro ver lo de una escuela.

J3.4: Yo hice también el taller de pequeños infantes, siempre me ha gustado la educación infantil aunque he sido administrativa e hicimos un año de práctica en la escuela municipal y luego estuvimos las dos juntas trabajando en la misma escuela privada y entonces claro, al hacer la CAI, centro de atención a la infancia, entonces ya yo tuve una tutoría de aula e igual que mi compañera quería ampliar mis estudios y que me sirviera de puente para hacer el técnico superior para poder optar a trabajar en una escuela.

J3.5: Yo soy J3.5 y la motivación mía fue que yo hice pedagogía, quería ser maestra como nos pasa a muchas… pero bueno, estudié pedagogía y la carrera te gusta porque es muy bonita y cuando salí empecé a trabajar en una escuela infantil de mi pueblo como apoyo y bueno, me gustó mucho y me pasó como a ellas. Se me daban bien los niños y empecé a formarme yo con libros y cosas… entonces intenté hacer el técnico, no consigues plaza porque al ser titulada nunca te dan plaza. Intenté hacer magisterio, exactamente lo mismo. Entonces para mí esto fue la luz porque era una manera de sacarme una titulación de infantil… He estado diez años trabajando como educadora infantil sin tener el título y ahora he estado en una municipal también en el ayuntamiento trabajando de apoyo. Seguí ese camino porque es lo que me gusta.

J3.6; Yo me llamo J3.6, estoy trabajando doce años en una guardería infantil y el estar aquí es porque he intentado muchas veces hacerlo por el instituto pero por motivos familiares no he podido llevarlo a cabo. Entonces cuando me enteré de esto, que nos llamaron del centro para poder hacerlo, la verdad es que me interesé y aquí estoy. Lo quería hace también porque yo trabajo en una guardería privada y yo no puedo entrar en la bolsa de trabajo de la guardería pública, entonces pues me interesa también por eso. Me gusta mucho, llevo muchos años trabajando y mi trabajo es fascinante, pero…

Manuel: Bueno, las principales motivaciones ya las vemos, acceso a un complemento de formación, acceso también laboral, ¿queréis comentar algo más referente a las motivaciones o a lo que se ha buscado en este procedimiento o comentamos otras cuestiones?

Pedro Baños: Si queréis empezar a comentar un poco el proceso, cómo os llega la información, el proceso de información a través del centro, amigos….Ir contando…

Manuel: Las vías de acceso…

J3.3: Es que en pequeños infantes se hicieron dos, el primero y el segundo, que no lo entendí nunca. Lo hicimos en la agencia de desarrollo local y empleo de Cartagena, a las de segundo año sí les informó la agencia y a las de primer año no nos los dijo.

J3.4: La agencia nos informó de este procedimiento, pero teníamos que entrar en el periódico y en la oficina del SEF, estaba la cola esa mañana….

Pedro Baños: ¿Has dicho en la cola del SEF?

J3.4: Sí. El periódico estaba en el suelo…Ya luego preguntamos y sí que nos dieron la solicitud

J3.3: Sí, pero como fuimos de las primeras en preguntar, por lo visto, en Cartagena, de hecho fui yo, no lo tenían muy claro. La chica hizo cincuenta mil llamadas telefónicas y yo me vine con un montón de papeleo… Tuvimos que ir a la agencia y entonces “¿Es que no os lo han dicho?”, “no”, “pues a las del segundo curso sí…”. De hecho no lo entiendo.

J3.2: Allí en Santomera la orientadora laboral del SEF fue la que nos informó de todo….

J3.3: Aquí no lo tenían claro…

J3.2: Además nos dieron una charla y lo anunciaron en Internet.

Manuel: ¿A quién le dieron la charla en concreto?

J3.2: B, que era la chica que estaba en el centro ….

Manuel: ¿Y a quién iba dirigida?

J3.2: Pues a nosotros nos llegaba porque estábamos haciendo el taller de empleo y sabía que nos interesaba….

J3.3: …. y yo sé de más gente que le llegó por correo electrónico y en el centro de desarrollo mandaron un correo para que….

J3.4: Nosotros el problema es que estábamos trabajando. O sea, la agencia hace una bolsa de trabajo pero cuando estás trabajando…pero no nos informó.

Pedro Baños: Dice J3.2 que llegó a través de correo electrónico… En vuestro caso?

J3.5: En mi caso fue a través de Internet porque yo soy una lunática de Internet…

Pedro Baños: Pero no personalizado, sino que tú lo viste…

J3.6: No, no, yo lo ví en Internet en todos sitios. Yo he intentado hacer formación, educación infantil, entonces yo estaba mirando en la universidad para hacer magisterio en el instituto Juan Carlos I y a través de una de esas páginas lo ví y yo eché por Internet la solicitud.

J3.5: Yo me enteré porque llamaron al centro y entonces la directora nos lo dijo a las chicas que estábamos allí y a raíz de ahí, venga llamar por teléfono, metida en Internet me fui informando. Luego también pedí información en el ayuntamiento, al asesor del ayuntamiento de Yecla y él también me fue dando algo de información pero muy escasa la información. Yo hasta la fecha que vine a la reunión que estuvimos un montón de personas, no sabía ni a lo que venía. De hecho me habían dicho, o lo entendí yo mal, que con esto si lo superabas ya tenías la titulación…

J3.3: No, no, eso sí que lo teníamos nosotras claro…

(hablan a la vez)

Pedro Baños: En la reunión de los 150 es donde tú sacaste la información….

J3.5: Ahí ya saqué la información…

Pedro Baños: Esa duda para directamente titular, en esa reunión…

J3.5: Dejaron claro que esto mismo del prear lo hacían en otras comunidades autónomas, y por ejemplo infantil no lo iban a dar, en otros sitios sí que daban certificados en otras actividades, pero que aquí…

(hablan a la vez)

J3.5: Hubo gente que esa misma tarde ya salió y dijo que si no iban a ser técnico…Para ser técnico tienes que…

J3.5: Lo que estuve viendo fue un esto donde venían las unidades de competencia y nunca dijeron que nos fueran a dar…. Simplemente que las unidades de competencia que hacíamos iban a corresponder luego a …. Yo luego busqué el Decreto y lo estuve leyendo y me dí cuenta de cómo iba a ser esto.

J3.6: Sí, yo luego me fui informando pero todo por Internet…

J3.3: En nuestro grupo, estábamos con la misma tutora, y había una chica que yo la conocía porque he hecho sustituciones en esa guardería y ella llevaba muchísimos años y ella dijo que no sabía… (hablan a la vez)

J3.2: A mí en la de los 150 ya me quedó claro… (hablan a la vez)

J3.5: Me parece muy interesante lo que ha comentado J3.6, que eso también es otra de las motivaciones, la escuela pública. Que no hay bolsa de auxiliares, que en la escuela pública sí, porque me parece mucho más interesante el trabajo en la escuela municipal. Es que es diferente, son dos mundos. Porque es una escuela más abierta a los padres, como tiene subvenciones tienes ayudas de la comunidad, haces muchas más actividades donde participan los padres, familia… es más amplio el trabajo que en una escuela privada. Es otro, para mí es otro mundo.

J3.2: En La Unión sí que hay ….

J3.5: Aquí en Murcia también que yo trabajo en una bolsa…

J3.3: En Cartagena no…en la municipal no.

J3.4: En Cartagena, como auxiliar, en la municipal no. (hablan a la vez)

J3.3: De todas formas yo creo que no depende de los municipios porque allí en Santomera entró muchísima gente de talleres de empleo antes de hacer el nuestro sin oposición, sin nada…y se quedaron muchísimas de talleres que hicieron allí las prácticas y cuando entramos nosotras ya no nos pudimos quedar ninguna porque había que hacer oposición. En ese año fue cuando se cortó la bolsa.

(hablan a la vez)

J3.2: Por ejemplo, en Torre Pacheco, que la sobrina de la nuera de mi hijo está allí en una guardería sí que es auxiliar… pero eso tampoco nos lo dejaron claro…. No es una titulación pero que sepáis que a no ser que vosotras os busquéis el trabajo, que es lo que nos pasó a nosotras, que nos lo buscamos en una privada…Lo que yo no entendía sacar 24 personas, que luego fueron….36… en el segundo taller de empleo fueron más, con una titulación que no era nada, eso es lo que no…

Manuel: ¿Y en tu caso J3.1 con lo que es la información previa que recabaste antes de hacer la solicitud?

J3.1: Sí, a mí me pasó igual, yo estaba continuamente buscando formación sobre cosas relacionadas con mi trabajo y tal y entonces lo ví, saqué toda la información a través de Internet, fui yo el que le dí la documentación a mis compañeros de trabajo y entonces al cabo del tiempo mi empresa también nos proporcionó…

Manuel: Toda esa información que recibisteis referente luego a los trámites de la solicitud y el paso a la selección, el cómo se seleccionó, los criterios que se tuvieron en cuenta, que eso estuvo claro también, cómo visteis cómo se aplicaron esos criterios para ajustar los 150…. Los que quedaron fuera…. Eso cómo lo valoraríais…

J3.1: En la primera convocatoria me quedé fuera, no sé porque yo tenía un follón de contratos que era la leche…entonces….

J3.5: Yo me quedé fuera por un lío de contratos…y llevo diez años…

J3.1: Yo trabajaba como educador en un centro de atención temprana, pero trabajaba por horas. Yo tenía jornada completa en una empresa, pero me dedicaba a familias, un tanto por ciento de la jornada con un contrato, a no sé qué, a atención temprana dos o tres horas, seis horas a la semana, ocho… Entonces creo que ….

J3.5: Yo tenía en los diez años contratos diferentes….una cosa increíble. Cuando pides la vida laboral ves que te han contratado hasta de asistenta…

J3.6: No es justo, porque tú tienes diez años trabajados…yo hice un triste taller de empleo y como te lo pusieron todo que era el contrato con eso, entramos en el proceso. Pero no es justo porque yo veo que hay gente que ha tenido más tiempo trabajando y no ha tenido el acceso. Es verdad…(hablan a la vez)

J3.1: Entonces mi experiencia real era a partir de niños de seis años, como educador tenía mucha más experiencia …. Entonces insistí y a la primera reunión no fui porque estaba descartado pero a la segunda sí que me llamaron pero hubo gente que no.

J3.6: Yo al tener el último año media jornada entonces me lo contaban los contratos la mitad. Entonces claro, entré por los pelos y compañeras mías no llegaron a entrar.

J3.4: Nosotras hemos entrado por los dos cursos que… Yo de hecho no pensé que solo fuera por estar en empleo, porque como trabajamos en la misma guardería dos cursos, pensé que era por el contrato. No lo sé si es verdad, los comentarios que se iban haciendo el día de los 150 había personas que no habían trabajado…Entonces no entendí bien si se valoraba la experiencia laboral más…que sería injusto.

J3.5: Se valoraría todo, tu trayectoria, tu experiencia profesional…

J3.4: Entonces es ilógico que ella que lleva diez años…

J3.6: Hombre, yo me quedé la 152… como tú comprenderás cuando vi la lista por poco lloro. Luego ya me llamaron porque mucha gente renunció, como le pasó a él. La primera impresión después de diez años trabajando, verme la 152 y me llama la chica y me dice que es lo que hay y luego a los cinco días me llamaron y me dijeron que había gente que iba a renunciar.

J3.4: Creo que nos puntuó más el taller de empleo en sí que los dos cursos de prácticas, creo… (hablan a la vez). No estoy segura pero creo que sí…

(hablan a la vez)

Manuel: Volviendo a los orientadores del SEF, porque muchas veces a lo mejor también ha llegado la información a través de ellos…en parte era el papel que tenían. Pero respecto a los criterios, a la selección que se iba a hacer. Toda esa información os llegó bien por esa vía?

J3.3: A través de los asesores del SEF a mí no, lo único que me facilitaron fueron los horarios… No lo tenían claro, no sabían de lo que iba. A mí en Cartagena no, de hecho me dijeron que era la primera persona que preguntaba sobre eso.

Pedro Baños: Es que si tú dices que lo visteis en el periódico, igual no le había llegado la información a esa oficina.

J3.3: Sí, pero luego nos dieron cita para después y nosotras más que nada, la verdad es que la agencia, cuando nosotras fuimos porque vimos que el SEF no, la agencia fue la que nos facilitó la información, la agencia de desarrollo local y empleo, más que el SEF.

Pedro Baños: Pero en principio lo del SEF en algunos sitios sí que funcionaría… Podemos decir que depende de la oficina…

J3.4: De todas formas tengo que decir a favor de la orientadora que había allí, que era bastante competente y ella se molestó personalmente porque conocía a personas que se habían presentado y ella personalmente por medio de amigos se interesó, sacó las competencias que iban a salir… Fue más personal que…

J3.5: Yo también tuve que me ayudó un poco en el ayuntamiento, me sacó todos los temarios…

J3.3: Ahora que recuerdo, a mí del SEF me dijo "porqué no te acercas tú a educación.." Y fui a educación y me dieron un montón de teléfonos, creo que entre ellos el del icuam, y fui yo la que volvió al SEF y le dije "toma". Ahí empezaron a informarse.

J3.2: Yo te puedo decir que una compañera que ha estado en esto, allí en Santomera, ella fue a Educación diciendo que ella había pasado las siete competencias y que qué tenía que hacer para matricularse. Antes de mandar vosotros… me quedé muerta, no sabía de lo que estábamos hablando. "Pero esto no está en educación….", dice la muchacha… "Yo pensaba que había ido a un sitio extraño"… Y le dijeron que ellas no tenían ni idea del procedimiento del prear.

J3.6: Juan Carlos I y en el Icuam sí que… Yo lo que pasa es que me he visto muy sola en todo esto porque he preguntado por todos los centros infantiles y yo creo que en Yecla no hay nadie que esté haciendo esto, hasta incluso en Jumilla también me informé….

Manuel: Al principio del procedimiento, te refieres…

J3.6: Sí, entonces claro, yo venía el primer día y había 150 personas, conoces a alguien… Luego cuando nos ponen a la chica para que nos evalúe, conocía a otras personas pero no caía en la cuenta de pedirles el correo electrónico para poder hablar con otras compañeras que estén en la misma situación que yo y

ya no volví a ver a nadie. Entonces cada vez que iba a Murcia, con la chica, terminábamos la charla y para Yecla. Yo no pude compartir con nadie mi idea o cómo llevo el proceso, muchas veces tiras la toalla.

J3.3: La suerte nuestra es que ya nos conocíamos y compartes.

J3.6: Llamé al icuam por si me podían dar alguna dirección de gente de Yecla o de Jumilla y me dijeron que no la podían dar esa información. Y luego me dijo otra "bueno, de Yecla creo que no hay nadie". Encima de la distancia, la verdad es que he tirado la toalla muchas veces…

J3.4: Porque era el primer año pero sería bueno que se hicieran foros de debate, sería bueno que se hiciera en esto… La UNED por ejemplo, tiene su foro, te metes en tu página, hablas con tus compañeros, que sería bueno que se hiciera también aquí…

(hablan a la vez)

J3.3: Me refiero que cuando la gente es más joven parece que está más acostumbrada a moverse por Internet, yo me muevo poco….

J3.6: Bueno, pero cuando algo te interesa…

J3.3: Sí, pero es que algunas veces no sabes ni qué foros…

J3.6: Pues eso es lo que te estoy diciendo….que no existía y que sería bueno que se hiciera un foro… (hablan a la vez)

J3.4: Yo por ejemplo no porque yo le dí la información a otros compañeros que han estado trabajando pero ella que se sintió super sola… (hablan a la vez)

Manuel: por favor… vamos por partes porque … Si pasamos a la siguiente fase, cuando ha pasado ya la información, la selección…que entramos en la fase de asesoramiento, con la asesora que en principio os ha hecho el seguimiento. Hablo ya de la fase de asesoramiento en general, desde el calendario, los plazos, las citaciones, el seguimiento que se ha hecho, los instrumentos que han empleado, el historial profesional, las entrevistas…cómo valoraríais en sentido general esta fase de asesoramiento en concreto…

J3.1: Yo en mi caso fue excelente, excepcional… Yo he hecho cuatro unidades…y bien, se adaptó a lo que yo estaba trabajando, al horario que yo podía, y a primera hora por la mañana o a última hora por la tarde y muy bien. A partir de julio terminé la fase de asesoramiento y nada hasta que volvimos…

Manuel: Se os convocó ya pasados unos meses para la siguiente,claro…

J3.6: De julio a febrero…

Manuel: Pero no hubo una información…

J3.3 y otras: No…

J3.2: Sí, tuvimos información en septiembre… Estuve con mi asesora que me dio como un informe positivo de todas las competencias que hice…

J3.3: Sí, eso sí, en septiembre… (hablan a la vez)

J3.6: Eso en septiembre.

J3.2: Cuando me llamaron dije "pues sí que ha parado esto…". (risas).

J3.5: Se ha hecho muy largo… Se ha dilatado mucho…

Manuel: El asesoramiento en sí…

J3.5: Todo el proceso…

Manuel: Sí, pero vamos a centrarnos primero en el asesoramiento. Las entrevistas, por ejemplo, los instrumentos que se aplicaban, cómo era el historial, lo de los cursos… eso cómo lo valoraríais en sentido general.

J3.5: Yo como dice él desde mi experiencia personal la chica que me hizo el asesoramiento estupenda, me ayudó en todo, pero yo tengo una pega porque yo me he sentido, como les he dicho a ella antes, doblemente evaluada. Yo el asesoramiento lo concebía de otra forma, yo concebía que me iban a ayudar, que me iban a hacer (..) conceptuales de los módulos, que me iban a hacer… porque teniendo en cuenta que venimos todos del mundo práctico pero no teníamos conceptos, ideas claras de los temas teóricos que son los que en realidad nos han pedido en la evaluación. Yo cuando iba al asesoramiento estaba supernerviosa porque me sentía evaluada constantemente, de hecho se sentaban delante de mí con la hoja tucu, tucu, tu…. Y luego la chica, porque era un cielo, me hacía la traducción….

Manuel: Te refieres a las preguntas…

J3.5: Te van a preguntar esto…

Pedro: Casualmente es la misma evaluadora o intuyes que es la misma evaluadora??

J3.5: Sí, sí, yo me sentía… Y luego cuando fui a la evaluación digo, pero si esto no es lo mismo… Estoy pasando dos veces. Yo lo concebía de otra forma. Yo pensaba que el asesoramiento iba a ser explicar un poco las ideas principales de los módulos para saber los conceptos que nosotros teníamos que repasarnos, material de test por ejemplo, o una entrevista a modo más personal para hablar de tu experiencia profesional… Yo decía "es que me están evaluando constantemente…:".

J3.6: Es cuando te hacían las preguntas y te lo explicaban bien, porque decías "es que no entiendo lo que me dices…", te lo explicaba y entonces yo decía "pues mira, no lo entiendo". Esto es así, y así… después de haber dicho lo que yo entendía me explicaba…

(hablan a la vez)

J3.1: El tecnicismo…

Pedro Baños: Como dice J3.1 son palabras a lo mejor un poco técnicas…

J3.5: Muy técnicas…Sí, pero los tecnicismos yo personalmente que he hecho una carrera, una licenciatura, algunos creo que los controlo… entonces no eran solo los tecnicismos, es que las preguntas eran muy…. No eran tipo (hablan a la vez….). Yo es que no era para ver lo que tú sabías a nivel práctico sino para sacar lo que tú sabías a nivel teórico.

J3.3: Yo creo que después del asesoramiento tenían que haber evaluado….

J3.5: El primer día yo me fui sin nada… El siguiente día me fui con un boli y le dije al asesor si podía tomar nota…

J3.6:Yo igual….

J3.5: Me llevé el bolígrafo e iba tomando notas. De hecho yo solamente aprobé cuatro….

Manuel: Eso que estás comentando por ejemplo, J3.5, las preguntas que van referidas a aspectos teóricos eran generalizables a todas las unidades o iban centradas más en unas unidades concretas?

J3.5: Todas las unidades… (lo dicen en general)

J3.6: Todas las unidades eran así…

J3.5: Yo creo que me sentí mucho más relajada en la evaluación, que ya sabía a lo que iba, que en el asesoramiento…

J3.6: Yo también…

J3.5: De hecho en la evaluación lo aprobé todo y en el asesoramiento no, es que es increíble….

J3.6: De hecho yo en la evaluación me marcó tres y con el chico, en la última evaluación, saqué cinco. Era llegar y ponerme nerviosa y no sabía ni lo que estaba haciendo…

J3.5: Y que ya sabías un poco a lo que ibas porque todo el mundo decía, compañeras que ya habían pasado… "si es lo mismo que la otra vez …".Yo puedo decir que este procedimiento se lo ha dejado mucha gente por los asesores.

J3.6: Sí.

J3.5: De Santomera vinimos siete y solo quedamos dos….

Manuel: A ese punto quería llegar porque hay un aspecto que es un abandono…

J3.5: masivo….

Manuel: Que valoréis la causa en principio porque en asesoramiento que empezaron 150, aunque menos, a evaluación…

J3.5: Yo me encontraba con gente por el pasillo en asesoramiento que iban después de mí, y yo….

J3.3: Es que a ver, mi impresión: los autocuestionarios, cada unidad de competencia autonomía y salud, entonces las preguntas iban enfocadas a eso… Parecían iguales pero es que para mí la educación infantil todo va entremezclado, todos los conceptos… pero bueno, sí que había preguntas específicas de autonomía y salud. Yo cuando miré dije "qué me estás preguntando", "¿me lo puedes explicar de otra manera, por favor?". Entonces ella me lo explicaba de otra manera y yo decía "ya parece que lo veo…". Esa unidad era sencilla. Yo dije "no me llega con la teoría que yo aprendí del taller". Y le pregunté a una amiga, profesora que pertenece a servicios a la comunidad, y le dije "¿tienes algo de autonomía y salud, algún libro que complemente más lo que yo ya tengo?"…

J3.5: Pero para eso está el asesor, para preguntarle a él…

J3.3: …y entonces me lo dejó. Yo leyéndome ese libro me dí cuenta que esas preguntas es otro cuestionario… En los libros de los servicios a la comunidad o de técnico superior vienen al terminar un tema preguntas y ví que eso se había sacado de ahí. Entonces tanto mi compañera como yo buscamos un técnico superior que trabajó con nosotras, porque somos auxiliares pero trabajamos las dos como tutoras de aula pero sí que trabajamos con técnicas, y nos pasó libros y fotocopiamos todos los libros de técnico superior porque yo ví que el nivel era de técnico superior…

J3.5: Pero eso lo tenían que haber hecho los asesores…

J3.3: Y entonces estudié todo a fondo y me resultó mucho más fácil.

J3.4: Claro, es que tenían que decir por ejemplo, de autonomía tenéis que ver que va a tratar de esto, de alimentación, de higiene… yo esperaba eso… pero era una evaluación….

J3.5: El asesoramiento era una evaluación igual que la otra…Mi asesora decía un test sociométrico, un sociograma… yo decía…entonces yo miraba en Internet y buscaba un sociograma…El abandono se debe un poco a eso….

J3.2: Es que tú llegas el primer día y tú te esperas que te digan un poco un esquema de las ideas… además es que las preguntas eran….cerrabas la puerta y tú decías (hablan a la vez….)

J3.5: La entrevista era una evaluación agresiva en el sentido de que iban a saber si sabías o no sabías, pero no asesorarte sobre… porque muchas cosas las preguntaban de manera que a lo mejor no lo entendías y si no te lo querían explicar de otra manera te ibas a tu casa diciendo que vaya tontería…

J3.3: Ellos entendían que de alguna manera tenías que saber los conocimientos previos que nosotros teníamos….(hablan a la vez todas…)

Pedro: Pero agresivas las personas…?

No, no, las personas no….

J3.5: La forma…

J3.6: Las personas muy bien…. Pero de las siete competencias, claro ya te ponías nerviosa al llegar y cuando ya aparecía que tal te decían que lo tenías mal… Y luego me llegó un día a decir, que lo ví bien para aplazarlo, "mira, si en esta no te quieres presentar nadie la ha pasado…" Que yo luego pensé, pues me podía haber dicho "pues esto va sobre esto, si te lo quieres estudiar..". Eso me lo dijo al final cuando me sacó el informe. Entonces me dijo "si quieres presentarte a las otras, si te quieres repasar un poco esto…" pero yo entonces ya tiré la toalla y dije que era una pérdida de tiempo.

J3.5: Pues siendo la misma, a mí jamás me dijo eso, me dijo "J3.5, preséntate con todas porque tienes posibilidad..". Pero porque yo llevaba el Boli… Y esto ¿dónde lo miro?...

(hablan a la vez)

J3.6: Que a lo mejor no me he explicado bien, ella me decía que me presentara a todas, pero hubo una, que era la de todas las leyes, didáctica, me dijo "esta, si no tienes mucha idea, es todo teoría…" "Entonces si quieres terminamos rápido… Es que ésta casi no la pasa nadie… "

Manuel: J3.1, en tu caso el tema de asesoramiento, cómo fue o cómo lo valorarías en ese sentido, los instrumentos, el historial profesional….

J3.1: Más o menos igual que todos. Te preguntaba, quería conocer mis conocimientos y a partir de ahí la chica muy tal y me decía que para los próximos días prepárate esto que es lo que te voy a preguntar….

J3.5: Eso no me lo decía…

J3.4: A mí tampoco…

J3.1: También me aconsejó incluso que fuera a una escuela infantil pública para ver la orientación del aula, dónde tenían que tener los rincones, los espacios…

J3.4: A mí sí que me mandó a última hora una información, pero me faltaba para examinarme dos o tres días…

J3.2: Sí, pero no era compatible…

J3.4: Me mandaron la información y algunas cuestiones que podrían darse en la evaluación pero fue a última hora…

J3.5: Yo iba más cómoda en la evaluación…

J3.6: A mí me ayudó en el sentido de que yo le decía que no entendía las preguntas y ella me las traducía, la conversación con ella muy tensa porque yo me ponía muy nerviosa, porque yo pensaba luego cuando ella me explicaba las cosas que esas cosas yo las hacía todos los días… ¿cómo no he sabido yo? Cuando luego estuve con el evaluador pues la verdad es que ahí sí que estuve más relajada, a lo mejor me sirvió lo que luego hablaba de las preguntas. Ella me pasó tres y luego cuando me evaluaron me dijeron que "si yo creo que tú vas a pasar…". De todas no porque yo una me la había dejado, me quedaron dos, una que me había dejado y otra que no la paso.

J3.1: Te tengo que decir que yo también estuve bastante solo. A mí por el tema del trabajo, yo soy de Cieza pero yo trabajaba en Archena. Yo me iba por la mañana, venía por la noche y tela… Y quiero decir que si no tengo alguna más es por culpa mía, no por culpa de nadie. Por dejadez, falta de tiempo, culpa de tiempo… No es culpa de nadie porque reconozco…

J3.6: Yo me sentía sola en el sentido de que no tenía a ninguna compañera para decir "cómo te ha ido esto…"

J3.5: A mí me ha faltado que los asesores, además lo he comentado…..si los asesores nos hubieran dado un tipo de información. A mí me dijo, yo pasé cinco… "si tú conocieras un profesor, alguien que te pudiera decir cómo se hace un proyecto..". Yo no conocía a nadie y no iba a ir por ahí buscando…

J3.3: Nosotras buscábamos en Internet y bajábamos… (hablan a la vez…)

J3.5: Pero ahí es cuestión de que internet… me podía haber dicho métete ahí… (hablan a la vez)…

J3.3: Yo fui la que dije "esto tiene que estar en algún sitio…" Y me metí en el Ministerio…

Pedro: Pensáis en ese sentido que podría haber sido una buena idea haber tenido unos foros de manera que todo el mundo supiera….

J3.5: Pero aparte de lo de los foros yo pienso que también hubiera sido una buena idea una presentación con el grupo y la asesora de cada módulo, para darnos una idea, conceptos de los que poder echar mano…

J3.2: Te daba la sensación de que estabas dando la vuelta sobre lo mismo…. Primera pregunta y tú decías "esto" y pasaba medía hora y decías "pero esto no me lo has preguntado hace media hora?" Entonces ella misma… Nos cambiaba las preguntas porque eran unas preguntas sobre lo mismo pero preguntando de la misma manera…Nosotras el teléfono lo usábamos mucho…. Y el autocuestionario yo me quedé muerta, yo decía "prefiero pecar por defecto que por exceso…". Entonces yo ponía todo 2 pero como no sabía si lo tenía. Se pasaron mucho en la ….

Manuel: ¿En la autoevaluación os pasó algo así parecido?

J3.6: Me dijo que valorara muy alto… y yo todo 4,5.

J3.4: Yo la hice sin ayuda y me puse medio…. No sabía, nadie me explicaba de qué iban las preguntas…

J3.5: Yo la sensación que tuve con la asesora fue que siempre esperaba de mí respuestas muy teóricas…Yo llevo diez años trabajando y desplazando rincones en clase, sabiendo lo del juego simbólico y me pregunta algo de juego simbólico y yo con mis palabras se lo digo y me dice "no, no…". ¿Cómo que no??? Yo tengo una casita llena de cacharros y muñecas y los niños juegan a adaptaciones de la vida… "No, es que me tienes que decir esto…"…..

Manuel: Te respondía quizás más como un ejemplo práctico, no tanto desde la teoría…

J3.2: Yo creía que nosotras podríamos responder ….. era muy teórico….

J3.5: Claro, no es una formación reglada, no tienes porqué responder…

J3.2: Yo no podía responder según la teoría sino desde la práctica…

J3.5: Desde la práctica… si no teníamos teoría… (hablan a la vez)

J3.3: Era de técnico superior…

J3.1: A mí lo único que me hizo… Me asesoró desde mi punto de vista bastante bien, yo respondía con mis prácticas y ella era la que me decía en alguna ocasión "está bien, pero esto después lo vas a tener

que responder…:". "Tú date cuenta que son maestros y vas a tener que responder mucho más técnico…"

J3.2: Yo porque ese año coincidió que trabajaba en un comedor infantil y entonces era hasta seis años y lo que yo hacía era que los niños eran de cuatro años y cada vez que los cogía para llevarlos al comedor pues echaba un vistazo a la clase.. y sabía cómo funcionaba porque eran cuatro años. Pero en mi caso a partir de cuatro años ya te pierdes… hasta los seis años no….

J3.6: Yo casi siempre he trabajado de cero a dos años, entonces muchas preguntas…por lo que dice ella. Por mi hijo, cuando era preescolar, "en una excursión qué deberías de hacer…". "pedirle a los padres las mudas…" Yo no recordaba y tenía que recordar lo de mi hijo y no solamente mi trabajo porque en mi trabajo de cero a dos años no había excursión.

Manolo: Con la cualificación en principio habilita eso, cero a ….

J3.2:… a seis años. Te veías un poco perdida…Yo me fijaba mucho…

J3.3: De todas formas, nosotras hacíamos lo mismo, lo muy técnico que se nos escapaba me documentaba y lo aprendíamos.

J3.5: Hubiera sido una buena idea que los asesores al principio de cada competencia nos hubieran asesorado sobre de qué iba el módulo, comentarnos….

(hablan a la vez)

J3.4: Yo en la municipal sí que trabajé en los tres ciclos…. Hubiera sido una buena idea….

J3.3; Mi opinión es haber hecho una reunión de las doce que nos tenían en Cartagena, que era en el mismo instituto, pues nos vamos a basar en esto, tenéis que documentaros…porque claro, llegamos el primer día y yo me quedé muerta. En el asesoramiento es que es lo que ella dice… yo no sentía que me estuvieran asesorando en ningún momento, una evaluación continua. Desde el primer día hasta el último. (hablan a la vez)

J3.5: De todas formas eso ha sido que abandonara muchísima gente, porque fueron a la primera entrevista y no volvieron. La de Santomera me lo dijo…Yo estoy luchando por entrar a magisterio y entrar a técnico y yo me lo tomé superenserio y yo no quería abandonar y pasé tensión al máximo pero yo no abandono.

Claro, yo como quería matricularme y no me dejaron porque no quedaban plazas, yo dije "yo tengo que pasar por ahí"…. Entonces pasé la tensión pero la gente que tenía un trabajo y no querían pasar esto… además me lo dijeron….

J3.6: Cuando lo has intentado y no has podido hacerlo… Pero también digo que tiré muchas veces la toalla porque tenerme que desplazar de Yecla y con poca información….

Manolo: Para terminar la fase de asesoramiento, sabéis que ya se hace el informe, no era vinculante, te puede decir que no era positivo o era negativo pero podías pasar a la fase de evaluación. Dependiendo del caso de cada uno, la evaluación que habéis tenido en ese sentido, el asesoramiento y el informe del asesor o asesora, también se podían dar orientaciones para completar la formación en determinadas áreas… cómo se os pasó esa información o cómo valoráis esa información previa a la evaluación…

J3.2: Yo cero…

J3.5: Yo tampoco…

J3.3: A mí me dijeron "estas son las que tienes, cuatro que tienes salvadas…" Y ella sí que me dijo "contigo soy optimista, creo que puedes presentarte a todas… mírate" Como ya le dije que estaba mirando libros… Me dijo si conocía algún técnico…

J3.6: A mí también me dijo eso, pero que yo esperaba más…Y al ponerme tres positivos yo dije que lo dejaba y la verdad es que pasé de mirar nada y se pasó el tiempo de septiembre… Me llamaron en febrero y ya ni me acordaba de esto…Y en principio dije que no pero bueno, de todas formas…

Manuel: Pero te presentaste…

J3.6: Me presenté de todas…Lo que sí que me dijo la chica fue que me presentara de todas. Me dijo que me bajara cosas de Internet, pero no hice caso…

J3.5: Podían haber dado información, de libros que hubieran venido bien….

J3.6: Eso es lo que yo echaba de menos… (hablan a la vez)… O que te digan "en estas páginas de Internet puedes encontrar lo que te falta…". Yo vine en febrero y vine más relajada…

J3.5: Y la evaluación fue más suave para mi modo…. A mí el chico que me tocó en la evaluación fue genial, una paz allí… No era como….La manera de preguntar era diferente…

Pedro: Es posible que el evaluador fuera menos agresivo o que también vosotras fueseis ya con un poco sabido y con una expectativas distintas…

J3.5: Aparte mi sensación fue que la gente que nos evaluó estaba muchísimo mejor preparada que la de asesores. Mi sensación…. Yo cuando ví a mi evaluadora dije esta persona es una máquina y con la asesora no me pasó eso…

Manuel: Es personal habilitado todo…

J3.5: Sí, pero a mí personalmente la evaluadora me pareció una máquina, me pareció que sabía de educación infantil una pasada…. Y con la otra chica no la tuve esa sensación. Al hablar con ella, al explicarme las cosas, al ponerme un ejemplo…Me pareció una máquina y una persona super competente que sabía un montonazo. Yo con la otra persona me pareció un encanto de mujer pero no tuve esa sensación.

J3.6: Era como que sabía mucho más de teoría que de práctica..

Manuel: ¿Quién?

J3.6: La evaluadora. No, No, la asesora, al revés. Sin embargo, el evaluador era como más práctico. Como que sí que estaba con los niños y la otra, a parte de que se supone que trabajaba allí, yo la veía con más teoría.

J3.2: Y en la evaluación no te preguntaba tantas cosas técnicas, yo por lo menos… me preguntaban más bien casos prácticos… y a mí eso me daba seguridad, porque de la otra forma tenía que estar pendiente de cómo explicaba las cosas….

J3.3: Nuestro caso igual de técnico y teórico, idéntico, pero no me pareció en la evaluación difícil como el asesoramiento porque yo ya me había estudiado y repasado todo. Pero fue igual de técnico y teórico ….

J3.4: Sí, igual…

Manuel: La entrevista que fue la primera que hubo, o a las pruebas…

J3.5: No, me refiero que en la evaluación final me pareció igual de teórica y de preparada que el asesoramiento….Porque vosotras como habéis dicho os pusísteis a estudiar pero yo no. Yo terminé el asesoramiento con las cuatro que había aprobado y me presenté a la evaluación sin tocar nada….

J3.4: Yo se lo tengo que agradecer a ellas, porque a mí en septiembre me operaron de desprendimiento de retina, tengo una catarata en el ojo, con lo cual tuve que hacer de pie el de didáctica porque ni con gafas ni sin gafas veo….

J3.3: A ver, pero ella memorizaba y tienes una lupa…

J3.4: ya, pero a mí el calor me vino fatal. Es más, en ese proceso fallecieron mis padres, los dos, en enero mi padre y en abril mi madre. O sea, yo lo hice por ella, justo hacía un mes que habían muerto mis padres. Mi caso creo que lo recuerdas. Entonces yo lo hice por ella, gracias a ella porque yo dije que no iba. No estaba….son mis circunstancias personales, que a mí este parón me vino fatal. Fue problema mío, circunstancias en mi vida. Yo veo que desde julio a febrero fue un parón enorme… es mi punto de vista.

Manuel: ¿De julio a febrero a qué te refieres?

J3.4: Desde la entrevista….

Manuel: Ah, desde que se os llamó hasta la entrevista de evaluación….

J3.4: Claro, es más, yo fui un martes y el viernes me operaban. Y se lo dije a mi tutora.

Manuel: Desde que terminó el asesoramiento y empezó la evaluación.

J3.4: Claro, y seguí teniendo problemas…pero ese es mi problema…

Manuel: Y la evaluación también fue muy dilatada, muy larga?

J3.5: A mí me llamaron y la semana siguiente fue la evaluación….

Pedro: La cita se concertaba fácil o teníais problemas?

J3.6: No, te daban opciones…

J3.4: Hombre, a mí me dijeron que más de dos fechas no me podían dar, porque yo seguí diciendo lo mismo, mira que yo no puedo leer, de hecho cuando me dejaron lo de didáctica en qué me ví… dos horas y pico y terminé con la letra así porque no veo lo que escribo. Me molestó que luego a otras compañeras de Cartagena, que al final ni se han presentado, que es lo que más gracia me ha hecho, le die-

ron tres o cuatro fechas. Yo planteé todos mis problemas, le mandé a mi tutora todas mis citas del médico porque llevo liada desde septiembre con lo de la vista, pero me dijeron "o te presentas en esta fecha…". Luego me enteré que a otras personas… y no se han examinado y les dieron tres o cuatro fechas. Lo mío era una causa justificada…

Manuel: Eso sí lo sabíais, que el número de convocatorias era… más de tres…

J3.4: Sí, pero… no, me dijeron… luego lo ví en Internet…

J3.5: Cuatro avisos para llamarte…

J3.4: Lo ví en la página del icuam… contre, que hay cuatro y me han dicho que en el segundo…

Manuel: Hay mínimo tres, pero normalmente eran cuatro…

J3.2: A mí me llamaron la primera vez, tenía gripe y casi cuarenta de fiebre, y le dije que no sabía si podría ir y me dijeron que tenía que ir…

J3.6: A mí me llamaron y les dije "bueno, ya me lo pensaré y si me lo pienso te llamo". Y se me olvidó llamar y me volvieron a llamar y dije que sí.

J3.4: Pues se ve que cuando yo estaban hartas de que todo el mundo dijera que no y me tocó a mí…porque me dijo que es que había gente peor que yo….Le dije lo que me pasaba en la vista y que mi tutora tenía todo… Mi padre ha fallecido hace tal… "Pues en la segunda…". Luego cuando ví cuatro citas ví que me podía haber examinado después, porque yo anímicamente…. Demasiado que aprobé seis. Porque yo anímicamente es que no estaba…. Esa es mi circunstancia particular y la explico como la he sentido.

Pedro: ¿En tu caso J3.1?

J3.1: Pues yo…. Como no está mi evaluador….(risas). Yo no tuve problemas. Después del asesoramiento, la asesora me dio el informe positivo de las cuatro aunque dijo que no me veía tal… me orientó en que me formara en tal y tal y tal y que si yo quería me podía presentar… Me llamaron en una semana y fui y fueron las preguntas, eso sí es verdad, las vi poco prácticas… Me dejó pensar lo que yo quisiera, tranquilo… Me favoreció el ambiente, me dejó fumar y me acompañó….(risas). Fui a las nueve y salí a las dos…

J3.5: A mí lo me pareció en la evaluación es que se estaban planteando cosas que yo había hecho en clase y en el asesoramiento no tuve esa sensación…

J3.3: Casos prácticos…

J3.5: Efectivamente… cuando yo estaba en la evaluación yo visualizaba en mi mente cuando ella me preguntaba y yo explicaba cosas que yo hacía en mi clase con mis niños.

Manuel: Era más parecido a casos prácticos. Pero os referís ya a la entrevista en sí…

J3.5: Yo me refiero a la evaluación… para contestarle a la evaluadora. Ella me decía y qué más… me ayudaba….me pareció más…

J3.3: Nosotras no, tuvimos la misma evaluadora y yo creo que fue lo mismo que el asesoramiento, el mismo tipo de preguntas…

J3.5: ¿Sí?

J3.3: Sí, y cuando le planteaba un caso práctico me decía "sí, pero tú como técnico…"

J3.5: Pero si es la misma batería de preguntas para todos… es la sensación de cada persona porque yo creo que sería lo mismo para todos…El conflicto entre los niños, cómo se maneja… si un niño se pelea con otro, qué haces…..eran los conflictos…

J3.3: Yo lo ví igual pero a lo mejor nuestra tutora se planteó las preguntas y las hizo como ella pensaba… había veces que yo le decía "¿otra vez lo mismo?"… y ella sí que transformó muchas preguntas que fueron entendibles porque era la sensación de estar dos horas hablando de lo mismo…

J3.1: A mí en este caso, cada vez que cambiaba la unidad de competencia, me explicaba perfectamente a qué se iba a referir…

J3.6: Sí, sí…

J3.1: Ahora nos vamos a referir a esto….A partir de ahí…

J3.3: Sí, pero yo me refiero J3.1 a las preguntas en sí, que había algunas que te daban la sensación de que estábamos girando sobre lo mismo…

J3.5: Pero es que eso es la educación infantil…

J3.3: Ella transformó las preguntas y sí nos ayudó en ese aspecto…

Manuel: Más entendibles…

J3.3: Que luego en la evaluación eso a lo mejor nos pareció igual porque era plantear las preguntas… no ví la diferencia…

Pedro: Son percepciones, está claro…

Manuel: Pasando al plan individual de evaluación y en base a él al desarrollo de las pruebas en sí de evaluación, ya dependiendo de las unidades que pasabais a evaluación, si pasasteis a evaluación o no, porque no sé si todos fuisteis a prueba de evaluación…Los que fuisteis a prueba de evaluación en concreto ¿cómo valoraríais el desarrollo de las mismas, los recursos, la temporalización, cómo se desarrollaron esas pruebas…?

J3.3: ¿Te refieres al PIE?

Manuel: Sí…

J3.4: Yo hice el PIE de didáctica, la evaluación era muy concreta, te pusieron tres ejemplos de unidades didácticas con distintos niños, distintas edades y distintos … y tú elegías. Yo hice todo lo que pude porque ya no podía escribir más y lo dejé. Sabía que … ella demostró la siete con la primera y a mí me quedó esa pero muy bien. Lo que pasa es que yo hice… cuando ví que ya el ojo no me daba más lo dejé. No sé si lo valoraron o no, sé que me faltaron cosas pero creo que, modestia aparte, lo hice bien… Ese día yo tampoco estaba… quizás si yo hubiera estado anímicamente mejor…

J3.1: Yo en ese sentido sí que tengo una pequeña queja, porque yo estaba esperando ver de qué forma podía sacarme las otras tres y no me enteré absolutamente.

Manuel: Las tres te refieres a las que en principio se quedaron en vías de… que no estaban suficientemente demostradas desde el principio..

J3.6: Es que faltó información de lo que podía hacer para poder presentarme a las que no…

Manuel: Os referís a las que se mandaron a evidencia no, a las otras…

J3.4: Yo me metí en la página del icuam todos los días y llamé a Isa y le dije que me diera su DNI porque claro, nos conocemos y nos queremos pero a tanto no llegamos… Me alegré porque las tenía todas y a mí me quedaron… pero era porque yo me metía todos los días en la página del icuam. Busqué icuam, educación infantil y todos los días… pero nadie nos dijo que iba a salir por Internet…

J3.1: Yo me refiero que si yo desde el momento del asesoramiento me dicen "si te presentas a todas y demuestras cuatro, después puedes hacer las otras tres con el PiE…" Yo sí me hubiera presentado a todas…

J3.4: A mí sí me lo dijeron…

J3.1: Me dijeron que me podía presentar…

J3.4: pero no te dijeron que después tenías otra oportunidad…

J3.1: No…

J3.6: A mí eso tampoco se me quedó claro…

J3.4: A nosotros nos demostraron seis… y me dijo que te veo para la siete. Pero fue porque yo me quedé esa página y yo me manejo mejor en Internet y le dije a Isa que yo me preocupaba de eso y me metía todos los días…y cuál fue mi sorpresa cuando ví… fue lo que me pasó con las citaciones… cómo que yo dos y otras cuatro…a partir de entonces empecé a meterme en la página del icuam pero nadie nos dijo que estuviéramos pendientes. Yo cuando ví lo del PIE dije "esto qué es…", me busqué mi número y lo leí…En la fase de asesoramiento no nos lo habían dicho…

Manuel: Entre las dos fases, ahora valorándolo un poco, quizás un poco más de comunicación…

J3.5: Me dieron por válidas seis y me dijeron que me preparara la didáctica… "esta la tienes muy floja"…Yo prefería prepararla y aprender más, esto me ha valido para aprender muchísimo…

J3.3: Yo te entiendo a ti que te vieras muy sola porque es que nosotras nos hemos apoyado muchísimo. No es lo mismo.

J3.5: Esa me la preparé en asesoramiento y en evaluación ya…

Pedro: Esa sincronización de las dos fases de asesoramiento y evaluación, son personas distintas, ¿pensáis que habría hecho falta más coordinación entre ellos, ha sido suficiente, alguna parte de información que debía de haber llegado de una fase a otra, cómo veis ese aspecto?

J3.2: Yo creo que el procedimiento, al principio, incluso los asesores estaban un poco…Les preguntabas al principio y…

J3.3: Es la primera vez que se hace aquí en Murcia y han pagado un poco el pato…

J3.2: Decían que según fueran avanzando… En la evaluación mi asesora incluso les pregunté…"es que no sabemos cómo lo van a hacer, si van a poner un caso práctico…".

J3.3: Yo creo que al ser la primera vez ha faltado un poco… vas un poco a ciegas, porque si ellos no saben y tú no sabes…

J3.5: De todas formas a mí la evaluación me pareció muy cómoda y después, el PIE, porque tuve una compañera que dice que estuvo muy bien, muy fácil, una cosa muy concreta….

(hablan a la vez)

J3.6: A lo mejor yo tampoco me preocupé… pero es que tampoco la asesora me decía "pues lee este libro…". Como eso tampoco me lo decían…

J3.5: Eso es lo que en la formación un poco….

J3.1: Yo creo que me podía haber preocupado pero es que también fue el tiempo… sales de Julio a Febrero y…

J3.6: Y luego que me decían "es que esto no sé cómo se hará, si luego habrá un examen, si no lo habrá, si irán al mismo centro y verán cómo estáis trabajando…". Como tampoco te dan esa seguridad…

J3.1: Yo tenía una compañera a la que yo le dejé la documentación, se presentaban al nivel dos de atención sociosanitario y estas lo hicieron enseguida…

J3.5: Eso fue mucho más rápido…

Manuel: Eran menos unidades de competencia…

J3.1: Lo hicieron enseguida y yo decía "qué pasa con esto que no…"

Manuel: Sí, se alargó un poco más, eso también… Y respecto a cuando termina también la fase de evaluación, los informes de evaluación en sí, que ahí sí son determinantes en el sentido de lo que está acreditado y lo que no, lo que está demostrado y lo que no… Eso ya finaliza lo que es el proceso, el informe previo del evaluador sirve de base a ese documento….

J3.6: Pues yo tengo que decir que, a lo mejor ha sido fallo mío, pero hasta la fecha de febrero yo ya no me metí en la página y esta mañana cuando me han llamado por teléfono yo me iba al ayuntamiento a mandar por ventanilla única la solicitud para ver si me cogen aquí en el instituto Juan Carlos I, a distancia… "No sé si tengo alguna pasada…" y me he enterado esta mañana de las cinco que tenía. Y entonces me han dicho "pues echa una solicitud porque como no te has enterado de nada porque le plazo de inscripción tal… a ver si tienes suerte, pero como no llevas las siete…"

J3.2: De todas formas ha sido muy precipitado…

J3.6: Yo recuerdo que cuando terminé con el evaluador me dijo que me lo iba a enviar por correo y a mí hasta la fecha no me ha llegado nada…

J3.2: Si el último día para hacerlo por el procedimiento este del prear era viernes…

J3.5: A mí igual, a mí jueves también….

J3.4: A J3.3 le ha llegado hoy, está fuera de plazo…

Pedro: ¿Tiene la misma fecha de emisión?

J3.4: Sí, pero a mí me llegó el viernes a las dos de la tarde y a Isa le ha llegado hoy.

J3.3: Es que si no sabes las que tienes convalidadas tampoco sabes las que te tienes que matricular…ese es el problema. Esa es otra… Estas son las que tenemos que hacer…Tienes que hacer las que no has aprobado…

Manuel: De todas formas ese certificado que tienes lo vemos ahora después… De todas formas os lo comentaba por lo del tema…. Este es el certificado último que viene ya con los resultados pero previo a

eso salía a finales de mayo, te dejaban dos días de reclamación, volcaron toda la información en Internet y estaba disponible, pero claro, ya no sé si accedisteis dentro del plazo para poder reclamar los resultados de las pruebas…

J3.4: Yo sí porque miraba pero nadie nos dijo que nos metiéramos en la página del icuam….

J3.6: Nadie nos lo dijo, yo es que hasta la fecha es que no lo he recibido…

J3.4: Yo porque todos los días Isa me preguntaba, "de esto qué se sabe..:" y yo todos los días me metía y decía "pues no se sabe nada"…

J3.2: Yo he llamado por teléfono varias veces porque yo decía "tanto tiempo.." .No explicaron nada…

J3.6: Entonces incluso dijeron, digo "si llega el mes de junio y quiero echar la preinscripción"… "tú échala de todo y cuando esto venga, que esto tardará mucho, pues ya te convalidarán las que tengas…, pero tú échalo de todo y empieza el curso y ya te convalidarán…". Entonces yo he ido esta mañana a echar de todo para … y qué casualidad que me han pillado en la puerta de casa saliendo cuando me han llamado por teléfono…

J3.5: Lo que tampoco se sabía era si sabían… lo que yo preguntaba mucho era si a la gente que estaba en este procedimiento se le iba a guardar esas plazas…Entonces yo me enteré la semana pasada que salió en el periódico, el 33% de plazas se reserva para la gente que ha participado… anda… en la opinión, en el periódico…la semana pasada salió…Ponía para el tema sanitario… Entonces me quedé alucinada, si ni siquiera esto nos han informado… Yo llamé y pregunté y me dijeron que no lo sabían…Enterarte por el periódico…Y luego otra cosa el tema de las asignaturas. Las que hemos aprobado todas nos quedan tres de primer curso y dos de segundo porque según el centro de trabajo está convalidada, se convalida…. Entonces nos quedan las tres de primero y dos de segundo, pero solo podemos matricularnos de las tres de primero, las dos de segundo el año que viene…Yo mi intención era matricularme de todas y hacerlo y terminar ya y no nos dejan…

J3.2: Me hubiera gustado que se hubiera hecho todo lo que te queda en un año…

J3.5: Yo para eso me lo hago normal…Tenemos que matricularnos de las tres de primeros auxilios…. Y en segundo empresa, iniciativa emprendedora y experiencia en jardín de infancia…

J3.6: A mí esta mañana me han dicho por teléfono las que me tengo que matricular…

(hablan a la vez)

J3.2: Es que no tenemos ni idea muchas veces de lo que nos tenemos que matricular, porque hemos visto convalidar…

J3.4: Yo eso sí que lo sabía porque si te metes en el título de técnico y lo pone perfectamente….

J3.3: Y en el SEF sí que puedes orientarte porque puede ser que algunas más te las puedan convalidar por otras cosas…. También lo pone…

J3.5: Yo lo que sé es que he dado muchos cursos de primeros auxilios…

Manuel: Os referís a convalidación…

Pedro: ¿No hay ningún acuse de recibo?

J3.4: Sí, pero acuse de recibo a mí no me lo dio, se lo llevó él… estaba aquí la grapa, se lo llevó él…que no era el cartero ordinario…

Pedro: Pero el acuse de recibo lo reciben ellos también allí…

J3.5: Yo mañana llamaré por teléfono al instituto, que tengo interés pero que me ha llegado fuera de tiempo…Entonces se supone que a los que hemos estado trabajando se nos va a convalidar…

Manuel: Eso cuando ya estés en el IES donde lo vayas a cursar tienes que solicitar la convalidación que puede ser total o parcial…

J3.5: Y la posibilidad de hacer las dos de segundo ahora imposible… las tres de primero y las dos de segundo…imposible. Me dijeron en el icuam que era imposible.

Pedro: Yo creo que administrativamente no se puede…

J3.5: Eso me dijo, que no se contemplaba porque hay incompatibilidad…Y mi intención era matricularme de las cinco…Tienes que tener un tanto por ciento de aprobado que te faltan todavía para poder llegar a matricularte de las de segundo…

Manuel: Volviendo un poco a lo que nos sirve de base para valorar en principio lo que estáis comentando, cómo valoráis los resultados en términos de por ejemplo estamos diciendo el número promedio de unidades con las que comenzasteis hasta las que ya tenéis acreditadas con informe positivo, y que son

las que os van a servir de base para reconocimiento del título… Cómo lo valoráis en general el número de unidades de competencia… J3.1 lo ha comentado antes, que sobre las siete, el resultado real que habéis tenido… lo valoráis como positivo o creéis que podía haber sido más…

J3.6: Yo creo que podían haber puesto más, porque ahora mismo formación y orientación laboral a lo mejor no tiene que ver con … y el inglés tampoco pero las demás sí que tienen que ver…Son una asignaturas que si las puedes ir sacando..

Pedro: Coincidís en que sí que merecía la pena haber hecho el esfuerzo?

Todos: Sí…

J3.5: Sí, porque si no te las sacas a la primera pues quizás luego con lo del PIE o estudiando…

J3.2: Sí, yo creo que también en mi caso fue un poco de dejadez porque yo estaba perdida pero yo también tenía que haberme puesto a estudiar, buscar…ver algo del proyecto, que no tenía ni idea… Ahora me arrepiento…

J3.6: Yo creo que quitando los módulos que no están directamente relacionados con la educación infantil, yo creo que tenían que haberlas puesto para…

Manuel: Haber dado facilidades…

J3.5: Yo creo que estas asignaturas, por ejemplo las que hemos aprobado todo, por ejemplo primeros auxilios los que hemos trabajado en educación infantil estamos muy… y por ejemplo formación e integración laboral es lo mismo y todos los años hay una charla…Y ahora que yo he estado trabajando en el ayuntamiento más todavía, porque vas a lo de manipuladora de alimentos…. Y lo de inglés creo que también porque yo en los últimos años como ya notaba que el inglés se estaba imponiendo pues yo por mí ya me estaba formando y me apunté a la escuela de idiomas…Entonces se podía haber hecho en vez de por ese tipo de opción como con charla, de otra forma, como se hace en las empresas… Se podía haber hecho con otro tipo de formación, no de esta forma, sino a través de charlas o reuniones, como un curso de esos que se hacen… Yo he estado haciendo cursos para tener la formación de profesorado..

Pedro: Cada unidad de competencia se ha llevado mucho tiempo…

J3.5: Yo lo digo para el futuro, para las próximas generaciones.

J3.2: De todas formas sí te dicen que tú en el instituto donde te matricules, sí que puedes llevar esa formación para convalidar, que era lo que yo quería saber…

J3.5: ¿Pero qué tipo de formación tienes que llevar para que te puedan convalidar eso? Porque yo tengo un diploma de primeros auxilios pero es de una academia de estas que ofrecen formación a las empresas…

Manuel: Eso ya tenéis que ver el trámite administrativo… Volviendo al tema de los resultados, qué creéis que puede tener más peso o qué factor puede influir más en tener mejores o peores resultados, por ejemplo el tema de experiencia o el tema de la formación, o tener más formación o más experiencia o por igual… o hay otras variables que puedan tener más peso…

J3.5: Yo creo que por igual porque al que le ha faltado formación ha tenido que coger el libro y al que le ha faltado experiencia… cosas que le preguntaban en la evaluación y que no sabía cómo se hacían…

Manuel: Creéis que tiene la misma influencia…

J3.2: La experiencia en esto es un grado porque cuando te preguntaban muchas cosas, yo he hecho un taller de empleo y he hecho prácticas… no es lo mismo que la que vino de Santomera, que es pedagoga y que está trabajando y que tenía otra manera de expresarse y de saber las cosas…

J3.6: Yo creo que no he pasado la didáctica infantil y desarrollo cognitivo, no lo he pasado porque era más teoría y no lo he pasado porque yo no me he preocupado de estudiar. Entonces yo lo que he aprobado ha sido por la experiencia…

J3.1: Es que la experiencia va siempre ligada a la formación.

J3.6: No me he preocupado por dejadez mía de prepararme y si me han pasado estas yo valoro mi experiencia.

J3.1: Yo lo que quiero decir es que la experiencia va ligada a la formación, en mi caso sí he trabajado en escuela infantil y evidentemente me tengo que formar en todo… Yo no sabía que existían las escalas de desarrollo para evaluar el desarrollo cognitivo, motor…todo eso. Y sin embargo estoy familiarizado con el tema porque lo tuve que hacer a la fuerza, no vale que esté allí con un crío que tenga que evaluar, que no sepa los medios que hay… Me tuve que formar en las escalas de desarrollo…

J3.5: Yo creo que es un conjunto de las dos cosas porque tengo compañeras… Yo cuando entré a trabajar en la escuela, vine de pedagogía que no es específica de infantil y sí que me preocupé de coger el libro y coger mis juegos, psicología infantil… Pero he tenido compañeras que lo han hecho y yo las veo y me pongo a hablar con ellas cuando el procedimiento este y la veo en babia… Entonces sí que pueden tener la misma experiencia que yo porque llevan diez años igual que yo, pero las veo al mismo nivel que yo porque yo sí que he cogido el libro. La experiencia es un grado pero sin formación continua… Y lo mismo me ocurrió con los del ayuntamiento, fue alucinante. Compañeras mías del ayuntamiento que

están fijas y me decían "J3.5, tú que estás muy puesta en esto (porque me estaba preparando esto) pásame una hoja con la legislación que hay ahora vigente"… No se preocupan de mantener esa formación continua y yo creo que tiene que ser así. Hay cosas nuevas que son alucinantes y que te ves cosas que ….

J3.3: Eso en las escuelas privadas, mucha de la información que tiene la directora de la guardería donde nosotras trabajamos es mía. Además, es más, me reventó porque luego cuando ya no estábamos…. Toda la documentación era la que yo había pasado porque yo cualquier duda que me planteaban los padres…

Manuel: ¿Qué tipo de documentación o qué tipo de información?

J3.3: A mí me decían padres "mi hijo tiene un amigo imaginario" y yo me quedaba hasta la tres de la mañana y la página cincuenta del gobierno de canarias, qué bueno es esto… a la directora… a la directora… cosas que yo le decía… Que en su guardería lleva 20 años… "Me decía, en la escuela municipal cómo se hacía esto.." y yo decía "que yo, que no tengo, que soy auxiliar…". Llegó una chica pedagoga como J3.5 y me dijo "explícale tú" y fui yo la que toda la documentación…

J3.5: La escuela donde yo trabajaba llevaba 30 años igual trabajando y la gente que hay pues hay quien tiene esa inquietud pero eso yo creo que es en esto y en todos sitios…

J3.3: De hecho le ofrecieron cursos para las educadoras y dijeron que no…

(hablan a la vez)

J3.2: De todas formas algunas de estas competencias yo creo que con la experiencia se pueden sacar y otras ….

J3.5: Yo lo único que estuve viendo fue la orden (…), cuando la cogí en mis manos yo dije que eso era una maravilla…venía todo lo que quisieras… Cada área… y yo con eso es con lo que creo que he sacado la didáctica, era un soporte que yo… (hablan a la vez). Y la loe pues también y legislación que puedes buscar…

Manuel: Pasando a las expectativas aunque de alguna manera también se ha ido diciendo… La mayoría de las expectativas que os marcáis a medio, largo plazo, en base a los resultados que habéis obtenido… Muchos ya las estáis comentando, completar la formación y promocionar a nivel formativo…

J3.5: Sí, porque además yo que ahora con los recorte en educación ya nos han largado del ayuntamiento, pues ahora estoy en la tesitura de si presento el currículum en un centro privado para volver a trabajar no tengo el técnico y entonces ahora en todos los centros te piden el técnico. Entonces yo estaba en

la escuela infantil del pueblo, que llevaba más de quince años, y cuando yo entré a trabajar pues no te lo pedían. Entrabas de auxiliar de apoyo y luego te hacían educadora así por el espíritu santo y se acabó. Ahora qué hago…yo he puesto en mi currículum "cursando", pero si quieren te contratan y si no quieren no. En la mayoría de casos y si tienes una persona que lo tiene y otra que no… no me van a contratar. Por eso urgía el hacer las dos asignaturas de segundo y es lo que yo…

Manuel: Los demás es lo que está comentando J3.5?... utilizar de forma inmediata ya, completar la formación...

J3.5: Y ahora yo qué hago…

Manuel: Certificado no hay, en los de nivel 2 sí sabéis que se emitió un certificado de profesionalidad que para algunos es suficiente para que en el año 2015 se les certifique.. pero en este caso es el título lo que de alguna manera…

J3.5: Habrá gente que con ese certificado en 2015 se mantendrá pero los que somos nuevos…

Manuel: Tenéis una acreditación de competencias pero necesitáis el título…

J3.2: Si se pudieran hacer las dos cosas y en el mismo año terminar…

J3.5: Yo lo que quería era eso, este año matricularme de todo y sacármelo e intentar el título….para mí es… yo ahora qué hago…

Manuel: ¿Todas pensáis más o menos esto??

Todas: Sí….

Pedro: ¿Coincides con ellas J3.1?

J3.1: Sí…porque yo también pensaba que se podía hacer todo en el mismo…

J3.5: Nos hemos quedado en la calle…en cualquier centro que vayas te lo van a pedir, privado y público…

J3.2: La opción de matricularte es hacerlo todo…porque a lo mejor llega el año que viene y hay problemas, no encuentro matrícula…

J3.3: Y en las privadas de cada seis unidades puede haber un auxiliar, que en la nuestra lo más gracioso de nuestro caso es que la chica que hay que lleva 8 o 9 años tiene un título de CCC del año del yo que sé y esa fue la que se quedó y en este proceso (qué mala que soy) no salió y yo cuando busqué que no la habían admitido le dije "justicia poética"…. No la admitieron al prear, no lo entiendo… llevaba ocho años y no sé… nosotras esos dos cursos que estuvimos… y ella que tenía ocho años de experiencia no entró.

J3.5: Yo en sitios que he ido de confianza, a dejar el currículum, y me han dicho que en cuanto termine que vaya porque tengo mucha experiencia, soy licenciada y les gustaría… pero cuando lo termine… yo pensaba que para el año que viene… Ahora que me traten de asistenta ….

J3.6: También me explicaron a mí el chico del ayuntamiento que si por muchos años trabajados en el centro de infantil, a lo mejor no te cogían si no tenías cursos actuales…Nosotros pensamos que era por eso…

J3.5: La formación es super importante, yo entré en la lista por cursos…por la nota del examen pero también por la formación….

J3.3: A nosotras nos dieron más por el taller de empleo que por…

Manuel: Para ir terminando, aunque ya lo habéis ido haciendo durante el grupo de discusión, pero un poco la evaluación final de lo que es el procedimiento en base a lo que habéis ido participando y algunas propuestas de mejora, qué mejoraríais si se convocara otra vez la cualificación infantil, de cara a un futuro procedimiento…

J3.5: Yo lo que he dicho del asesoramiento, no me gustó nada. El proceso en general me ha encantado porque me ha dado la posibilidad de hacer algo que estaba buscando y estoy agradecida pero el asesoramiento me pareció horroroso en el aspecto que hablábamos antes de que fue un examen constante, me sentí doblemente evaluada…

Manuel: ¿Algún aspecto más?

J3.3: La coordinación previa de que si por ejemplo el SEF estaba coordinado con el icuam, que es lo que ponían, que el SEF vayas y que te digan que vayas tú a educación y que te busques de qué va el asunto…

J3.1: El SEF todavía no está coordinado con el icuam porque fui el otro día cuando recibí eso y se puso a preguntar…

J3.3: ¿Entonces cómo pone aquí que te informes en el SEF?

J3.2: Y que si hay alguna asignatura que quieres convalidar vayas al SEF….

J3.5: Pero yo creo que se refiere que tú hayas podido hacer esa asignatura a través del SEF, creo yo.

J3.2: No tiene porqué ser a través del SEF, porque lo puedes haber hecho de otra manera…

Pedro: Las actividades formativas que puedan convalidarse…

J3.4: Pro es que cuando yo me metí la primera vez en el icuam, que busqué todo el proceso del prear, de cómo iba, venían distintas CCAA, te derivaba también a una página del SEF y entendí que te llevaba al SEF de la Región de Murcia porque estaba coordinado el icuam con el SEF. Entonces lo que no era lógico es que si tú tienes un plan de formación que el SEF también te puede informar…. Gracias a la agencia porque si no nosotras hubiéramos andado perdidas, la agencia de desarrollo local y empleo por el taller de empleo.

Pedro: El otro grupo sí, qué tiempo pasó…

J3.4: Un año…

J3.2: Yo lo que tampoco entiendo es la acreditación esta que nos mandan como un certificado, si tú no sigues, para qué vale…

J3.5: Pues ahora mismo yo me voy a un centro y les digo "esto es lo que tengo"…es oficial…

J3.2: Pero eso ¿para una bolsa de trabajo te puntúa?

J3.5: Sí, si me quieren contratar me pueden contratar porque estoy acreditando oficialmente que sí que estoy cursando eso… digo yo…

J3.2: pero si tú dices que no quieres seguir…

J3.5: Pues le llevo esto y el certificado de la matrícula de la otra…(risas)

(hablan a la vez)

J3.6: Se queda incompleto… Eso lo vas a tener para siempre…

Manuel: A efectos formativos para los módulos que en principio…Ya habéis visto en el RD los módulos que van ligados a esas unidades de competencia…

J3.4: Es que yo ahora mismo físicamente es imposible que yo me ponga a estudiar…Me puedo matricular pero…los problemas de visión…

Manuel: Para ir cerrando la valoración general, ¿alguna propuesta de mejora específica más?

J3.6: Yo, la propuesta mía es la que hemos repasado, que me he visto muy sola y lo que ha dicho ella al principio, un foro o algo para poder contrastar con la gente desde el principio….

J3.3: Yo a mí la tutora que creo que éramos doce en Cartagena, el primer día decía que se iban a plantear unas unidades de competencia y que buscáramos información en esto y esto…

Manuel: Tanto el asesoramiento como la evaluación se pueden hacer individuales y grupal, pero cada uno ya… escogía. El asesor podía escoger…

J3.3: Es que solo tuvimos una sesión grupal o dos, luego ya…individual…

(hablan a la vez)

J3.5: También se podía hacer con municipios, porque yo no coincidí con la gente de Santomera. A mí me hubiera gustado venir con ellas y tener más o menos la misma asesora porque así hablas de todo… pero cada uno teníamos un asesor, cada uno venía unos días… No había esa aproximación…

Manuel: Podía haberse tenido en cuenta…

J3.3: Hubo gente de Cartagena que se tuvo que ir a Murcia…

J3.5: Se podía haber tenido en cuenta la proximidad…

J3.6: Yo también pregunté si el evaluador podía venir a Yecla o Jumilla y me dijo que no…yo me tenía que desplazar…

J3.2: Los que hemos quedado por aquí que somos de por aquí ha sido suerte…yo creo que es una cosa fácil de hacer….

Pedro: Si solo hay una persona de Yecla o de Águilas es normal hacerlo venir pero donde hay grupos de seis o siete…igual sí que era más fácil…

Manuel: Claro, es que también es de dónde tenía posibilidad el asesor o evaluador habilitado…(hablan a la vez)

J3.6: Yo pregunté y al decirme que no había nadie… pues ya pensé que tenía que venir…

J3.4: Yo salía de trabajar a las tres y media y me citaba a las cinco…estaba en Cartagena. Yo trabajaba en Cartagena pero si me hubiera tocado Murcia… Yo tenía una compañera que trabajaba conmigo y le tocó Murcia. Entre la desgana…(hablan a la vez).

J3.5: La gente estaba desmotivada porque no le veían a esto valor alguno, entonces para mí en lo personal para mí era superarme a mí misma, tener otra cosa más que añadir a mi currículum, estudios, mi avance… entonces yo sí le daba un valor… "es que no vamos a ser técnicos"… pero bueno, cómo vas a ser técnico…es un grado superior…

Manuel: Pero es un paso…

J3.5: Hay gente que se lo dejó porque dice "yo no tengo la prueba de acceso, ni tengo nada de eso…". Como en la reunión dijeron eso pues…

Manuel: Bueno, pues muchas gracias por vuestra asistencia…

ANEXO XI. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A INFORMANTES CLAVE SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL PREAR.

MODELO DE ENTREVISTA (LAS TRANSCRIPCIONES SE ADJUNTAN A CONTINUACIÓN)

ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (PREAR) EN LA REGIÓN DE MURCIA (CONVOCATORIAS 2010, 2012 DE LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD) CUALIFICACIONES: EDUCACIÓN INFANTIL, ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO Y ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES.

La Universidad de Murcia, a través del Departamento de Sociología y Trabajo Social está realizando un estudio para conocer las valoraciones de informantes clave sobre las convocatorias realizadas del PREAR en año 2010 y 2012 de las cualificaciones de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y sus resultados para los candidatos participantes.

Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales y le agradecemos su colaboración en esta investigación.

A) Sobre la planificación estructural de la reforma de la Formación Profesional.

En la Cumbre de Lisboa en el año 2000 se definieron los planteamientos de la Unión Europea en cuanto a la revisión de los sistemas de formación y empleo que se han venido instaurando y han supuesto una reforma estructural en el sistema de Formación Profesional.

1.¿Qué opinión le merecen estos planteamientos en lo que respecta a la reforma de la Formación Profesional en el ámbito europeo?.

Muy adecuados

Bastante adecuados

Adecuados

Poco adecuados

Nada adecuados

-Indique por qué:_____

En España se ha ido instaurando esta reforma en el sistema de Formación Profesional a partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en la que se reconoce un papel clave a las Cualificaciones y Competencias profesionales que demanda el entorno laboral en cuanto determinantes para configurar los procesos formativos en el ámbito educativo.

2.¿Cómo valora esta reforma?.

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

Poco adecuada

Nada adecuada

-Indique por qué:_____

B) Sobre el proceso de organización previo al funcionamiento del PREAR en nuestro país y en la CARM:

La normativa que ha regulado la puesta en marcha del PREAR ha sido el *Real Decreto 1224/2009, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y* en la Región de Murcia la *Orden de 1 de julio de 2010 y Orden de 23 de julio de 2012* con las que se convocaron estas cualificaciones.

3.¿Qué opinión le merece esta normativa, respecto al proceso de participación de los agentes de los ámbitos sociolaboral y educativo en la determinación de sus contenidos así como a sus plazos de entrada en vigor?.

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

Poco adecuada

Nada adecuada

-Indique por qué:_____

4. Respecto al diseño de estas cualificaciones estructuradas por Unidades de Competencia, ¿Hasta qué punto las considera adecuadas en relación a lo que demanda el mercado laboral?.

Muy adecuadas

Bastante adecuadas

Adecuadas

Poco adecuadas

Nada adecuadas

-Indique por qué:_____

5. ¿Qué opinión le merece el proceso de publicación de las cualificaciones en BOE previa fase de contraste de las mismas en ámbito educativo y laboral?.

Muy adecuado

Bastante adecuado

Adecuado

Poco adecuado

Nada adecuado

-Indique por qué:_____

6. En lo concerniente a la selección de cualificaciones convocadas, ¿Hasta qué punto la considera ajustada a la realidad socioeconómica de la Región de Murcia?.

Muy ajustada

Bastante ajustada

Ajustada

Poco ajustada

Nada ajustada

-Indique por qué:_____

7. ¿Cómo valora la fase inicial de información desarrollada por el Servicio de Empleo y Formación previa a las convocatorias del PREAR por el Instituto de las cualificaciones de la Región de Murcia?.

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

Poco adecuada

Nada adecuada

-Indique por qué:_____

8. En lo que respecta a las convocatorias de cualificaciones finalmente realizadas así como las plazas límite de candidatos ¿Responden a las necesidades sociolaborales de la Región de Murcia?.

Responden muy adecuadamente

Responden bastante adecuadamente

Responden adecuadamente

Responden de forma poco adecuada

Responden de forma nada adecuada

-Indique por qué:_____

9. ¿Cómo valora la fase de habilitación de asesores y evaluadores por cualificación profesional que se ha seguido en estas convocatorias en la Región de Murcia?.

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

Poco adecuada

Nada adecuada

-Indique por qué:_____

C) Respecto al desarrollo del PREAR para cada cualificación:

10. ¿Qué opina sobre el procedimiento seguido en cada una de las fases del PREAR en las convocatorias de estas cualificaciones (Información/orientación, Inscripción, Asesoramiento, Evaluación, Acreditación y Registro)?.

Muy adecuado

Bastante adecuado

Adecuado

Poco adecuado

Nada adecuado

-Indique por qué:_____

11. ¿Cuál/es cree que fueron la/s motivación/es que impulsaron la participación en el PREAR de la mayoría de candidatos?.

12. El número de candidatas para cada una de estas tres cualificaciones ha sido muy superior al de candidatos, ¿Cómo valora esta realidad?, Justifique su respuesta.

D) Respecto a resultados PREAR para las tres cualificaciones:

13. ¿Cómo valora el nivel de participación general en este Procedimiento de Acreditación de competencias profesionales para estas cualificaciones?.

Muy adecuado

Bastante adecuado

Adecuado

Poco adecuado

Nada adecuado

-Indique por qué:_____

14. ¿Qué opinión le merecen los resultados generales de la acreditación de competencias en las convocatorias de cada una de estas tres cualificaciones?.

Muy adecuados

Bastante adecuados

Adecuados

Poco adecuados

Nada adecuados

-Indique por qué:_____

15. ¿A qué cree que se deben los buenos resultados obtenidos por la mayoría de candidatos al finalizar el PREAR en cuanto a número de competencias acreditadas respecto al total de Unidades de Competencia convocadas dentro de su cualificación profesional?.

16. ¿Cómo valora la conexión entre las tareas profesionales realizadas en los puestos de trabajo y el contenido de las competencias evaluadas en el PREAR?.

Muy adecuada

Bastante adecuada

Adecuada

Poco adecuada

Nada adecuada

-Indique por qué:_____

17. ¿Hasta qué punto considera ajustados los resultados de la evaluación realizada en el PREAR respecto a los conocimientos y competencias que ya tenían adquiridas los candidatos a través de la experiencia laboral?.

Muy ajustados

Bastante ajustados

Ajustados

Poco ajustados

Nada ajustados

-Indique por qué:_____

E) Sobre las consecuencias de la acreditación de estas competencias para las primeras promociones de candidatos del PREAR en cada una de las tres cualificaciones en la Región de Murcia.

18. ¿Cuáles cree que podrían ser las consecuencias laborales a corto y a largo plazo?:

18.a) Condiciones laborales (salario, horario, funciones…):

Muy satisfactorias

Bastante satisfactorias

Satisfactorias

Poco satisfactorias

Nada satisfactorias

-Indique por qué:_____

18.b) Posibilidades de promoción laboral:

Muy satisfactorias

Bastante satisfactorias

Satisfactorias

Poco satisfactorias

Nada satisfactorias

-Indique por qué:_____

19. ¿Cuáles considera que han sido las consecuencias en cuanto a itinerarios formativos de los candidatos (Ej: obtención del título de Formación Profesional en la Administración Educativa y/o la obtención del Certificado de Profesionalidad en la Administración Laboral)?.

Muy adecuadas

Bastante adecuadas

Adecuadas

Poco adecuadas

Nada adecuadas

-Indique por qué:_____

20. ¿Cómo valora el grado de ajuste de estas consecuencias sociolaborales y educativas con las expectativas iniciales de los candidatos?.

Muy ajustadas

Bastante ajustadas

Ajustadas

Poco ajustadas

Nada ajustadas

-Indique por qué:_____

21. ¿Hasta qué punto considera que pueden influir las variables edad y sexo de los candidatos en estas consecuencias laborales y formativas?.

Influyen mucho

Influyen bastante

Influyen poco

No influyen nada

-Indique por qué:_____

22.Valoración general del PREAR y sus consecuencias (incluir posibles propuestas de mejora).

ANEXO XI.K1. ENTREVISTA A RESPONSABLE DE LA CROEM.

AMR DIRECTORA DE FORMACION DE LA CROEM. Fecha: 12/11/15.

APARTADO A

P.1. (Bastante Adecuado) los planteamientos que se recogen en la reforma son necesarios si lo que se permite es conseguir los objetivos de que haya una libre circulación de trabajadores en el ámbito europeo que tengamos trabajadores formados y que nuestros recursos humanos se mejoren considerablemente en la situación actual si queremos ser una economía más competitiva y dinámica, fundamentalmente por eso.

P.2. (Adecuada) creo que hay muchas cosas por mejorar pero sobre todo hacen referencia en cuanto a la implantación de esa reforma, desde el 2000 progresivamente en los estados miembros y en España se han ido instaurando las modificaciones oportunas en relación a ésta reforma pero de forma muy lenta que pasa que los objetivos que podrían ser importantes en un momento dado 2000-2004-2006-2008 varían la situación económica a cambiado y las necesidades de las empresas para ser más competitivas y adaptarse al mercado cambiante de forma continua también. Entonces la implantación de esa reforma es muy lenta y deberíamos tener una serie de controles de alguna forma para saber que lo que estamos haciendo hoy con respecto a la reforma es válido en cuanto a las necesidades que puedan tener las empresas para ser mas competitiva en cuanto a definición de cualificaciones, necesidades formativas, etc.

APARTADO B

P.3. (Bastante Adecuada) está claro que tanto en el desarrollo del Real Decreto como de las convocatorias se han informado a los agentes tanto en el ámbito sociolaboral y educativo por la parte que nosotros conocemos de nuestra patronal CEOE y tanto por la parte que nosotros estamos implicados directamente en el Consejo Asesor de Formación Profesional que es donde se llevan éstas convocatorias finalmente para ser aprobadas. Se hace la consulta a los agentes sociales y hemos participado en la confirmación puesta en marcha de la misma. Así como en la difusión.

P.4. (desde Poco Adecuado a Adecuados) el planteamiento de la entrada en vigor, cuando ya se publicaron estas convocatorias el plazo en sí de las mismas fueron muy cortos no se si eran en un caso 15 días o algo así. Es mejor como pasa hoy actualmente tener convocatorias abiertas como se ha planteado para 2014-2015. Fundamentalmente por eso ¿a qué afecta? Bueno entre comillas ya las entraremos a valorarlas después, han salido bien pero podrían haber salido mucho mejor si se hubiera tenía un plazo de convocatoria mayor que también tuvieran más tiempo para la difusión y para que la conocieran la población en general.

P.5. (Asistencia Bastante Adecuada – Educación Infantil Adecuada/poco adecuada) yo creo que las relacionadas con las convocatorias de 2012 que son los de Asistencia socio-sanitaria Bastante Adecuadas; en cambio las de Educación Infantil yo tengo mi particularidad pero con respecto a ya no solo a la cualificación estructural o por unidad de competencia, sino por la definición en sí. Porque hay un aspecto que está relacionado con dirección y coordinación que claro no muchas personas en el ámbito de la Educación Infantil aunque tenga esa cualificación es factible que realice esa coordinación y dirección, entonces que ante un PREAR es difícil que la obtengan, lo va obtener un numero de personas muy concreto y que

al final para conseguir la cualificación completa directamente esas personas se tenían que ir hacer una formación a través de un módulo o certificado de profesionalidad.

P.6. (Poco ajustada / Ajustada) en cuanto a la demanda de la realidad socioeconómica de las empresas poco ajustada de los trabajadores más ajustada porque había una necesidad también de acreditación de una serie de competencias que tenían y por tema normativo una acreditación para desempeñar una cualificación es un futuro. En Asistencia si podría estar más ajustada y en Educación Infantil, no es que la conozca en profundidad, pero creo que podría estar poco ajustada porque habría otras cualificaciones que podrían ser más necesarias que hubieran tenido en convocatoria. Por ejemplo hay una que al día de hoy e incluso el año pasado docencia de la formación para empleo lo que es formador no reglado para la cualificación esa, yo creo que es factible que se convocara porque hay mucha demanda y porque es necesario por temas normativos que todos los docentes que impartan formación ocupacional o no reglada tengan esa cualificación o la acreditación para desempeñar esa cualificación mejor dicho.

P.7. (Adecuada) yo creo que es necesario la mayor difusión del PREAR en la Región de Murcia, mucha gente que no sabe lo que es. Difusión ya a nivel institucional, no sea a través de las oficinas de empleo como hacen el asesoramiento del PREAR no se si es a demanda, es necesario más información también en cuanto a qué cualificaciones son las que demandan los demandantes inscritos y que formación tienen para desempeñar esa cualificación entonces a través de ahí lo mismo podría detectar posibles… es un trabajo muy complicado.

P.8. (Responden Adecuadamente) lo he comentado anteriormente.

P.9. (Adecuada) yo se que la convocatoria 2010 creo que fue la primera entonces no es lo mismo la primera que las que han venido posteriormente porque a parte de establecer creo internamente un procedimiento de trabajo ha aprendido como realizar en un futuro pero sigo insistiendo en el tema de mayor difusión, tanto a nivel de la población en general como de la fase de habilitación de asesores y evaluadores, se ha enterado la gente que estaba muy en contacto directo pero si que tendrían que valorar si había asesores y evaluadores suficientes o no. El perfil de procedencia de los asesores y evaluadores del ámbito laboral se han formado se le ha dado un curso de formación para ello, toda esa parte Bastante Adecuada. Fase de habilitación Adecuada.

APARTADO C

P.10.

En Educación Infantil (Adecuada): información y orientación y el resto. Porque a faltado información y no hubiera sido necesario la inscripción de tantas personas porque de partida no cumplían mucho de los requisitos. Al ser la primera se han detectado posible mejoras para las siguientes y así el candidato se inscriba o no.

En Asistencia veo (Muy Adecuadas) todo. El éxito ha sido sobre todo porque se realizaron dos años después que las de Educación Infantil, toda esa información el instituto de cualificación lo tuvo en cuenta de cara al PREAR y en la convocatoria en sí. El resto de cualificaciones en general Bastante Adecuado

P.11. Acreditación de la cualificación, fundamentalmente, y en el caso de Asistencia es necesaria por normativa para poder trabajar en ese puesto en el 2015. La ley de Dependencia en el 2015 va a pedir que las personas que den la asistencia tengan la acreditación de esa cualificación.

P.12. porque la gran mayoría de trabajadores en ese ámbito son mujeres, en esas cualificaciones es la realidad que hay. Esas profesiones están muy feminizadas.

APARTADO D

P.13. (Bastante Adecuado) en todas las cualificaciones.

P.14. (Adecuado) en Educación Infantil por lo que te he comentado anteriormente por el tema de resultado general, podría haber afectado a una mayor difusión en el ámbito de Educación Infantil o que lo mismo no era hacer una convocatoria para conseguir la cualificación final sino que al final han conseguido acreditaciones parciales, total creo que han sido pocos. (Bastante Adecuado) En Asistencia Sociosanitaria en los dos.

P.15. Yo creo que los buenos resultados del PREAR se han obtenido por una buena fase de Información y Orientación. Al final si la difusión ha sido buena y el proceso de información y asesoramiento ha sido bueno y entran los que tienen que entrar y encima entran de más sabes que hay bastantes solicitudes pues no veo la relación de la pregunta con el nivel de experiencia que tenga mas experiencia más formación… al final ha entrado la gente que realmente tiene las competencias para conseguir la acreditación. A nivel general la gente que se había presentado era sobre todo por la experiencia, que tenían muchísimos años de experiencia.

P.16. (Bastante Adecuado) en Asistencia e Instituciones. (Poco Adecuado) en Educación Infantil porque hay tareas profesionales que no se realizan en el puesto porque imagínate es como si tienes 4 personas y finalmente la haces una, no vas a tener cuatro de dirección y coordinación en todas la áreas, por lo poco que conozco.

P.17. (Bastante Ajustados) en las tres cualificaciones

APARTADO E

P.18 A) (Bastante Satisfactorias) en las tres cualificaciones, porque los que han conseguido la acreditación en Educación Infantil por ejemplo yo creo que les va aportar bastante en reconocimiento de sus funciones, posiblemente en salario y las otras también, lo que ya depende que afecte a salario u otras cosas es de la empresa o de las instituciones y de la situación económica.

P.18 B) (Bastante Satisfactoria) yo creo que también en todas. De cara que en 2015 los de Asistencia puedan trabajar también y los que han conseguido la acreditación en Educación Infantil directamente van a promocionar.

P.19. (Bastante Adecuadas) la mayoría de candidatos tienen al menos la opción, ya la situación de cada uno depende… les puede llevar a uno o a otro pero saben que tienen opciones para poder completar

esa formación, se le abre otro campo que antes no tenía entonces para mi eso ya es Bastante Adecuado. Ya que al final lo completen o no es un proceso que se verá para saber los resultados.

P.20. (Bastante Ajustada) yo creo que si en general la gente ha salido contenta, era una novedad en todo, en el proceso ha sido un éxito la verdad.

P.21. (Bastante) Edad, por el nivel de cualificación que ya tenían inicialmente de parte de esas personas, su situación puede influir mas o menos en cuanto se planteen una continuidad en el ámbito formativo o no. No tengo datos de la media de edad de los candidatos pero creo que era importante

(Poco) Sexo porque, la gran mayoría son mujeres

P.22. la valoración general del PREAR es BASTANTE ADECUADO, sus consecuencias pues yo sobre todo una mayor difusión en todos los ámbitos, organización de jornadas, en el ámbito de la región o por zonas formativas o ponerse en contacto con informantes claves puede ser de ese ámbito en relación a la convocatoria que se haga una difusión. Y luego a parte de la que pueda hacer el instituto de cualificaciones yo creo por parte del SEF y de los orientadores yo sobre todo donde más mejoraría en esos apartados. Yo creo que en todo el procedimiento de evaluación asesoramiento están estudiados en relación a los recursos que tiene el instituto de cualificaciones y en las próximas convocatorias pero yo sobre todo haría bastante difusión eso no quita que haya mucha demanda que si que la hay pero yo hablo más de difusión en el ámbito de que mayor porcentaje de la población conozca lo que es el PREAR independientemente de las convocatorias que estén abiertos o que salgan, porque hay mucha gente que no sabe ni lo que es. Me han llegado alumnos para preguntarme por un curso y al final le he informado sobre el PREAR y dicen eso que es, es normal por otra parte, que haya un proceso de mejora y ajuste, toda la parte de asesoramiento, evaluación, acreditación y registro está bastante bien desarrollado y bien ejecutado.

ANEXO XI.L1. ENTREVISTA CON RESPONSABLE EN SINDICATO COMISIONES OBRERAS.

JPG – DIRECTOR DE LA FUNDACION FORMACION Y EMPLEO "EMILIO GONZALEZ" DE CCOO REGIÓN DE MURCIA.

Fecha: 27/10/2014.

APARTADO A

P.1. (Bastante adecuados) porque bueno vamos hacia la movilidad de los trabajadores en el ámbito europeo y hacer un hábito de referencia de la formación para el empleo a nivel europeo y que sea acreditable la formación que tenga para el empleo en un país estado miembro de la unión europea que sea válido en otro pues es lo ideal, en el marco que nos movemos de globalización, lo que pasa es que no lo poco como Muy Adecuado por como ha ido todo el procedimiento desde que en el 2000 se llegó a esa conclusión en la cumbre de Lisboa hasta ahora en el proceso donde estamos ha sido muy lento y con muchas deficiencias entonces por eso no lo pongo como Muy Adecuado pero Bastante Adecuado sí.

P.2. (Bastante Adecuada) como he indicado en la anterior pregunta la ley me parece bastante adecuada pero el problema a sido que ya desde la cumbre de Lisboa hasta que se sacó ésta ley pasaron dos años, desde que se publico esta ley hasta que se puso en marcha el primer procedimiento pues estamos hablando de 8 años, casi que la cumbre de Lisboa los resultaban se marcaban para el 2010 y estamos diciendo que en el 2010 fue cuando sacaron los procedimientos, entonces en principio Bastante Adecuada por el espíritu de la norma y por la forma también porque me parecía bastante bien el ámbito consultivo a los agentes sociales desde las comisiones paritarias para determinar cuales eran las cualificaciones hasta las disposiciones del procedimiento me parecía todo muy bien y de hecho los sindicatos apostamos muchísimo por todo esto pero no es muy adecuada por las maneras que se han puesto en marcha.

APARTADO B

P.3. (Muy Adecuado) en relación a la normativa y como dispone la normativa que tengan que participar los agentes sociolaborales me parece muy bien ya te lo he dicho antes, me parece que hay que contar con los agentes sociolaborales si queremos que las cualificaciones sean resultado de la realidad del mercado de trabajo, es la única forma, vía la formación reglada sabemos que existe otro ámbito y que ese ámbito pues tiene carencias en la actualización en relación a la realidad laboral, entonces vía la normativa y la participación me parece correctísima pero el problema es que si esa participación se regula muy bien pero se lleva a la práctica de una forma muy lenta deja de ser tan adecuada, entonces me parece bastante adecuada la normativa.

P.4. (Poco Adecuada) ocurre que si estos agentes sociolaborales trabajan muy bien en valorar una cualificación en base a la realidad laboral de ese momento pero esa cualificación se publica y se pone en práctica en un procedimiento 10 años después cuando ya se va a poner en práctica está obsoleta totalmente, con lo cual no tiene ningún sentido el trabajo que se ha hecho, el periodo depende del momento pero ahora que estamos en crisis debería sea muy muy corto porque las cosas cambian mucho de un día para otro y la situación de las empresas están cambiando pero en un plazo de un año, entonces en dos años podría ser algo estimado correcto, en una situación de bonanza que los cambios pueden ser quizas menos bruscos, menos traumáticos quizás en cinco años podría estar bien con unas revisiones. La revisión que yo sepa se está haciendo ahora mismo una de las cualificaciones, es la primera revisión que se está haciendo de estas cualificaciones, entonces estamos hablando de que hace más de diez años que se empezó a trabajar y diez años después se está empezando a revisar, ahí es donde falla el sistema.

P.5. (Adecuada) el mercado laboral es tan dinámico, tan complejo, tan heterogéneo que no encaja muchas veces los puesto de trabajo, las funciones y las tareas dentro de un puesto de trabajo con esas unidades de competencia, muchas veces no encaja porque las unidades de competencia definen que capacidades que tareas podría realizar un trabajador una vez que hace una determinada formación eso es en ámbito un poco general, cuando se concreta en unas tareas y en un puesto de trabajo en una empresa no encaja en la mayoría de las veces porque estamos hablando de un universo muy variado, muy distinto de empresas de actividades y de funciones dentro de la empresa incluso dentro del mismo sector dependiendo del tamaño de la empresa esas funciones varía y eso teniendo un convenio mas o menos bien trabajado, entonces es complicado trasladar cuales son las funciones que hace una categoría a un ámbito educativo-formativo de las competencias, es complicado muy complicado pero las unidades de competencia creo que está bien definido y elaborado. Lo veo adecuado siempre que se trabaje con agilidad y que se revisen con cierta asiduidad.

P.6. (Ajustada) las que se han convocado me parecen bien pero dentro del contexto, es decir, me parecen bien dentro del contexto de que no habían presupuesto suficiente como para sacar más y entonces se priorizó y se sacó las que los convenios colectivos exigían, los que había necesidad, entonces dentro de ese contexto me parece bien pero claro por otro lado dices si llevamos un retraso de tantos años e incluso el gobierno a nivel estatal sacó una campaña de difusión de que esto estaba en marcha hacia dos años antes de que se convocara el primer procedimiento con lo cual ya había una presión de los trabajadores sobre el sistema de reconocimientos, ya querían reconocer su experiencia, un universo muy variado muy distinto entonces contra esa presión sacar tres cualificaciones pues me parece muy escaso. También había poco dinero pero no es culpa del sistema.

P.7. (Bastante Adecuada) Ahí discrepo contigo en el planteamiento el SEF que yo sepa no hizo difusión. El ICUAM se hizo formación a los orientadores para asesorar posibles candidatos. Esa labor si que me pareció Bastante Adecuada, la que si hizo el trabajo pero lo lideró y lo realizó fundamentalmente el ICUAM, si que es verdad que era para los orientadores de las oficinas del SEF pero la formación se la hizo el ICUAM y la difusión y el liderazgo de la difusión lo hizo el ICUAM, no quiere decir que no hiciera nada el SEF pero prácticamente sí.

P.8. (Responden muy adecuadamente) los casos que se han convocado en algunos era ya muy urgente convocarlos porque pues para este año que viene ya es obligatorio que tengan la cualificación que se convocó y que la mayoría de los trabajadores del sector carecían de esa cualificación con lo cual era muy muy urgente y muy necesaria y adecuada que se convocaran esas cualificaciones.

P.9. (Bastante adecuada) por la formación la han hecho por lo que sé muy bien y están saliendo buenos asesores y evaluadores no te digo Muy Adecuada porque quizás por los medios del ICUAM no se está haciendo demasiada o no se puede llegar a hacer demasiada difusión entre los candidatos a evaluadores y asesores, entonces muchos expertos desconocen que exista la posibilidad de hacerse ellos evaluadores o asesores y si oyen algo no saben bien como funciona esto, entonces no se apuntan para formarse y hacerse evaluadores y asesores, habiendo una carencia que es la necesidad de más cantidad de evaluadores y asesores sobre todo en estos casos a lo mejor no ha sido tanto porque ha sido sectores que ha sido un boom bastante extraordinario el procedimiento pero en general si que hay carencia de difusión entre los expertos y evaluadores.

APARTADO C

P.10.

Información y orientación (Adecuado) Podría ser bastante mejor

Inscripción (Bastante Adecuada)

Asesoramiento, evaluación, acreditación y registro (Muy Adecuado)

En líneas generales bastante adecuado podría ser sobre todo éstas primera que se convocaron y las que se han convocado hasta ahora ha ido bien también por claro eran especialidades que habían muchísima necesidad legislativa; cuando nos metamos en otro tipo de especialidades que no haya tanta necesidad ahí será mas complicado tanto para encontrar asesores como encontrar evaluadores y candidatos pero bueno…

P.11. La motivación fue en el 99% fue legislativa por la obligatoriedad del convenido colectivo a que tuvieran la acreditación y las cualificaciones que se convocaron para poder seguir trabajando en el sector y esa fue la motivación fundamental. El plazo límite que finaliza este año 2015, y entonces eso fue para que la gente se apuntara, gente que tenía una determinada edad que no podía pasar por otra vía de obtención de certificado de profesionalidad que no fuera el PREAR con lo cual pues tampoco era ésta la vía y tener una motivación por la obligatoriedad.

P.12. pues es que la realidad es la que es, en este sector mayoritariamente son trabajadoras quizás por el transporte en ambulancia pues sea más masculinizado pero el de dependencia o de infantil pues mayoritariamente son mujeres y esa realidad no podemos negarla ni obviarla es así y así se tiene que reflejar en el procedimiento. No es que hayan ido menos hombre al procedimiento de los que hay trabajando sino que simplemente ha ido a la realidad del mercado, que si se podría actuar sobre esa realidad y que hubieran más hombres en este sector claro que si pero eso no entra dentro del PREAR entra dentro de otras políticas.

APARTADO D

P.13. (Muy Adecuado) En los tres. El nivel de participación, lo que hemos dicho obviando el porque ha sido la motivación, en los tres sobrepasaron el número de plazas ofertadas con el número de candidatos que había, o sea muy adecuado.

P.14. (no dice nada) Con respecto a éstas tres fue muy dispar. Los de Asistencia a domicilio e Instituciones fueron bien pero Infantil tuvo algunos problemas es que se presentaron muchísimos candidatos pero se reconocieron no muchos porque las tareas que hacían no eran las que se habían convocado sobre todo se presento mucha gente que trabajan en una guardería pero claro habían tareas de programación didáctica que no realizaban ese colectivo y entonces pues muchos se quedaron sin la certificación completa, acreditaron competencias pero no el certificado completo porque tenían carencias. Entonces quizás estos resultados podrían haber sido mejores si se hubiera hecho un trabajo previo de formación a éstos trabajadores en las carencias que tenían pero claro eso requiere la implicación de distintos órganos del gobierno de la Comunidad Autónoma, el instituto de las cualificaciones en este caso no podía hacer mas de lo que hizo, lo hizo muy bien.

P.15. Fundamentalmente a que los trabajadores pues tenían las competencias adecuadas en la mayoría de los casos, como hemos dicho en educación infantil había excepciones y luego pues lo hemos comentado el buen trabajo que se hizo con los asesores y evaluadores. En estos colectivos tienen un nivel bastante adecuado los asesores y evaluadores.

P.16. (Bastante Adecuado)yo no soy experto en estos sectores como para valorarte si desagregarte estas tareas reales de los trabajadores de los sectores, pero en general si te puedo decir que hay tres realidades; una es que competencias indican el PREAR que son evaluables por otro lado están las tareas o funciones que realizan los trabajadores en la realidad y luego tenemos además las tareas o funciones que dicen las categorías profesionales del convenio colectivo de esos trabajadores, son tres realidades distintas. A la hora de elaborar las competencias se trabajó con los convenios colectivos también con el conocimiento de los agentes sociales sobre los trabajos reales que hacen las empresas, se trabaja también en base a las funciones y tareas que vienen recogidas en los convenios colectivos, esos convenios colectivos al revés no vienen recogidos, en el convenio no se recogen las competencias del sistema de cualificaciones cosa que es una carencia gravísima porque en todo esto el trabajador no tiene el reconocimiento en su puesto de trabajo en categoría profesional o retribución porque los convenios colectivos no recogen esos certificados de profesionalidad que han obtenido o esas competencias que han obtenido pero bueno independientemente de eso lo que si te quiero decir que claro es complicado yo desconociendo los sectores es complicado saber si realmente las competencias que se convocaron responden exactamente a las funciones y tareas que hacían los trabajadores en estos tres sectores, yo entiendo que sí cuando hubo éxito en el procedimiento de reconocimiento o sea que imagino que Bastante Adecuado.

P.17. (Bastante Ajustado) Para las tres cualificaciones en general.

APARTADO E

P.18 A) (Nada Satisfactoria) las consecuencias a corto y largo plazo, se pueden resumir en estas tres en que mantienen su puesto de trabajo por que salvan la regulación que obligaba a tener esta cualificación para seguir trabajando o sea, esa es la consecuencia inmediata y efectiva, a partir de ahí lo que comentábamos antes condiciones laborales, salario, categoría profesional, funciones, reconocimientos de esa acreditación yo creo que prácticamente Nulo. El empresario lo planteaba que dentro de la negociación colectiva del convenio se sacó esa necesidad de que la gente tuviera una formación, se cumplió con que la gente tuviera esa formación mediante el PREAR pero a partir de ahí la gente lo tiene y seguimos trabajando no hay un reconocimiento ni una adecuación a lo que ahora tienes a que tienes una mejor categoría profesional que antes, ni mejor salario que antes ni nada parecido.

P.18 B) (Poco Satisfactorias) Debería ser mejores de las que realmente son. Quizás no solo en cuestión de la parte empresarial también los agentes sociales tenemos un trabajo que hacer y es a la hora de la negociación colectiva vincular las competencias con las categorías profesionales y obligar a que el convenio colectivo se refleje esa vinculación, es decir, que no solo sea un derecho del trabajador sino una obligación del trabajador a que si tú quieres obtener una categoría profesional debas tener una formación determinada y eso tenemos que saberlo trasladarlo nosotros también, los agentes sociales a los convenios colectivos.

P.19. (Poco Adecuada) yo sinceramiento en cuanto a la FP lo desconozco, que yo sepa la gente que haya salido del procedimiento y que se ha incorporado a la FP me temo que no ha sido mucha, en cuanto al certificado de profesionalidad se referirá en teoría a los que tenía el reconocimiento de todo obtenían ya el certificado de profesionalidad yo me imagino que serán lo que no obtenían el reconocimiento de todas las competencias en ese caso las consecuencias han sido poco adecuadas digamos, porque no por la falta de interés sino porque la oferta de las unidades formativas de los módulos formativos que le faltaba a los trabajadores para obtener el certificado completo no existía, no existía esa oferta dentro de las posibilidades de formación para el empleo que hay en la región de Murcia, entonces es poco adecuado porque no tenían posibilidades de obtener esa formación que no acreditaron en el procedimiento.

P.20. (Bastante Ajustada) En función a que las expectativas de ellos eran eso, obtención del certificado para poder continuar trabajando en su puesto de trabajo, dada a las expectativas que ellos tenían.

P.21.

- Edad (Influye mucho) en iniciativa por parte del trabajador a progresar en el puesto de trabajo y alcanzar un puesto de una categoría superior una vez obtenido ese reconocimiento, cuanto mayor eres pues tu progresión laboral pues se ve mas acortada con lo cual quizás tengan menos expectativas de progreso laboral; por otro lado cuanto mas joven eres mas posibilidades tienes de adquirir nuevos conocimientos y de progresar en tu puesto de trabajo.

– sexo (incluye Poco)

P.22. Valoración general: el procedimiento necesita de más dinero hablando así claramente el procedimiento necesita más dinero, para realizar mayor numero de convocatorias de competencias para poner mas plazas para por supuesto acreditar mas asesores y evaluadores y para candidatos también, todo eso se basa en que haya más recursos para el Instituto de la Cualificaciones de la Región de Murcia, que está haciendo un trabajo para los recursos que tiene extraordinario y yo cada vez que puedo lo reconozco porque el trabajo que hacen el Instituto de las cualificaciones es de sobresaliente pero claro no se pueden hacer maravillas y hacer equilibrios toda la vida, habría que dotarlos con más recursos para que ellos puedan hacer más convocatorias y hacer más difusión que también creo que hace falta y que sea buena, no una difusión de un anuncio de televisión que diga que si tienes experiencia vas a tener un título, que esa es mejor no hacerla, como la que se hizo en su día.

ANEXO. XI.L2. ENTREVISTA CON RESPONSABLE EN SINDICATO UGT.

ENJ, Secretaria de Empleo, Formación y Orientación Profesional de UGT Región de Murcia.

Fecha: 21/11/14.

A)

1. (bastante adecuados) En el año 2000, ante los desafíos de la nueva economía basada en el conocimiento, los Estados Miembros de la Unión Europea se propusieron que para 2010 la economía europea debía "convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y con mayor cohesión social". La educación y la formación profesional se consideraron claves para este objetivo estratégico

La consecución del mismo obliga a una transformación radical de la economía europea y a la transformación de los sistemas educativos y de Formación Profesional en una década.

En la actualidad el rápido crecimiento de nuestros competidores y nuestros puntos débiles ponen en peligro la continuidad del camino de progreso iniciado a final del siglo XX. Son puntos débiles que Europa debe afrontar, el escaso crecimiento demográfico, el envejecimiento de la población y la integración de las distintas culturas, etnias e inmigrantes.

En 2004 la evaluación puso de manifiesto que se ha avanzado mucho a partir de la Cumbre de Lisboa (2000), que el Programa de trabajo sobre los objetivos creó un espacio de cooperación entre 31 Estados (25 EM, 3 E. Candidatos y 3 Asociados (Islandia, Noruega y Liechtenstein).

En diciembre de 2006, en Helsinki, vuelve a revisarse la estrategia y los avances en la cooperación reforzada en la Formación Profesional.

Las conclusiones de estos Informes intermedios del Consejo y de la Comisión "Educación y formación 2010" son inquietantes, se verifica que los avances en el desarrollo de los recursos humanos son más lentos de lo esperado al inicio de la década y que las diferencias entre los países se incrementan y la distancia entre el Norte y el Sur de Europa se acentúa. Debemos analizar y reflexionar hasta qué punto los esfuerzos realizados desde el año 2000 por mejorar los sistemas de Educación y Formación Profesional han llegado a los verdaderos protagonistas: alumnos, trabajadores, adultos, profesores, centros educativos, servicios de inspección y instituciones, responsables políticos, empresariales y sindicales en los ámbitos locales y regionales.

2. (Bastante adecuada) Porque tiene la finalidad de facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral.

Y algo muy importante, se establecen pasarelas entre la formación de los dos subsistemas (laboral y educativo). Las cualificaciones profesionales se acreditan mediante títulos de formación profesional expedidos por el sistema educativo o por certificados de profesionalidad otorgados por la administración laboral, existiendo la posibilidad de efectuar acreditaciones parciales, sumativas y acumulativas.

B)

3. (Adecuada) Los agentes sociales hemos participado, a un nivel de asesoramiento, en la elaboración del segundo Plan de la Formación Profesional de la Región de Murcia a través del Consejo Asesor de la Formación Profesional y más en concreto hemos participado en la Comisión de Coordinación de las Líneas Generales del Plan. El tercero de los grandes objetivos que se planteó el Plan fue precisamente poner en marcha el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales (PREAR) adquiridas por la experiencia laboral o por vías no formales de formación, con todos sus componentes: red abierta y permanente de información y orientación, formación y habilitación de asesores y evaluadores, coordinaciones con los centros colaboradores y sede, diseño y desarrollo de la aplicación informática de gestión y normalización del expediente administrativo y gestión de cada convocatoria concreta con todas sus fases: inscripción y admisión, asesoramiento, evaluación, acreditación y registro, sin olvidar el establecimiento del sistema de gestión de calidad del procedimiento.

4. (Poco adecuados) En España se pone en marcha 9 años después de la Cumbre de Lisboa, y en el caso Murcia todavía después, coincidiendo con el final del horizonte previsto por Lisboa en la que los Estados Miembros de la Unión Europea se propusieron que para 2010 la economía europea debía "convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y con mayor cohesión social".

5. (Bastante adecuadas) Es conveniente que existan unidades (de competencia) inferiores (disponer más plazo para cada UC) en duración a la Cualificación que puedan ser acreditables.

6. (Ajustada) Con la escasez de recursos han intentado escoger colectivos pequeños, que efectivamente lo necesitaban como son:

Educación Infantil: no se abarca desde sindicato.

SSC320_2: Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales

SSC089 2: Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio

Pero entendemos que a la velocidad que van, no posibilitan que los trabajadores en general puedan disfrutar del derecho que les da el Real Decreto 122/2009. Se está eternizando.

7. (Poco adecuada) Por insuficiente, poco tiempo.

8. (poco adecuada) Porque solo afecta a una ínfima parte de los trabajadores de nuestra región. Olvidando al resto.

9. (Adecuada) Porque resulta complicado para alguien que está trabajando. Lo que no favorece en exceso la participación.

C)

10. Información/Orientación (adecuado)

Inscripción (Adecuado)

Asesoramiento (adecuado)

Evaluación (Adecuado)

Acreditación y Registro (Adecuado)

11. Obtener la acreditación necesaria para no perder el puesto de trabajo, que por norma requería esta ocupación para el 2015.

12. Se trata de ocupaciones mayoritariamente “feminizadas”.

13. (Bastante Adecuado) Porque ha participado un alto porcentaje de personal afectado.

14. (Bastante Adecuado) Por dos cuestiones, en primer lugar por la larga experiencia de la mayoría, en segundo, porque se ha hecho bastante formación en el sector (En Educación Infantil lo desconozco)

15. Los buenos resultados es debido por dos cuestiones, en primer lugar por la larga experiencia de la mayoría, en segundo, porque se ha hecho bastante formación en el sector (En Educación Infantil lo desconozco).

16. ASP Domicio y ASPD instituciones (Adecuados) ya que se dirige a personas que trabajan y hay coordinación, división de tareas profesionales y contenido competencia evaluables.

17. ASP Domicio y ASPD instituciones (Ajustadas) ya que la experiencia laboral es un grado y se ha reconocido en resultados del PREAR.

18. a) ASP Domicio y ASPD instituciones (Poco Satisfactorio) por la situación laboral actual y solomente luchan para mantener el puesto de trabajo.

No se debe al PREAR sino a condiciones laborales actuales que le llevan a valorar más el puesto (mantenerlo) que promocionar o mejorar condiciones.

18. b) ASP Domicio y ASPD instituciones (Poco satisfactorio) por que no hay promoción. No se debe al PREAR sino a condiciones laborales actuales que le llevan a valorar más el puesto (mantenerlo) que promocionar o mejorar condiciones.

19. (Adecuados) la mayoría han continuado en lo posible para más numero de certificados y título (aunque FP) más desconocido en este sector porque son trabajadores con baja titulación.

20. (Ajustadas) se ajusta a lo que preveían.

21.

- Edad (Influye Bastante) Mayores mantener su puesto, jóvenes promocionar (también acuden más a FP por el título)

- Sexo (Influye Bastante) Mujeres más mayores suelen tener familia y hacen sostenimiento de familia y no acceden en igualdad de oportunidad.

22, Valoración muy buena del PREAR, es fundamental avanzar y hay aún pocos candidatos (pocas plazas en PREAR para el total de solicitudes). También mejorar plazas de UVCC para adaptar tiempos a candidatos, ampliar y flexibilizar oferta. En últimas convocatorias acceden también universitarias y la valoro positivamente para especializar en sectores de empleo.

ANEXO XI.M1. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO (AMUSAL).

CARGO: IMI. Directora de Formación y Recursos Humanos de AMUSAL.

FECHA: 10/11/14.

APARTADO A

P.1: (Bastante adecuado) Porque en teoría y sobre el papel se hace una reforma estructural que está orientada hacia el empleo y hacia la mejora de las cualificaciones.

P.2: (Poco Adecuado) Porque en esa reforma que se quiere poner aquí se utiliza mucho todo lo que es los recursos ya estatales es decir, centros de FP, colegios; y eso me parece muy bien porque es posible que esos recursos hagan falta puesto que están infrautilizados porque hay centros que solo abren por la mañana y si que es verdad que podrían que estar utilizándose, pero también es verdad que dice que va a tomar como referencia catedráticos, profesores todos del ámbito de la educación pero en ningún momento cogen personal de la empresa que es donde realmente están las necesidades formativas donde realmente si se prentende cualificar para el empleo tendremos algo que decir ni por supuesto a las asociaciones empresariales… utilizar al personal o a canalizar a través de las asociaciones empresariales a las personas que nos estamos dedicando a la formación. Nosotros no aparecemos para nada, se ponen en contacto con nostros por el tema de la ayuda a domicilio porque no tenían forma de llegar hasta ellos porque era algo nuevo, una profesión novedosa y no sabían como acceder, por ello nos llaman puesto que saben que no dedicamos a la formación de los trabajadores de la empresa que hay en Murcia y de la empresa que hay en Molina sino no tenemos ninguna, de hecho no participamos en nada, nos tratamos porque las llamo para resolver dudas que se plantean en la empresa de ayuda a domicilio pero en ningún momento cuentan con nosotros y si contaron en ese momento porque necesitaban lo que estaba diciendo personal cualificado docente que supieran de esa materia porque esa materia no estaba reglada ahora si hay un grado en FP pero no se parece en nada a la realidad del trabajo.

APARTADO B

P.3: (Nada adecuada) No participamos en absoluto, no conocíamos los contenidos hasta que no se publicó.

P.4: (Nada adecuada) nosotros de la normativas nos enteramos cuando ya estaba en marcha y en los plazos son siempre cortos porque la gente tiene que preparar mucha documentación.

P.5: (Poco adecuada)La ayuda a domicilio que se considera en teoría que va orientada a ayudar a la persona enferma o discapacitada, no es real, la ayuda a domicilio que se está prestando fundamentalmente en un 80% es la de asistencia domiciliaria a limpiarle a la persona mayor que ya no tiene por edad la capacidad de limpiarse o de organizarse, de todo se ha sabido de que los ancianos la mayoría están mal nutridos primero por que los recursos que tiene económicos son muy pequeños y luego porque no se hacen de comer, entonces la ayuda a domicilio que se está dando desde los ayuntamientos van fundamentalmente a las personas que van solas, a limpiarles y hacerles la comida, entonces el certificado de profesionalidad va orientado al cuidado esa faceta la deja olvidada está algo olvidada. Habría que adaptarlas más a la realidad sobre el terreno.

P.6: (Bastante ajustada)es verdad que todas las personas que está haciendo ayuda a domicilio son mayores de 45 años y no tienen formación, entonces si la tienes es porque las empresas se han molestado en dársela a nivel de que han utilizado recursos del SEF o del Mº de Trabajo para darles esa formación pero es cierto que no tienen reconocida ninguna cualificación, eso es verdad, entonces si se ajusta a la realidad de tenerles que darle la cualificación profesional.

P.7: (Poco Adecuada)si tenemos en cuenta que a las personas que va indicado esto, ya son trabajadores, pues no han pasado por la oficina de empleo, entonces quien les da la información somos nosotros

porque a mí me llamaron para pedirme profesionales para que estuvieran con ellos a la hora de examinar y valorar y evaluar los curriculum de esas personas entonces ellos tienen información a través nuestra en ningún momento de la oficina de empleo porque estas personas está trabajando posteriormente es posible que sí que haya gente que vaya a la oficina de empleo le digan que a cuidado enfermos o saben cuidar enfermos y que le digan que haga el certificado porque existe pero a priori cuando esto empieza no. Ahora van a los desempleados o hacia personas que le dicen que estarían dispuestos a cuidar enfermos pero no a personas que se han quedado en paro habiendo trabajado en ayuda a domicilio.

P.8: (Bastante Adecuada) Efectivamente lo está haciendo porque tienen que tener la cualificación, se le está ayudando en ese aspecto porque la están convocado muy seguidas.

P.9: (Muy Adecuada)porque ahí si contaron con nosotros y les mandamos personal que está ya trabajando con ellos entonces a la hora de evaluar los contenidos como ellos han estado en esos cursos les es mas sencillo saber si tienen la capacitación o no. Ellos cuentan con profesores, catedrático, etc. todo de la formación reglada, y en la formación reglada no existe esta formación ahora si se ha hecho un Grado de FP que no solicita nadie o casi nadie, es decir, que la gente que está haciendo todos estos cursos es porque de alguna manera ya lo ha hecho a nivel particular a trabajado en algo de esto y le gusta, pero luego no tiene las titulaciones para acceder o no quiere hacer la FP, entonces tuvieron que recurrir a nosotros porque no había personas regladas que se dedicaran a esto, no tenían los conocimientos necesarios para evaluar la competencia laboral, la profesión. Entonces los asesores y evaluadores va bien en el sentido de que contaron con nosotros que ya tenemos profesores que no son de la reglada que son de la formación ocupacional que estábamos ya haciendo esto.

APARTADO C

P.10:

-Información y orientación (adecuada) ahora mismo en la fecha en la que estamos más adecuada porque ya los van conociendo.

-Inscripción (Nada adecuado) les piden mucho documentación y muy reiterativa.

-Asesoramiento (muy adecuado) una vez admitidos todo va muy bien.

P.11: Que en el 2015 se quedaban en el paro, aunque hay gente que no quiere hacerlo fijate, aun sabiendo eso, es el caso de las personas mayores que les da miedo porque dejaron los estudios o hicieron los estudios primarios o apenas saben leer y escribir, entonces les preocupa enfrentase, dándole miedo a que las personas les evalúe.

P.12: La ayuda a domicilio se hace con mujeres fundamentalmente, a los hombres se les coge para la limpieza de edificios, estas empresas tienen diversificación de productos, tambien se dedican a la limpieza de edificios y de naves, para esa parte cogen hombres. Ahora están cogiendo tambien hombres para cuando hay una persona encamada los mandan para la movilización que es una dificultad. En un 95% son mujeres las que trabajan en ayuda a domicilio. Con respecto a la valoración, los roles que hemos desempeñado durante toda esta vida, las personas que han cuidado a los enfermos han sido siempre la mujer no el hombre, entonces ahora está cambiando porque con la cantidad de tasa de desempleo tan alta que hay pues hay hombres que no les importa hacerlo pero en los cursos que nosotros tenemos si hay un hombre es raro, es decir fundamentalmente una profesión como si fuera de carácter femenino por la trayectoria y por el tipo de trabajo que se hace, es como en mecánica o la construcción contratan a masculino muy pocas mujeres.

APARTADO D

P.13: ASP DOMICLIO (muy adecuado) lo hacen y lo terminan

P.14: ASP DOMICLIO ( )los consiguen porque además parten de que la mayoria tenía formación hecha con nosotros pequeños cursos que vista en los módulos estaba complementada porque de hecho en eso ya trabajabamos conjuntamente con los asesores evaluadores que yo mandé en que se realizan los nuevos cursos van enfocados a que cuando los llamen vayan a la acreditación los contenidos seas como los del certificado, entonces nosotros ya lo hacemos así con los título y los contenidos haya una equivalencia para cuando los evalue los diplomas que llevan encuentren que ya las tienen.

P.15: una vez que se ponga en marcha el procedimiento de acreditarlos lo superan, por toda la formación ocupacion que llevan anterior a traves de las entidades de formación o a través del SEF a lo largo de estos años se han ido ofertando curso orientados para ir dándole formación para atender a los usuarios, cuando aparece el ICUAM lo que hacemos es coger lo certificado y adecuar toda la formación a las unidades de competencias y unidades formativas de ese certificado para que cuando vayan a evaluarlas tengan que hacer lo mínimo. De hecho así lo están consiguiendo.

P.16: (Bastante Adecuada) después de conseguir esto ellos siguen formándose.

P.17: (Bastantes Ajustado) Ellas ya llevan una clase de cursos hechos que se ajustaban al certificado de profesionalidad, entonces a los contenidos de los certificados de profesionalidad con lo cual y en muchas formas llevaban cursos muy específicos que superaban el certificado con lo cual, los resultados de la evaluación realizada es bastante ajustado, por los conocimientos previos y por los que siguen desarrollando porque ellas están obligadas a estar formándose continuamente. No por tener la cualificación dejan de formarse.

APARTADO E

P.18 A) Condiciones Laborales (poco satisfactorias) mantienen su puesto de trabajo pero no tienen ninguna mejora con respecto a quien no lo tiene, ellos trabajan en función de un convenio con el ayuntamiento y éstos no han modificado las condiciones en función a las cualificaciones. El salario muy bajo, el horario está solo estructurado para las mañanas en el concierto de los ayuntamientos, porque si no no trabajarian porque al final buscan a personas que están desempleadas y que le hacen las tareas por horas, mas que cuidar enfermos hacen labores del hogar. Las funciones lo que he dicho que aunque tengan el certificado muchas veces se limitan a limpiar entonces no quiere decir que por tener el certificado no sigan haciendo su trabajo de la misma manera.

P.18 B) si tienes la acreditación ya dentro de la propia empresa las premian como saben que es un esfuerzo les dan usuarios que son enfermos no les dan tanto de limpieza como de cuidado a dependientes y enfermos, para motivar a las demás que no lo hacen a que lo hagan. A la hora de diseñar la ruta o usuarios a atender lógicamente premian a la mejor formada está dándole les dan tareas mas especificas de cuidados a enfermos a la que no tiene formación sigue limpiando entonces por ahí si van un poco. Y por supuesto mantener el puesto cuando se obligue la acreditación.

P.19: Certificado de Profesionalidad (Bastantes adecuados) - Titulo FP (Poco adecuada) El tener el titulo FP no tiene mayor interés, lo que si están haciendo es obtener la ESO para poder hacer el Certificado de profesionalidad, eso sí. Porque si no, no pueden obtener el certificado por ser del nivel dos y el mínimo exigido es la ESO. Las personas normalmente un tanto por ciento de las personas que están trabajando en ayuda a domicilio no tienen estudios, no se sacaron el graduado escolar o tiene el gruado escolar pero no equivale a nada o tienen la ESO a medio o no llegaron hacerla, entonces lo que están haciendo desde la empresa es motivarlas a que hagan la ESO y puedan hacer el certificado de profesionalidad porque el SEF no ha habilitado todavía las pruebas, ha sacado ahora la normativa pero no ha hecho convocatoria entonces no pueden acceder al certificado, están trabajando, pero no pueden sacarse la formación. El titulo FP, vamos si se están sacando la ESO pensar en eso es demasiado, el certificado sí porque están acostumbradas a venir a los cursos nuestros entonces eso no les importa porque al final nosotros lo hacemos modularmente, cada año hacemos un módulo hasta que consiguen el certificado pero no llegamos a tiempo en el 2015. La gente que no tenía la equivalencia a la ESO no se han presentado ni tampoco solicitado, a faltado la previsión y planificación; y mucha gente que se ha quedado fuera y no se siente motivada a conseguirlo a conseguirlo es que los plazos no llegan, el certificado de profesionalidad es muy largo entonces ¿cuándo lo van hacer si está trabajando? la manera de hacerlo es como lo estamos haciendo nosotros cada año hacemos un módulo formativo son 3 más las prácticas, las prácticas estarían exentas. Para obtener la ESO es un año académico completo no acaban hasta junio entonces cuando acaben si hay una convocatoria o se plantea hablar, es que vamos haber no ha habido desde el ICUAM no había comunicación con las empresas afectadas entonces si desde ICUAM considera o hacen algún tipo de consulta o hablan con ellos o se sientan a negociar sus necesidades reales pues a lo mejor hay que sacar una convocatoria extraordinaria o convocatoria muy seguidas para que la gente pueda acceder y en nuestro caso el SEF tampoco nos ha ayudado nos dan un curso que lo vamos hacer de otra manera porque no han sacado los exámenes que tenían que darle las competencias en lengua y matemáticas para poder acceder hacer el certificado ha sacado la normativa pero no la convocatoria, ¿cuando salga la convocatoria que plazo va a dar?, ¿Dónde se va se parará esa gente? Todo eso está sin determinar no hay cohesión entre lo que el ICUAM quiere conseguir y con el SEF puede ayudar y tampoco hay comunicación con las empresas afectadas o las patronales de las empresas afectadas no hay comunicación ninguna. Cada uno en su dirección y en paralelo. Esto pasa en cualquier profesión, ahora mismo el SEF cuando saque esa convocatoria no la saca para ayuda a domicilio la saca para cualquier persona que está trabajando en una ocupación que necesita tener un certificado de profesionalidad que el nivel mínimo es el dos, porque el uno no capacita para estas profesiones, es el nivel dos o tres y resulta que no tienen la titulación adecuada tenían que estar preparados los exámenes, tenían que estar preparadas las convocatorias, tenía que haber sitio donde la gente pudiera acceder gratuitamente a esa formación base todo eso está sin hacer. Le falta a la comunidad autónoma hacer publicidad que explique a los empresario que son los certificados de profesionalidad porque hoy por hoy unos dicen que no entienden que los certificados de profesionalidad cualifica o dice que una persona que está trabajando 40 años en esa profesión es capaz y que eso le vale tenga la titulación que tenga, falta esa información a los empresarios, a la sociedad en general. Si no entendemos de base que por no haber ido al instituto o no haber hecho la FP si tienen esa formación, si eso no se explica a la sociedad en general… en campañas publicitarias como lo quieran ahora entra todo por los ojos todo es audiovisual si no se explica eso que una persona que obtiene una cualificación profesional está incluso más capacitada que una persona que acaba de terminar una FP porque ya ha trabajado ya sabe lo que es el puesto laboral si eso no se publica o no se dice, si ellos van con un currículum a una empresa y dicen sin estudios pero luego dices certificado de profesionalidad en operaciones auxiliares consideran que no tienes ningunos estudios y es un curso del SEF gratis; falta información a todos los niveles al del ciudadano, a las instituciones, a las empresas; falta información deberían comandar el Mº de trabajo que de ahí vienen las competencias y el SEF en su parte asumirla y difundirla, el PREAR es otro organismo dependiente o no del SEF o del Mº de trabajo o no se de quien depende, falta información.

P.20: (Bastante Ajustadas) en el sentido de que van a mantener su puesto de trabajo que es lo principal.

P.21:

Edad (Influye mucho) influye en negativo son personas mayores que no quieren entrar en esto para formarse, si la echan que la echen ya se buscaran trabajo por horas. Influye mucho porque les da miedo la evaluación, porque hay gente que no sabe leer o escribir bien. Y piensen que no pueden conseguir el PREAR

Sexo (influye poco) en el sentido que ambos lo hacen.

P.22: Falta información, adecuar las convocatorias a las expectativas laborales, es decir ahora estamos hablando del 2015 y hay mucha gente que aún le falta, preveer nuevas convocatorias, hacerlo de manera consensuada de ver cómo hacerlo, de cara al 2015 plantearse cosas. Las consecuencias, una vez que tengas la cualificación es bueno tenerlo para las personas éstas, y para los jóvenes si habría que obligarles hacer la FP y obligar a tener una titulación reglada, porque al final ya no está cualificando una profesión que a lo mejor llevan poco años pero por ser más jóvenes por tener otra actitud lo han conseguido antes de que otras personas mayores pero es verdad que pueden mejorar eso e ir en beneficio suyo, personal y luego en beneficio de la profesión, para hacerlos mas cualificados y más reconocido a nivel social ahora mismo ser de ayuda a domicilio es ser chacha pero en una empresa. Hacerles ver a las personas jóvenes que el certificado es una profesión de futuro.

ANEXO XI.M2. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO (AYUDEMUR).

E.E. DIRECTORA GERENTE DE AYUDEMUR.

Fecha: 10/12/14.

APARTADO A

P.1. (Adecuado) porque desde nuestra experiencia que son 27 años siempre hemos reclamado un servicio profesional y no lo había no solo en este sector sino en muchos otros sectores y que haya gente entre 18 y 24 años que no hayan recibido una formación posterior y que eso se intente reducir en principio a la mitad me parece un tema muy positivo a valorar.

P.2. (adecuada) es una reforma adecuada facilita la formación y va dirigida a una formación con empleo y bueno entiendo que tiene que ser la famosa globalización estamos ya hablando en términos europeos y es un servicio desde nuestro punto de vista que se tenía que haber hecho, insisto, profesionalmente hace mucho años y que se está consiguiendo ahora.

APARTADO B

P.3. (Poco Adecuada) con toda la buena o mala intención yo ya no lo sé, lo cierto es que siempre falta el personal a pie de calle, todo el contenido de las leyes, se pueden llamar a muchos expertos pero como siempre se han olvidado del personal que ejecuta el servicio no ha participado el personal que ejecuta el servicio que a veces puede aportar ideas muy interesantes, no al desarrollo de la ley porque no es personal cualificado para desarrollar una ley pero si para meter contenido.

P.4. (No dice nada pero se entiende como POCO ADECUADA)como en todas las normativas hay una realidad, es decir, sacamos la norma antes de que esté el cuadro hecho. Pasó con medioambiente pasa con todo el tema de prevención y una vez más pasó con la independencia y una vez más vuelve a pasar, es decir, actualmente tenemos una situación en que la gran mayoría de trabajadores activos y desde hace años todavía no tienen la cualificación. Por ejemplo en nuestro caso incluso creamos una fundación para hacer la cualificación, el SEF no nos da cursos, nos da un curso por año y a lo mejor es para desempleados. El trabajador que gana unos 900€ al mes no puede pagar la formación y no hay procesos de formación para que ésta gente se cualifique sin embargo en nuestra empresa que si que hemos participado activamente y que somos de las personas que más han conseguido la cualificación nos queda un montón de gente para que sean cualificadas y yo tengo cursos entre 15 y 20.000 horas de formación al año, mi gente está preparada y cualificada, le falta convalidar pero llega el 2015 y el personal no está cualificado ni tiene el titulo convalidado. No han sacado convocatorias suficientes, tendrían que haberlas sacado antes o haber alargado más. En la primera convocatoria hemos metido el 50% del personal, en la segunda convocatoria hemos metido un montón de gente, pero para esta región no se han sacado suficientes.

P.5. (Adecuada) en las cualificaciones en general están bien estructuradas podemos cambiar algo. Son unidades de competencia que nosotros tambien hemos dado y hemos dado en los cursos de formación a lo largo de los años y se adecuan a en lo que luego se trabaja.

P.6. (Bastante ajustada)yo puedo hablar de la que yo toco. A mi me parece un acierto porque insisto siempre hemos querido apostar por una profesionalidad de este sector y a mi me parece un acierto sea una cualificación o sea con un título de FP o sea llámele como quiera.

P.7. (deduzco Poco Adecuado o Nada adecuado)yo creo que aquí se falló, no en los orientadores del SEF que hacen bien su labor. Lo cierto es que hubo un momento en que todo el mundo andaba perdido porque a la gente se le dirigió efectivamente desde las oficina de empleo y aquí nadie sabía lo que era y sin embargo las empresas y las instituciones que realmente necesitábamos de esta cualificación no se nos había informado tuvimos que ser nosotros los que llamamos a la puerta del SEF para decirles: ¿qué está pasado, y esto como va?. Me enteré por que yo tenía mucho contacto con el SEF, pero la gente no sabía, estaba muy perdida y yo creo que ahí hubo un momento de colapso entre comillas porque la gente no sabía hacia donde dirigirse.

P.8. (no dice nada deduzco Poco adecuado)se lo hablamos de cantidad de alumnos, falta muchísimo, no están respondiendo falta mucha gente por formar o por convalidar el título.

P.9. (Poco Adecuada) pues aquí ha habido de todo. Hay casos de gente muy preparada y que ha podido funcionar muy bien con la gente que se ha estado examinando y gente que no se como han seleccionado a personal que sinceramente les podemos enseñar, entonces no se que decir conozco de todo tipo. Gente muy buena y gente que... Los asesores y evaluadores que han evaluado a nuestro personal ha habido de todo. Deduzco que se mezcla mucho el tema y que ha sido muy fácil el acceso de evaluador por ponerte un ejemplo una persona que solo es personal de ayuda a domicilio y no tiene ninguna titulación seguramente sabrá más que nadie de ayuda a domicilio por la práctica pero le falta la parte Teórica la parte de explicar y luego al revés la persona que siempre ha estado en un despacho y que puede tener su carreta le falta la parte práctica. Yo personalmente hubiese entrelazado las dos actividades y hubiese evaluado a gente de dos maneras.

APARTADO C

P.10.

Información/Orientación (Poco Adecuada) como he comentado antes.

Inscripción (Poco Adecuado) yo entiendo que hay que hacerlo que se ha hecho pero si es cierto que por ejemplo nosotros propusimos llevar a nuestra propia gente, registrarla nosotros, presentarla pero eso es un tema a parte; en el tema de la inscripción han pedido cosas excesivamente, pedir contratos de trabajo de hace 20 años no los tienen pienso que con la vida laboral sobraba. La gente la han mareado bastante.

Asesoramiento y evaluación (Poco Adecuado) como he comentado ha habido casos buenos y regular. Mejorable.

Acreditación y registro (Adecuado) mero trámite.

P.11. hay una que es muy clara, que en el 2015 si no lo tienes no trabajas. Independientemente de yo se que muchas de mis auxiliares querían tener un título, les motivó muchísimo que le reconocieran el trabajo. Nosotros hacemos muchísima formación pero eran diplomas del SEF o a nivel privado, pero no títulos.

P.12. hay un realidad muy clara que hay más mujeres que hombres que trabajan en este sector, con lo cual evidentemente hay más candidatas que candidatos. No hay otra. Yo no discrimino a nadie pero si hay más mujeres que hombres aunque tenga un plan de igualdad, si vienen 10 mujeres a pedir trabajo y sólo 1 hombre, yo no puedo hacer nada.

Hay otro tema también, nosotros participamos con concurso público, cuando hay que asear una persona si la persona vive sola en el domicilio si es señora le atiende una mujer y si es señor va un auxiliar también y las mujeres viven más con lo cual tenemos más clientes mujeres que hombre que vivan solas, la esperanza de vida de las mujeres es mayor.

APARTADO D

P.13. (poco o nada adecuado) todo el mundo quería sacarse el PREAR lo que pasa es que no hay plazas suficientes, tienen un montón de expedientes registrados y que la gente no ha llegado. Respecto al tope de participantes lo considero muy patético, no puede para un región sacar una convocatoria de 150 plazas el primer año y de 50 el segundo año, si solamente en esta empresa trabajan 358 trabajadores, ni siquiera han sacado plazas para esta empresa. Yo entiendo que estamos en crisis que estamos mal no saques una ley para el 2015, sácala para el 2020 quiero decir si no hay dinero para formar a la gente ni podemos tener una vía para acreditarla de una forma sobre todo gente como la nuestra que tiene la formación adecuada porque se le ha dado a lo largo de los años y porque tiene la experiencia adecuada que sería muy fácil convalidar, alargue el plazo a 2020 porque en el 2015 que hacemos despedimos a la gente que está trabajando y lleva 20 años trabajando. Que hago con la gente que tiene 8, 10 y 15 años trabajando, la despido porque no tiene la cualificación.

P.14. (Bastante Adecuado) El personal nuestro han acreditado todo y han aprobado todos.

P.15. En nuestro caso por las dos cosas, nuestra gente que ha ido a solicitar el PREAR tienen mucha experiencia laboral y además mucha formación, es decir, nosotros en esta empresa trabajamos por competencias entonces cada trabajador tiene que desarrollar unas competencias y les hemos ido dando formación para que desarrolle la competencia, tiene su curso de ayuda a domicilio, geriatría, de primeros auxilios, había tocado de hecho la gente iba a examinarse y decía: ¿pues si esto ya lo hemos dado? Le resultaba hasta fácil. Hasta ahora para los que se han examinado ha sido como reconocer el esfuerzo de muchos años por eso digo que se motivaron mucho.

P.16. (Adecuadas) al principio de decía hay que contar con el personal de operación o de base porque hay cosas que se escapaban dentro del procedimiento: tareas, aspectos. A lo mejor machacaban mucho una tarea que prácticamente no se da y en otras que se dan mucho casi no se practicaba. Todo en general no en nada en concreto.

P.17. (Bastante Ajustado) pero hay cosas que no se han tratado y se deberían haber tratado.

APARTADO E

P.18 A) (NO DICE NADA) para esta empresa desde luego las consecuencias es que hay personal cualificado tiene su titulo porque ahora está reglado pero ya estaban formados nosotros cumplíamos convenido, seguimos cumpliendo convenio, seguimos teniendo el mismo horario, seguimos teniendo las mismas funciones. No hemos cambiado nada simplemente el personal tienen una cualificación y eso pues los motiva más. Pero las condiciones laborales no van a cambiar. No van a cambiar, primero porque ya tienen su convenio aplicado que es el que es y segundo cambiaría si los clientes pagaran más, si el cliente paga más pues seguramente todo cobraríamos más. No va ligado al PREAR va ligado a otro tema.

P.18 B) (NO DICE NADA)El personal que no estaba trabajando y que se ha formado evidentemente a la hora buscar sustitutos y a la hora de ampliar servicios vamos a contratar a personal formados antes que a no formados. Si ya está trabajando no podemos hacer nada porque está trabajando pero cuando hacemos selección pues vamos a buscar gente siempre formada igual que antes te venía una persona como auxiliar de clínica la contratábamos antes que a otra sin nada, lógicamente va a tratar mejor y va a funcionar mejor con ayuda a domicilio.

P.19. (NO DICE NADA)Yo creo que en el primer boom la gente ha ido a por el certificado de profesionalidad sobre todo el personal activo y dependiendo también de la edad. Hay personas muy mayores y personas que llevan muchos años y no se iban a meter en un ciclo de FP, muchas de ellas casadas y con niños; pero si ha ido a por el certificado de profesionalidad porque era como más fácil y lo tenían casi hecho. Luego la gente más joven si que se está yendo a por el tema de FP porque es una salida de empleo al título y por que son crío de 16 o 17 años que le gusta esta rama igual que estudiaron auxiliares de clínica pues se están metiendo en este sector. Pero está muy diferenciado en edad.

P.20. (NO DICE NADA) las consecuencias sociolaborales y educativa para la gente que estaba en activa esta un poco mas afianzada al puesto de trabajo, la expectativa inicial era que iban a tener, como he dicho antes, se han motivado mucho porque se le ha reconocido un esfuerzo a toda la formación que le hemos dado antes y al que no está en este mundo y quiere dedicarse a esto bueno pues tiene una vía, antes la gente andaba perdida. Ha habido mucho engaño con esto de las expectativas, esto ha ido muy ligado a la Ley de la Dependencia, salió como si fuera el salvador de la humanidad, íbamos a tener muchísimos casos e iba haber muchos puestos de trabajo y eso en la realidad no es así, entonces aquí ha habido un boom de que todo el mundo se quería formar porque iba haber mucho trabajo pero la realidad no es esa, la Administración Pública que es realmente la que da dinero para la dependencia pues estamos en crisis, no hay dinero la Ley no se ha desarrollado como debería, ha sido hasta hace dos años era todo ayudas económicas y ahora ya se sabe lo que ha pasado con esas ayudas. Ahora mismo si se están dando ayudas con servicio vinculado pero con cuenta gotas, en la generación de empleo que se iba hacer no se ha hecho y eso también ha frenado muchísimo y ha frustrado mucho las expectativas laboral que tenía la gente que no trabajaba en el sector. La gente se planteaba que como iban hacer 700 o 500 horas de formación los que no tenían nada si al final tampoco van a tener trabajo.

P.21. la edad (Influye Mucho) dependiendo de la edad que tengas te vas a un lugar o te vas a otro en lo Formativo. Y respecto a lo laboral hay también una realidad por ponerte un ejemplo muy claro una niña con 18 años puede ser peluquera pero una niña con 18 años lo tiene muy difícil para entrar en ayuda a domicilio, hoy. Hay una realidad hace 20 o 30 años con 18 años seguramente ya sabías hacer de comer, hoy en día es que son niñas o niños, yo he ido ha dar charlas a Juan Carlos I al FP, es que les preocupa más si pueden llegar tarde que si… aquí no es como una residencia en ayuda a domicilio eres el responsable de ese domicilio y como responsable no puedes tener pájaros en la cabeza, es decir, hablo en general habrá gente muy madura y gente que pueda desarrollar este trabajo pero que la edad influye

mucho a la hora de la expectativa laboral. A mi me cuesta muchísimo introducir en la empresa a una persona con 17 o 18 años, físicamente mucha veces no tienen fuerza para movilizar aunque hay técnicas y luego les cuesta mucho hacer responsable en el caso de todas las tareas, y hablo de que tu tienes que llegar y ver si la persona no tiene comida en el frigorífico, aseo personal…

La gente más mayor que ha tenido que certificar y que tiene 55 o 60 años que llevaban 20 años en la empresa les ha costado un poco sacarse un poco más pero porque tenía dificultades pero no porque no quisieran, a la hora de expresarte y escribir en algunos casos les ha costado más y les hemos ayudado, por las circunstancia culturales, no es lo mismo una persona de 60 años que una persona de 30 para hacer un certificado.

P.22. en general me ha parecido una buena idea como he comentado al principio es una forma de profesionalizar este sector que hacía mucha falta y llevábamos muchos años pidiéndolo además nosotros hemos sido una empresa que hemos apostado por la formación de hecho nuestras auxiliares no han tenido problemas para pasar el PREAR porque tenía mucha formación y yo incluiría muchísimas más convocatorias porque no llegamos y pulir las competencias ir metiendo más realidades, hacer encuestas o algo así pero bajar a pie de calle para saber la realidad. La realidad ahora mismo un ejemplo sería en caso de persona con alzheimer y sin familiar tenemos que ocuparnos de la actividad económica de la casa y eso a lo mejor no se forma o se está formando mucho y no hay casos. Vamos pulir un poco esas competencias. Y eso se puede hacer perfectamente porque sabemos los casos que atendemos. Es decir lo que nosotros hemos hecho hasta ahora ¿que casos atendemos? vamos a formar a la gente en esos casos, la gestión por competencias.

ANEXO XI.N1. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN CENTRO DE DÍA (ASTUS-CARTAGENA).

A.R. Técnico Responsable de ASTUS (Asociación Tutelar de la Persona con Discapacidad), Centro de Día.

CARTAGENA. Fecha: 12/12/14.

APARTADO A

P.1: ( ) los desconozco

P.2: ( ) Me falta información

APARTADO B

P.3: ( ) lo desconozco

P.4: (Adecuados) permitió la incorporación a profesionales del centro.

P.5: (Poco adecuadas) en nuestro caso no se tiene en cuenta las necesidades del centro, sobre todo las referentes a la parte sanitaria ya que en el centro de día no se aplican, ejemplo vacío sondas.

P.6: (Ajustada) porque era una exigencia de la Administración.

P.7: (Adecuada) Daba información clara del proceso.

P.8: (Responde Adecuada) porque previamente la Administración lo estaba exigiendo.

P.9: ( ) lo desconozco.

APARTADO C

P.10: Información /Orientación (Adecuado)

Inscripción (Adecuado)

Asesoramiento (Bastante Adecuado)

Evaluación (Poco Adecuado)

Acreditación y Registro (Adecuado)

El que la experiencia sea en Centro de Día condiciona la evaluación independientemente de conocimientos evidenciados.

P.11: Exigencia de la Administración en los Centros de Día.

P.12: La atención directa a personas con discapacidad o mayores suelen ser realizada por mujeres, por lo que es lógico que sea mayor numero el que solicite ésta acreditación.

APARTADO D

P.13: ( ) Lo desconozco fuera de mi asociación.

P.14: ASPD Instituciones (Adecuados) las personas que se presentaron tenían experiencia en las competencias.

P.15: Por la experiencia que tienen.

P.16: ASPD instituciones (Poco Adecuada) En el centro de Día hay pocas tareas sanitarias.

P.17: ASPD instituciones (Ajustados)

APARTADO E

P.18 A) ASPD instituciones (satisfactorias) se facilita unos requisitos nuevos en su centro de trabajo.

P.18 B) ASPD instituciones (Satisfactorias) Ya estaban desempeñando el puesto, no hay margen en Centro de Día de promoción real, es solo / atención directa.

P.19: Certificado de Profesionalidad (Poco Adecuadas) solo pocas personas partían de no formación.

P.20: (Ajustadas) no había mucho expectativas.

P.21:

Edad (Influye mucho)

Sexo (No influye nada)

Las personas de más edad pueden estar desempeñando la función sin formación.

P.22: solución aceptable para resolver una problema generado desde la propia Administración a centros con plazas concertadas.

ANEXO XI.N2. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN RESIDENCIA (VILLADEMAR).

COORDINADORA DE ENFERMERIA Y TERAPEUTA OCUPACIONAL

Fecha: 29/10/15

APARTADO A

P.1. (Adecuadas) básicamente porque las líneas de trabajo del 2000 se hicieron pensando basar la comunidad mas en la educación y dar un soporte más teórico y técnico a todos los trabajadores, pero las cosas se han ido un poco de madre, me parece a mí. Al final todo aquello se quedó como un poco en el aire y lo que pasó fue que al final se fueron tomando medidas pero no se han llegado a conseguir todo lo que se debía porque al final las clases sociales les han ido dividiendo mucho más.

P.2. (Bastante Adecuada) en general se necesitaba y pienso que sí es Bastante Adecuada.

APARTADO B

P.3. (Muy Adecuada) estos agentes son los más competentes para opinar en ciertas materias y cuando son materia sociosanitaria el que más entiende es el que está metido en el trabajo.

P.4. (Adecuado) en general adecuado.

P.5. (Adecuada) A groso modo sí es adecuado. En las UC instituciones por ejemplo se tocan materias que no pertenecen o que no debería pertenecer a un cuidador o aún técnico, se tocan materias mucho más específicas y especialistas dentro de las unidades de competencias que no forman parte del trabajo día a día. Porque realmente en las instituciones pasa que cada uno tiene un trabajo muy específico, los enfermeros hacen sus labores, ellos se encarga de la medicación y en la OC por ejemplo la diez dieciocho se hablaba de dar medicación, toma de medicación y conocimiento de x medicamentos que no entran de lleno.

P.6. (Bastante Ajustada) a las necesidades, desde luego. Sobre todo en ayuda a domicilio se necesitaba bastante.

P.7. (Poco Adecuado) desde el principio mucho desconocimiento de lo significaba PREAR, yo he tenido compañeras de aquí del trabajo y gente de fuera que habían ido al Servicio de Empleo y no habían sabido asesorarles ni sabían en ningún principio lo que era el PREAR. Creo que se ha conocido porque se lleva 3 o 4 años trabajando conociéndose a base de eso pero al principio… en oficina del SEF del municipio y de Cartagena. No sabían tampoco como rellenar la hoja de prescripción.

P.8. (Responden Bastante Adecuadamente) a las necesidades que habían.

P.9. (Bastante Adecuado) realmente cuando yo hice el curso de habilitación de asesor y evaluador, nos metieron mucha caña con las leyes con comprender muy bien lo que significaba el PREAR, salimos muy bien preparados. Se podría haber dado mucho más difusión a ese tipo de curso y habilitación porque realmente a los centros no nos llegó que había personal cualificado para hacer ese curso se quedaron en muy poquito al final se quedó en la Administración Pública y no lo sé sabes…

APARTADO C

P.10. (adecuado)información y orientación

(Muy Adecuado) Inscripción

(Bastante Adecuado) Asesoramiento, Evaluación, Acreditación y registro.

Entre asesoramiento y evaluación hay muy poquito espacio de tiempo, vienen muy determinada por la Comunidad Autónoma pero hay veces que hasta los mismo candidatos dicen que son muy pocas sesiones de asesoramiento y que incluso pues terminabas de asesorar y ya están evaluando a la misma vez y lo mismo es de un día para otro. Va metida dentro de los planes y de la comunidad autónoma y va con financiación y al final pues es lo que hay y lo que prima.

P.11. La inmensa mayoría es porque la empresa se lo exige y conservar los puestos de trabajo. Si la normativa les pone que para el 2015 quien no lo tenga se va a la calle si o si pues la gente corre para intentar sacárselo. Han habido muy pocos que yo he asesorado en estos años que hayan dicho vengo para seguir formandome o por tener más especificaciones, la mayoría ya estaban trabajando y a parte gente que llevaba 20 años trabajando, 18, 10 años trabajando y que si o si lo necesitaban eso para continuar con el puesto de trabajo.

P.12. porque realmente el cuidar de la gente siempre ha sido un rol más femenino que otra cosa entonces pues el numero tanto sanitarias como de cuidadoras es superior siempre en la mujeres es una profesión que nosotras llevamos arraigadas desde dentro, de tener que cuidar a nuestro padres cuando la antigüedad y cuando no nuestros hijos y al final te quedar con un rol de cuidadora que ese es el final es el que desempeñas como profesional. Ahora empiezan a cambiar un poquito las cosas pero es lógico que en el PREAR un 70% u 80% de la gente que hace cualificaciones en instituciones sociales son gente ya mayor. Franja de 50 o 60 años y lógico y normal que se siga siendo. Pero ahora con 18 años pues seguramente ya los chicos también empiezan a entrar en estas profesiones.

APARTADO D

P.13. (Adecuado) en Instituciones en participación de candidatos en todo el procedimiento.

P.14. (Muy Adecuados) Instituciones, realmente los resultados han sido los que esperábamos todo el mundo, que la gente se acreditara y que la gente demostrara que sabía hacer muy bien lo que ya llevaban haciendo mucho tiempo sin papeles entonces ha sido bastantes adecuados.

P.15. Prácticamente la totalidad de la gente acreditaba el 100% de las UC, pues yo creo que es eso la experiencia de llevar muchos años trabajando, había gente que los ayuntamientos habían hecho cursos también muy extensos y que tenían que ver mucho con las cualificaciones pero creo que es la experiencia de llevar muchos años trabajando, todo lo que les proponías hacer o los ponías en situación cuando te tenían que contestar, te contestaban con tanta naturalidad que era imposible que no se les acreditara porque al fin al cabo es lo que hacen diariamente en sus puestos de trabajo.

P.16. (Adecuada) es el gran handicap que tiene el PREAR, si que se adapta pero ahí ahí, hay cosas que es lógico que no sepan hacer o que no sepan desarrollar porque no forma parte de sus funciones. Como por ejemplo toma de medicación cosas tan básicas como planificar actividades de ocio y tiempo libre la 10.19 a la mayoría de los candidatos que estaban en residencia y centros de día les parecía un horror porque hay otro profesional que está por encima de ellos que maneja todo eso y hacen eso, ellos se dedican a lo que tiene que se cuidados básicos de enfermería no se dedican a planificar actividades entonces eso para ellos era muy complicado porque no se adapta a la realidad de un centro como puede ser una residencia o centro de día de abuelos, sin embargo al contrario pasaba con la gente que estaba en centros ocupacionales. Los candidatos que estaban en centros ocupacionales todo eso se les daba muy bien e iban totalmente perdidos en todo lo que fuera sanitario porque no desempeñan esas funciones. Yo si tuviera que proponer algo pondría que fuera un poco más especificas, no es lo mismo estar con abuelo que estar con discapacitados con parálisis cerebrales.

P.17. (Muy Ajustado) en cuanto a los resultados finales.

APARTADO E

P.18 A) (Bastante Satisfactoria) pero no es el caso de este centro, ni mucho menos, porque nosotros no funcionamos así. Pero yo he tenido candidatas que eran limpiadoras con un contrato de limpiadoras y entonces a ellas le obligaban a sacarse la cualificación para poder asear a la gente y partir como un poco la jornada, ellas no van a mejorar nunca su calida de contrato de trabajo van a seguir contratadas como limpiadoras aunque hagan otras funciones de cuidadora. Las condiciones se mantendrían en general.

P.18 B) (Poco satisfactorio) poco probable porque no quita que siga siendo una cualificación y hay gente que tienen más horas lectivas por así decirlo, más carga lectiva entonces al final lo que prima es eso, las cargas lectivas. Por encima de otros criterios como la promoción laboral.

P.19. (no concreta nada deduzco poco adecuado) por experiencia del centro la gente simplemente ha cogido su certificado de profesionalidad y no se han molestado en irse al instituto a preguntar y formarse en algo más especializado. Han cogido su certificado y ahí nos rendimos.

P.20. (Bastante ajustadas) lo que pretendían es conservar el puesto del trabajo consiguiendo la acreditación.

P.21.

edad (Influye mucho) hay gente que es muy mayor, que no sabía bien leer ni escribir y cuando tienes que registrar todo eso y tienes que hacer partes de registro diario transmitir información y todo es, les cuesta. Ahí se ven la gran diferencia entre ellas que ya han pasado por otro tipo de vida que tal y que cual a la gente joven que si le dices que registren en el ordenador no tienen ningún problema porque ya lo llevan innato.

sexo (influye poco) respecto a las consecuencias laborales y formativas.

P.22. El PREAR nace de querer dar un soporte bastante legal a unas personas que lo necesitaban en sí, entonces, necesitaban acreditar unas personas que ya estaban trabajando en un puesto de trabajo necesitaban acreditar que para ese puesto de trabajo valían. Lo que pasa es que nos hemos encontrado que el PREAR acredita cualquier puesto de trabajo y ahí es donde realmente creo que falla el asunto. El 90% de la gente que pide acreditarse ya están en su puesto de trabajo lo más normal o lo más lógico desde mi punto de vista, sería que se acreditara para tú poder estar en el puesto de trabajo no para yo si trabajo en una residencia de abuelos porque tengo que acreditar poder trabajar en un centro de salud mental sin tener conocimientos de salud mental, ya no digo con niños con discapacidad que al fin y al cabo se dan de comer, se cambian los pañales pero en un centro de salud mental, todo es muy diferente. Mi propuesta es tener en cuenta los colectivos sociales a la hora de diseñar los contenidos las unidades de competencia, en eso es donde realmente radica el problema que yo he encontrado en el PREAR el desajuste y la diferencia de conocimientos entre gente que trabaja en un centro y gente que trabaja en otro centro, es tan abismal que al final podrían tener conocimientos básicos porque si yo me leo por ejemplo un libro sobre cuidado de enfermería básica y me veo 7 videos en el youtube yo cuando venga y tenga una entrevista contigo asesor la voy a decir bien pero no tengo ni idea de como se hace porque no es mi especialidad. Lo mismo pasaba a la inversa al que le digas tu, ¿que es trastorno de personalidad? Y te diga yo que se si yo trabajo con abuelos que le cambio los pañales, vestirlo y darle de comer tratarlo bien y con cariño. Ahí en donde radica, no se han tenido en cuenta los diferentes colectivos y son muchos, con muchísimas necesidades diferentes lo que implica que el trabajador tiene que dar base a toda esas necesidades y tiene que conocer todas esas necesidades si yo me llevo a un trabajador de esta residencia a un centro de salud mental le va a quedar grande por todas las esquinas y no implica que no esté cualificado para trabajar pero desconoce todo aquello.

ANEXO XI.01. ENTREVISTA A RESPONSABLE EN EMPRESA QUE PRESTA SERVICIOS EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL (CATIVOS).

M.S. Resonsable de Recursos Humanos.

Fecha: 20/11/14.

APARTADO A

P.1: (Bastante adecuado)

P.2: (Bastante Adecuada) Es una respuesta a una situación que se está dando de poder conseguir una certificación profesional para obtener una formación

APARTADO B

P.3: (Bastante Adecuada)

P.4: (Muy adecuados)

P.5: (Bastante adecuadas)

P.6: (Muy Ajustada)

P.7: (Muy Adecuada)

P.8: (Responde Bastante Adecuada)

P.9: (Muy Adecuada) Por la experiencia que acumulan y por estar evaluados a través del curso en formación específica.

APARTADO C

P.10: Información /Orientación (Muy Adecuado) porque están bien estructuradas y son buenos procedimientos para obtener una buena formación.

P.11: Ser un instrumento para alcanzar una formación.

P.12: pues que las candidatas están más concienciadas para la formación y tienen más hábitos de estudios y de constancia que los candidatos.

APARTADO D

P.13: Educación Infantil (muy adecuado) porque ha sido una participación alta y que dio una respuesta a una demanda existente.

P.14: Educación infantil (Adecuados)

P.15: a que están bien planteadas las competencias profesionales y las tareas profesionales.

P.16: Educación infantil (Bastante Adecuada) están bastante adecuadas a la realidad de las tareas profesionales que se llevan a cabo en los centros.

P.17: Educación Infantil (Muy Ajustados) es muy ajustadas a las competencias laborales.

APARTADO E

P.18 A) Educación Infantil (Bastante satisfactorias) las consecuencias laborales podrían ser que llegasen a tener condiciones laborales a los demás.

P.18 B) Educación Infantil (Muy Satisfactorias) porque con la experiencia laboral podrían llegar a desarrollar mejores condiciones para promocionar en la vida laboral.

P.19: TíTulo de FP (Bastante Adecuadas)

P.20: (Bastante Ajustadas)

P.21:

Edad (Influye bastante)

Sexo (influye poco).

P.22: Me falta un conocimiento más concreto de los candidatos para tener más información, tengo más datos estadísticos.

ANEXO XI.02. ENTREVISTA A TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL TRAS LA PARTICIPACIÓN EN EL PREAR Y ES TRABAJADORA EN ACTIVO.

S.M.G: TÉCNICO AUXILIAR DE JARDÍN DE INFANCIA EN ESCUELA INFANTIL. TITULADA COMO TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL TRAS SU PARTICIPACIÓN EN LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN CARM. Fecha: 19/11/14.

APARTADO A

P.1. (Bastante Adecuada) ya que lo que se pretende es aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva situación económica y que pretende erradicar el desempleo.

P.2. (Bastante Adecuada) ya que existen una correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades que hay en el mercado de trabajo.

APARTADO B

P.3. (NO LO SABE) yo no tengo mucha información pero yo creo que los contenidos que se han planteado para la ser evaluador con éxito para cada competencia laboral adquirida durante nuestra… con esto lo que se ha pretendido es que a través de la experiencia que nosotros tenemos, podamos tener los conocimientos para adquirir la titulación.

P.4. (no dice nada supuestamente sería Poco Adecuado) Desde que entró en vigor la normativa hasta que se comenzó a ser operativo creo que fue un periodo largo, la convocatoria fue en el 2010 hasta que nosotras empezamos lo que es el PREA fue 2012, cerca de dos años, un periodo demasiado extenso.

P.5. (Bastante Adecuado) están muy relacionadas con lo que es en sí el trabajo del técnico está bastante relacionado.

P.6. (Muy Ajustada) yo creo que la educación infantil está muy demandada hay mucha gente que está trabajando y que no tiene titulación y esto ha venido muy bien.

P.7. (Bastante Adecuada) yo fue a través de un anunció del periódico y luego ya me informé en el SEF. Me informaron muy bien de lo que tenía que hacer y de lo que tenía que rellenar que tenía que hacer un currículum europeo como hacerlo. Y la verdad que me informaron bastante bien. Todo fue en la oficina del SEF de Molina de Segura.

P.8. (no dice nada) hay mucha gente que está trabajando en este ámbito… por ejemplo como en mi caso yo tengo una licenciatura pero no podía acceder a lo que es realmente Educadora siempre de Auxiliar y entonces esto me ha abierto muchas puertas

P.9. (Adecuada) eran profesionales de la Educación Infantil

APARTADO C

P.10.

- información (Muy Adecuada)

- Inscripción (Muy Adecuada)

- Asesoramiento (Adecuada) porque para mi fue muy extensa y larga, además pilló en verano con mucho calor por las tardes, se podría haber hecho de otra forma con un examen haberlo acortado en el tiempo el asesoramiento.

-Evaluación (Bastante Adecuado) fue extenso porque hay que evaluar muchas cosas pero en una mañana. Sobre todo por el tiempo.

- Acreditación y Registro (Muy adecuada)

P.11. La obtención del título de Educación Infantil y conseguir tener mas conocimientos.

P.12. Normalmente en el sector de la educación Infantil la verdad que son más chicas que chicos no se si será por más sensibilidad, está mas feminizado.

APARTADO D

P.13. (no dice nada)yo se que hubo gente que se retiró porque la gente tenía una percepción diferente y yo también, pensábamos que nos iban a dar el título con lo del asesoramiento y evaluación nos iban a dar el título y claro luego había que hacer exámenes de las asignaturas que no tenías las competencias adquiridas de los módulos transversales. Y entonces claro mucha gente lo dejó. Fue un proceso más largo a mi me convalidaron del ciclo con la cualificación todas las de educación infantil entonces tenía en primero 3 asignaturas y en segundo 2 o 3 entonces hubiera sido convenido hacerlo en un año no en dos.

P.14. (Bastante Adecuado) yo las superé bien las 7 acreditaciones. En didáctica podría la gente estar con un poco de escasez de conocimientos pero hubo buenos resultados.

P.15. Yo creo que el existo depende de que mucha gente llevábamos tiempo trabajando y además que mucho de nosotros tenemos ya otras titulaciones como magisterio o pedagogía, psicología claro quieras que no con esos conocimientos previos. También cursos de formación continua.

P.16. (Bastante Adecuada) están muy relacionadas en lo que viene a ser el día a día de una escuela infantil. Las preguntas iban muy bien relacionadas del día a día de un centro ejemplo en la fase del periodo de acogida, evaluación con los padres, las entrevistas…

P.17. (Bastante Ajustado) ya te digo que mucha gente tenía muchos años de experiencia y además otras titulaciones y cursos y aprendizajes complementarios.

APARTADO E

P.18 A) (Muy Satisfactoria) a mí por ejemplo este año me han aumentado las horas pero no he llegado a conseguir que me contraten como Técnico pero en principio es mejorar el puesto de trabajo. Hay opciones de mejora, ya al tenerlo me abre más puertas.

P.18 B) (no dice nada pero puede ser Bastante Satisfactorias)Mi situación actual sería para el próximo curso, en principio este año me he quedado en las puertas pero si para el año que viene se puede tener en cuenta. Ya dejar de estar contratada como auxiliar y pasar a técnico. También depende porque en la escuela que estoy es de nueva apertura, se abrió el año pasado entonces claro también dependía de la cantidad de niños, el año pasado fueron muy pocos y este año se han aumentado un poco más pero han seguido las mismas tutoras entonces ya para el año que viene si hay mas cantidad de niños y se abran más aulas nuevas pero vamos yo creo que estoy en la lista de las primeras.

P.19. (Muy Adecuado) yo por ejemplo como tenía una titulación superior pero mucha gente se habrá podido matricular de Educación Infantil y de otras titulaciones superiores. En mi caso cursé el ciclo formativo con los módulos para acreditarlo y finalmente adquirí la equivalencia al título de FP de grado superior.

P.20. (no dice nada)si porque mi finalidad era tener el título si no era de ésta forma hubiera sido matriculándome de todo completo pero mi expectativa era conseguirlo. La finalidad de los candidatos era obtener el título a mucha gente le pasaba igual con unas titulaciones superiores no podían acceder a ese trabajo se requiere ese título, aunque tengas estudios superiores sobre todo para escuelas infantiles

P.21. (No dice nada)la mayoría de los candidatos que hemos accedido a este proceso éramos chicas y mayores de 30 años la mayoría y además trabajando simultáneamente. Ha sido un poco duro pero hemos tenido que compaginar trabajo, más estudios, mas acudir a clase, acudir a prácticas y las condiciones familiares también. Poniendo empeño lo hemos conseguido.

P.22. bueno para mí personalmente ha sido una experiencia muy positiva me ha servido para desarrollarme personalmente y profesionalmente gracias a que he obtenido el título y me puedo dedicar a lo que realmente me gusta. La convocatoria es muy atractiva porque hay mucha gente que lleva mucho tiempo trabajando y de ésta forma se les facilita que obtenga el título de Infantil que de la especialidad que conozco. La fase de asesoramiento me pareció muy larga a lo mejor al ser la primera vez no estaba muy centrada estaba como muy en el aire, muchas compañeras lo hemos hablado y la fase de asesoramiento fue la más tediosa.

ANEXO XII. SÍNTESIS DE ACTAS DEL INSTITUTO DE LAS CUALIFICACIONES DE LA REGIÓN DE MURCIA (ICUAM) EN LAS QUE EL PERSONAL HABILITADO COMO ASESOR/EVALUADOR VALORÓ LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES DE LA I CONVOCATORIA DEL PREAR EN LA CARM.

ANEXO XII.P1. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES.

<table>
<tr><th colspan="2">1. COORDINACIONES REALIZADAS DESDE ICUAM</th></tr>
<tr><td colspan="2">Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>ASPECTOS POSITIVOS:

Apoyo, disponibilidad y rapidez en la resolución de dudas durante todo el desarrollo del PREAR.

Se valora como muy positivo el proceso de citación de los candidatos desde el ICUAM, queda constancia escrita y menor posibilidad de equívocos o malentendidos.

Se ha dejado trabajar a la Comisión de Evaluación.</td><td>ASPECTOS NEGATIVOS:

Cierta confusión respecto al objetivo que tienen las sesiones que se plantean en un inicio para la actuación de la Comisión de Evaluación y/o seguimiento del ICUAM.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROPUESTAS DE MEJORA:
Asignar fechas y reuniones concretas para seguimiento desde el ICUAM y que éste sea asunto/tema/objeto u otro de la Comisión de Evaluación.</td></tr>
</table>

3. DESARROLLO DIRECTO DE LA FASE DE EVALUACIÓN (ACTUACIONES CON CANDIDATOS)	
Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5	
ASPECTOS POSITIVOS:	**ASPECTOS NEGATIVOS:**
Disponibilidad de salas para el desarrollo de las entrevistas. Muy positivo la disponibilidad por parte del ICUAM para citar a las candidatas a la realización de las entrevistas con fines de evaluación. Al tener un contacto directo, donde los candidatos nos mostraban su "saber" y "saber hacer", a la vez, también dejaban evidencia de su "saber estar" en las actuaciones para demostrar su competencia profesional. Se valora positivamente la realización de las entrevistas de evaluación con el candidato en la localidad de trabajo del evaluador. El hecho de que los componentes de la comisión de evaluación pertenezcan a colectivos diferentes (educación, sanidad,….) ha sido muy	Desconocimiento de buena parte de las candidatas acerca del procedimiento. Confusión con respecto a las pruebas y fases del procedimiento. La cercanía y el trato individualizado con las candidatas dificulta en ocasiones el procedimiento. A veces, se les permitía a los candidatos en el CPR, entrar a la sala donde iban a ser evaluados antes de la hora prevista y sin esperar al evaluador.

productivo y ha facilitado el desarrollo de la fase de evaluación. **Tanto las entrevistas como las pruebas individuales de evaluación se han desarrollado con total normalidad.**	

PROPUESTAS DE MEJORA:

Desde el asesoramiento, se les debería incidir en la importancia del "saber estar" en la fase de evaluación y que puede repercutir muy negativamente en la demostración de su competencia profesional.

Se deja dicho en el CPR, que el candidato, debe esperar junto a la puerta de la sala donde esta citado y entrar cuando el evaluador haga acto de presencia para su evaluación.

Tener en cuenta para posteriores convocatorias que al pensar que los candidatos estarán peor preparados, posiblemente sean necesarias más sesiones en el desarrollo de la evaluación de los candidatos y orientación en la fase de asesoramiento respecto a los aspectos formativos- prácticos que deben preparar.

Disponer de la infraestructura, los recursos humanos y los materiales necesarios para ampliar la realización de PIEs a más candidatos/as.

PROPUESTAS DE MEJORA:

Sería conveniente para el trabajo de evaluación poder disponer de la entrevista de asesoramiento con las anotaciones del asesor (o en papel o en el programa informatico).

También seria deseable acceder al historial profesional y formativo mejorado y separar claramente el cuestionario de autoevaluación mejorado (en algunos casos aparecen dos y no se indica claramente cual es el mejorado, en otras ocasiones no esta firmado ni por candidato ni asesor o solo lo firma el candidato o el asesor y no se indica cual es el mejorado).

Seria conveniente que en el informe para el evaluador se correspondiera con lo que el asesor indica en el cuestionario de autoevaluación mejorado de lo contrario confunde y dificulta el trabajo de evaluación.

Disponer de la documentación elaborada por el asesor/a (HPyF mejorado, informes y entrevistas) a través de la plataforma informática y suprimir la entrega de carpetas.

Desde el ICUAM, comentar a los asesores que no se limiten a poner positivo o negativo en el informe que dan a la comisión de evaluación.

ANEXO XII.P2. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES.

1. COORDINACIONES REALIZADAS DESDE ICUAM	
Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5	
ASPECTOS POSITIVOS: Coordinación excelente y eficaz (Violeta Perán)	**ASPECTOS NEGATIVOS:** Mayor exigencia por parte del ICUAM con los plazos a respetar por la Comisión. La demora tan exagerada desde su punto de vista es absurda y no se corresponde con el trabajo desarrollado. (Catalina Muñoz). A esto la Directora del ICUAM indica que se ha procurado dejar trabajar a la Comisión partiendo de la idea de que ésta es consciente de los plazos y ritmos que tiene que establecer por sí misma.
PROPUESTAS DE MEJORA:	

3. DESARROLLO DIRECTO DE LA FASE DE EVALUACIÓN (ACTUACIONES CON CANDIDATOS)	
Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5	
ASPECTOS POSITIVOS: Juan Antonio Salmerón indica que la duración de la fase es la que ha requerido. No tiene la sensación de demora por lo heterogéneo que ha sido el grupo de candidato a evaluar. Ha resultado muy positivo contar con las ponderaciones dadas a las actividades profesionales secundarias desde el INCUAL (Violeta Perán). Violeta Perán inteviene para hacer una autocrítica relativa a que la Comisión ha ido arrastrando una dinámica de trabajo que se les ha vuelto en contra y que se ha visto reflejada en los retrados. Algunas de las decisiones y acuerdos acordados no se han visto finalmente puesto en práctica en las siguientes sesiones a su toma, lo que ha redundado en esa situación. Aspectos como haber consensuado un borrador de acta anterior tras su lectura habría facilitado la gestión de la Comisión.	**ASPECTOS NEGATIVOS:** Algunos evaluadores plantean la cuestión de hasta qué punto es adecuado o no que el asesor/a haya tenido relación laboral con el candidato/a? Consideran que es recomendable que no la haya. Catalina Muñoz señala que aún hay candidatos que no saben para qué es esto, a lo que el ICUAM responde que se está trabajando en fomentar el desarrollo de la red de información y orientación. Remedios Santoyo señala que la planificación de la fase debería hacerse de forma que no quede el verano entre una fase y otra. El acceso de los candidatos sólo a través de la vía de la formación hace que la competencia de estos sea bastante cuestionable en relación a la vía de acceso alternativa relativa a la experiencia laboral, si bien ha habido alguna excepción.
PROPUESTAS DE MEJORA: Los evaluadores deben tener claro que la gente va aterrorizada a esta fase del procedimiento. Para la gente que tiene soltura la entrevista es un instrumento adecuado, si bien para la gente que manifiesta mucha tensión no lo es, aunque los evaluadores traten de tranquilizarlos. Ello puede hacer que, si bien son candidatos competentes, el hecho de no saber explicarse bien, puede dar lugar a que se requiera de ellos que aporten nuevas pruebas en la fase final en la que se ejecuta el PIE. Recomendar el candidato la posibilidad de contar con un correo electrónico, a efectos de comunicación, si bien no es un instrumento válido a efectos de notificación, pero que puede ser muy válido y efectivo.	

ANEXO XII.P3. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL POR PARTE DE LOS EVALUADORES PARTICIPANTES.

2. **Respecto al desarrollo del proceso de evaluación, ¿cómo lo valora? respecto a:**

- Número de candidatos (total y por cada evaluador/a),
Respecto al número de candidatos se puede considerar que ha sido ajustado a la disponibilidad horaria de los evaluadores, siendo equitativa la distribución de candidatos por evaluadores.

-Plazos (calendario seguido),

Respecto al calendario decir que el tiempo asignado para la realización de la fase de evaluación en general, ha sido flexible, ajustándose a las necesidades de los candidatos y a la compatibilidad de horarios de los miembros de la comisión de evaluación, para la realización de las actuaciones conjuntas y reuniones. No obstante, en el periodo comprendido entre la entrega de expedientes de los candidatos y la propuesta inicial de evaluación el tiempo ha resultado escaso.
Respecto al número de llamamientos a los candidatos cabe señalar que han sido demasiados (según convocatoria debían ser más de tres) y por ello se han desarrollado cuatro llamamientos alargando mucho el proceso de evaluación.
El plazo de evaluación ha sido demasiado extenso, por ello se podría considerar la posibilidad de liberación de horario (en su trabajo habitual) de los evaluadores para acortar los plazos.
Cabe destacar que los días que se ha trabajado, tanto con los candidatos como con la comisión de evaluación, en fecha de vacaciones escolares, debía haberse considerado como días festivos.

-Condiciones (horario de intervención, lugar/es de realización, remuneración…)
El lugar donde se han desarrollado las entrevistas, pruebas de evaluación y reuniones de la comisión ha sido adecuado ya que se ha dispuesto de las sedes de los IES públicos, de los CPR y de la propia sede del Icuam.

-Coordinación (con ICUAM, entre evaluadores, con asesores),

La comisión de evaluación ha tenido un buen funcionamiento y la coordinación entre los miembros de la comisión ha sido muy adecuada.
Ha existido muy buena comunicación con el Icuam ya que sus responsables y personal administrativo han estado disponibles en cualquier momento del procedimiento.

En las ocasiones en las que hemos requerido información de los asesores, la comunicación ha sido fluida y adecuada.

-Instrumentos utilizados,

Las entrevistas de evaluación inicial han sido demasiadas largas; ya que al evaluar 7 unidades de competencia se extendían demasiado en el tiempo, siendo su duración entre 2 - 3 horas. Esto tiene como consecuencia que dichas entrevistas no permitan evaluar al candidato todo lo exhaustivamente que el procedimiento requiere.
Por otro lado, el cansancio de los evaluadores y sobre todo de los candidatos también se hacía patente (incluso llegaban a expresar que no se estaban enterando de las cuestiones plantadas).
Cabe mencionar que como instrumentos soporte de partida ha tenido especial utilidad el currículo del candidato y el informe del asesor, todo ello ha proporcionado una información previa y valiosa para iniciar la fase de evaluación (aunque en algunos expedientes hemos detectado ausencias de documentos y falta de contenido relevante en el informe del asesor al evaluador).
El banco de preguntas diseñado en la fase de asesoramiento ha resultado muy útil como soporte para las entrevistas de evaluación inicial.
La utilización de la grabadora para registrar las entrevistas de los candidatos ha permitido realizar las mismas de manera más fluida, permitiendo prestar al candidato un contacto visual mayor y favoreciendo la recogida de información de manera fidedigna, a la vez que ha permitido un análisis posterior del contenido.
También cabe destacar que hemos generado pruebas de evaluación adaptadas a las distintas Unidades de Competencia.
Para el diseño de las pruebas más teóricas consideramos importante que la mayoría de los miembros de la comisión de evaluación sean perfiles docentes.
Respecto a la Plataforma informática, mencionar que ha sido un instrumento de gran utilidad para el desarrollo del proceso de evaluación

Finalmente comentar, la dificultad de acceder a la información de los candidatos en las carpetas contenedoras de los expedientes. En ocasiones la información no se encontraba en el separador adecuado, faltaban las etiquetas identificativas.
El transporte, ha sido arduo y dificultoso y la custodia de las carpetas, de gran responsabilidad.

-Modalidades de evaluación (individual y/o colectiva).

Las pruebas de evaluación en general han sido individuales, a excepción de las pruebas teóricas que han sido grupales.

3. ¿Cuál ha sido el perfil de solicitantes atendidos respecto a su experiencia, formación, edad, sexo u otras variables que considere de interés?

Respecto a la edad la horquilla de años de los candidatos ha sido muy amplia.
La mayoría tenía formación de auxiliar de jardín de infancia. Contamos con una minoría de candidatos con nivel universitario.
Consideramos que la prioridad en la selección de candidatos podría haber sido la de trabajadores en el sector de educación infantil con nivel de bachillerato, dado que éstos podrían continuar su formación en los IES para obtener el título de Grado Superior de Técnico en Educación Infantil, dado que no existe para la cualificación de infantil el certificado de

profesionalidad sino que requieren para conservar su puesto de trabajo la obtención del título; posteriormente la selección de candidatos consideramos que podría haber recaído sobre aquellos que no poseen el nivel de bachillerato y en último lugar sobre las personas que poseen una diplomatura o licenciatura.

4. **¿Cuáles han sido los itinerarios formativos y ocupacionales presentados por los solicitantes?**

   Casi todos los candidatos que se han presentado trabajan en educación infantil: escuelas infantiles o en educación no formal.

5. **¿Cuáles han sido las expectativas formativas y ocupacionales de los candidatos?**

   Sus expectativas se han visto en parte frustradas ya que al final de este proceso no obtenían ni título ni certificado de profesionalidad y por ello muchos candidatos desistieron durante la fase de asesoramiento incluso algunos otros durante la fase de evaluación.
   Cabe señalar la posibilidad de que algunos candidatos no puedan matricularse en el ciclo con el fin de obtener el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, dado que suelen quedar muchas personas fuera por falta de plazas.

   En general las expectativas estaban referidas al mantenimiento y/o mejora de sus puestos de trabajo.

6. **¿Cómo valora los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de esta cualificación?**

   La mayor dificultad, al proceder los candidatos de un nivel de cualificación 2, ha sido que no han demostrado nivel suficiente en las unidades de competencia más teóricas (UC1028_3 y UC1033_3).
   Respecto a los resultados, los peores han sido para las dos unidades de competencia ya mencionadas y ello es debido a que su formación es más práctica y se corresponde a un nivel de cualificación 2 y por ello no se ajusta a un nivel de cualificación 3 que es al que corresponde el Título Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.
   Consideramos que en general el esfuerzo de los candidatos ha sido positivo, han estado motivados y salvo excepciones, han colaborado en todo momento.

7. **Evaluación general del propio procedimiento (PREAR) y posibles propuestas de mejora.**

   En general la evaluación de este proceso ha sido positiva. La relación entre los miembros de la Comisión ha sido excelente, lo que ha facilitado el buen desarrollo de la misma.
   Las propuestas de mejora se han ido introduciendo en las actas de la comisión, además de lo señalado en este documento.
   Únicamente señalar respecto de los recursos, que sería conveniente que el Icuam dispusiera de grabadoras suficientes que puedan ser prestadas a los evaluadores para la realización de las entrevistas y pruebas de evaluación que requieran ser registradas.
   También cabe mencionar que cuando un candidato citado no se presente, el evaluador/a, debiera contarle como sesión de trabajo, dado que anteriormente ha debido realizar un trabajo previo de preparación bien de la entrevista o de la prueba correspondiente. Asimismo se acude a la entrevista, con el tiempo que conlleva el desplazamiento y la espera del candidato.
   Recomendamos que de ahora en adelante se establezca como medio oficial de transmisión de información a los candidatos la página del ICUAM.

ANEXO XII.P4. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A DOMICILIO POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES.

<table>
<tr><td colspan="2">1. COORDINACIONES REALIZADAS DESDE ICUAM</td></tr>
<tr><td colspan="2">Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>ASPECTOS POSITIVOS:

• La coordinación realizada y el uso para ello de medios informáticos (correo electrónico, principalmente).
• La prontitud en la respuesta dada a las cuestiones que se han ido planteando.</td><td>ASPECTOS NEGATIVOS:

• Las lagunas propias de la inexperiencia.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROPUESTAS DE MEJORA:

• Habría que contar con unos días fijos o predeterminados con el ICUAM para comentar los problemas que el asesoramiento plantea, obtener documentación conjuntamente, etc ...
• Que se les exonere del trabajo administrativo, que este ya les venga dado.
• Celebrar un Seminario en el que plantear todo aquello que no ha</td></tr>
</table>

3. DESARROLLO DIRECTO DE LA FASE DE ASESORAMIENTO (ACTUACIONES CON CANDIDATOS)	
Valore de 1 (mal) a 5 (excelente): 1 2 3 4 5	
ASPECTOS POSITIVOS: • La flexibilidad con la que se ha llevado la actuación con los candidatos. • Los candidatos se han ido soltando conforme avanzaba el procedimiento.	**ASPECTOS NEGATIVOS:** • Su realización debe de llevarse a cabo con más tiempo, tanto para el asesor como para el candidato. • Los candidatos no saben realmente para qué hacen este procedimiento. • Los candidatos tenían cierto miedo a la evaluación, por lo que se ha hecho necesario tranquilizarlos previamente.

ANEXO XII.P5. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES.

- **Evaluación final de la fase de asesoramiento.**

La Directora del ICUAM realiza una ronda de participación entre los asesores para que se pronuncien sobre los siguientes aspectos en relación a aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora:

- Coordinaciones realizadas desde ICUAM
- Documentación y registros
- Desarrollo directo de la fase de asesoramiento (actuaciones con candidatos)
- Aplicación informática
- Infraestructuras en las que se ha desarrollado la fase y medios disponibles

De todas las intervenciones y dado que muchos asesores coinciden en las mismas se plantean las siguientes conclusiones:

COORDINACIONES REALIZADAS DESDE ICUAM

ASPECTOS POSITIVOS

- Les ha gustado el "trato" telemático.
- El contacto ha sido fácil y cercano, la actitud por parte del ICUAM ha sido muy proactiva
- Fluidez en la comunicación, buen predisposición por parte del ICUAM

ASPECTOS NEGATIVOS

- Los asesores plantean que ha faltado reuniones de coordinación con el ICUAM, aunque hubiesen restado tiempo, si bien no todos los asesores están totalmente de acuerdo con esta necesidad.
- Ha habido cambios de criterio y falta de consenso en cosas fundamentales desde el punto de vista metodológico, aspectos como por ejemplo la codificación de los documentos respecto a como se dio en el curso.
- Se ha perdido tiempo en detectar cómo proceder con un candidato.
- Piensan que se han dado diferencias entre lo que se dio en el curso y lo que realmente han utilizado.
- Falta de información a tiempo.
- Falta de previsión ante las necesidades que se iban planteando, que consideran que sí se podían prever.
- Generalizar las comunicaciones cuando se detectan que las dudas planteadas por un asesor/a pueden ser de carácter general.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Sería necesario planificar las reuniones de coordinación desde un principio, estableciendo para ello un calendario que coincidiera con una distribución de la fase de asesoramiento con carácter orientativo.
- Necesidad de orientar el curso a cómo realmente se va a trabajar durante esta fase de asesoramiento.
- Proponen que las reuniones a realizar podrían plantearse en los siguientes tiempos:
  - Reunión Inicial
  - Tras la realización de la reunión informativa grupal
  - Cuando acaban las entrevistas para ver cómo se encaja todo.
  - Final

DOCUMENTACIÓN Y REGISTROS

ASPECTOS POSITIVOS

- La variedad de registros era importante para cubrir las demandas de todos los candidatos.

ASPECTOS NEGATIVOS

- Tienen la impresión de que han manejado la misma información en distintos registros de forma continuada, pero no especifican qué registros en concreto y qué información concreta

PROPUESTAS DE MEJORA

- Creen importante simplificar la ficha de seguimiento de actividades del asesor

DESARROLLO DIRECTO DE LA FASE DE ASESORAMIENTO (ACTUACIONES CON CANDIDATOS)

ASPECTOS POSITIVOS

- El trato con los candidatos es lo mejor del procedimiento.

APLICACIÓN INFORMÁTICA

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

- Los asesores plantean las grandes dificultades que ha supuesto la utilización de una aplicación informática a mitad del desarrollo de la fase y los problemas que ésta ha dado.
- Sólo pueden ver 3 líneas cuando van haciendo la asignación de evidencias en lo que son las observaciones, en general los campos tienen poca visibilidad y

consideran que para la argumentación 4.000 caracteres son pocos.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Que a la hora de asignar evidencias vengan marcadas todas las APS´s por defecto y se puedan desmarcar. Otros asesores proponen que aparezca una pantalla emergente con las APS´s de cada APP para que se marquen. Esta solución parece más factible por lo peligroso que puede ser el hecho de que al venir por defecto todas marcadas se produzcan errores con más facilidad.
- Que se incremente el número de caracteres de los campos libres y la visibilidad de los mismos

- Información relativa a la tramitación de los expedientes económicos tras las actuaciones de los asesores en esta fase.

La Directora del ICUAM explica que se va a dar inicio a los expedientes económicos para los que se tendrá en cuenta todas las tareas realizadas por el asesor con independencia del resultado o de la culminación del asesoramiento por parte del candidato y sobre todo atendiendo a la especificidad de este procedimiento para el que, de cara a su justificación económica, se cuenta con el Decreto de Indemnizaciones. La Directora comenta que dentro de los márgenes con los que se cuenta el pago por la participación en esta fase tratará de hacerse de la forma más justa posible.
Se plantean las siguientes cuestiones:

- Ver ante Recursos Humanos la posibilidad de exención a participar en un Tribunal de oposición en caso de que se esté participando en el PREAR o se haya hecho.
- Preguntan por el kilometraje dentro del mismo municipio ante lo que la Directora comenta que hará la oportuna consulta a la oficina presupuestaria.

ANEXO XII.P6. SINTESIS DE ACTA DE VALORACIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL POR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPANTES.

-POR POLÍTICA DE PROTECCIÓN DE DATOS NO HA SIDO POSIBLE INCLUIR LOS CONTENIDOS DE ESTE ACTA.

ANEXO XIII. CUESTIONARIO ON LINE A LOS CANDIDATOS QUE CURSARON EL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL UNA VEZ FINALIZADO EL PREAR, Y ENTREVISTA A RESPONSABLE DEL PROFESORADO, PARA VALORAR EL ITINERARIO FORMATIVO Y EXPECTATIVAS DE ESTE ALUMNADO.

ANEXO XIII.1. CUESTIONARIO INCLUIDO EN LA PLATAFORMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA SU CUMPLIMENTACIÓN ON LINE POR EL ALUMNADO (CURSO 2013/2014).

CUESTIONARIO SOBRE ITINERARIOS Y EXPECTATIVAS DE ACREDITADOS EN COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LAS DOS PRIMERAS CONVOCATORIAS DEL PREAR EN LA REGIÓN DE MURCIA QUE HAN ACCEDIDO A FORMACIÓN PROFESIONAL EN CENTROS PÚBLICOS

En el marco de la convocatoria del Programa III 2013, ejecutado dentro del convenio entre la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, el Departamento de Sociología y Trabajo Social está realizando un estudio para conocer las trayectorias académicas y profesionales así como las expectactivas de los acreditados en la primera convocatoria del PREAR que han accedido a certificados de profesionalidad o ciclos formativos en centros públicos de la Región de Murcia.

Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales.

Le agradecemos su colaboración en esta investigación

A continuación se presentan una serie de cuestiones sobre las que se pide contestar bien marcando las casillas o rellenando los espacios en blanco especificando la respuesta que en cada pregunta corresponda a su situación u opinión.
I. PRECEDENTES FORMATIVOS Y OCUPACIONALES.

Pregunta #

1

Obligatorio

Especifique, por favor, cuál es su titulación más alta finalizada:

Elegir...

Pregunta #

2

Obligatorio

Señale qué estudios ha realizado anteriormente a su participación en el PREAR, tanto los estudios académicos como los extraacadémicos, especificando cuántos si ha realizado ud. más de uno:

- ESTUDIOS ACADÉMICOS
- 1. Estudios primarios u obligatorios (E.S.O.)
- 2. Estudios medios (Bachillerato)
- 3. Formación Profesional de Grado Medio

- [ ] 4. Formación Profesional de Grado Superior
- [ ] 5. Estudios universitarios de primer ciclo
- [ ] 6. Estudios universitarios de segundo ciclo
- [ ] 7. Estudios Universitarios de Grado
- [ ] 8. Estudios Universitarios de Postgrado
- [ ] 9. Tercer ciclo (doctorado)
- [ ] 10. Másters en España y/o en el extranjero
- [ ] ESTUDIOS EXTRAACADÉMICOS
- [ ] 11. Certificado de Profesionalidad
- [ ] 12. Estudios complementarios: cursos específicos de su área
- [ ] 13. Estudios complementarios: cursos informática
- [ ] 14. Estudios complementarios: cursos idiomas
- [ ] 15. Cursos de formación ocupacional
- [ ] 16. Cursos de formación continua
- [ ] 17. Preparación de oposiciones
- [ ] 18. Otros
- [x] No respuesta

Pregunta #

3

Obligatorio

¿Ha tenido ud empleo/s anteriores a su participación en el PREAR?

- [ ] Si----Pase a la pregunta nº
- [ ] No--- Pase a la pregunta nº
- [x] No respuesta

Pregunta #

4

Obligatorio

¿Ha mantenido el mismo empleo antes y después de su participación en el PREAR?

- [ ] Sí [ ] No [x] No respuesta

Pregunta #

5

Obligatorio

Respecto a su ocupación actual, tras su participación en el PREAR (en caso de estar activo) o respecto a su última ocupación (en caso de estar parado) ¿Podría indicar en qué fecha empezó a trabajar en dicha ocupación?

Utilice el formato de día/mes/año, por ejemplo para el 14 de marzo de 1945: 14/3/1945

dateformatting

Pregunta #

6

Obligatorio

Especifique para su ocupación actual (en caso de estar en activo) o para su última ocupación (en caso de estar parado) los datos que se piden en las siguientes preguntas de este bloque.

En primer lugar especifique en el siguiente cuadro: el nombre de dicha ocupación y sus funciones en la misma.

Pregunta #

7

Obligatorio

Forma de acceso al empleo:

Elegir...

Pregunta #

8

Obligatorio

Ingresos Mensuales:

Elegir...

Pregunta #

9

Obligatorio

Horas por semana de trabajo:

Elegir...

Pregunta #

10

Obligatorio

Tipo de Jornada en el empleo:

Elegir...

Pregunta #

11

Obligatorio

Tipo contrato:

Elegir...

Pregunta #

12

Obligatorio

Situación profesional:

Elegir...

Pregunta #

13

Obligatorio

Posición jerárquica ocupada

Elegir...

Pregunta #

14

Obligatorio

Indique su grado de satisfacción con cada una de estas cuestiones, siendo 1 Nada satisfactorio y 4 Muy satisfactorio

	1	2	3	4
En general con mi trabajo	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Estabilidad/seguridad en el empleo	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Relación con mi formación	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4

Tareas realizadas en el trabajo	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
El salario	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Posibilidades de promoción	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
La autonomía	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
La formación que recibo	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4

Pregunta #

15

Obligatorio

En el contexto de empleo de su profesión, ¿considera que tienen las mismas oportunidades hombres y mujeres? (Marque 1 -SI y 2-No):

	1	2
En general	opción 1	opción 2
Para encontrar trabajo	opción 1	opción 2
En el salario (con la misma categoría laboral)	opción 1	opción 2
Las posibilidades de promoción interna	opción 1	opción 2
El acceso a puestos con gran capacidad de decisión/responsabilidad	opción 1	opción 2

Pregunta #

16

Obligatorio

¿El desarrollo de sus servicios profesionales en este sector, cree que le ha capacitado para acreditar todas las competencias vinculadas a esa cualificación?

- [ ] Sí
- [ ] No
- [ ] NS/NC
- [x] No respuesta

II. PARTICIPACIÓN EN EL PREAR.

Pregunta #

17

Obligatorio

Respecto al acceso a la convocatoria del PREAR, indique la vía acreditada para ello (con mayor peso en su currículum vitae):

- [ ] 1. Vía 1: Acreditando experiencia laboral
- [ ] 2. Vía 2: Acreditando formación no formal
- [ ] 3. Acreditando méritos de ambas vías
- [ ] 4. No sabe/No contesta
- [x] No respuesta

Pregunta #

18

Obligatorio

En cuanto a su participación en el PREAR en la Región de Murcia (dos primeras convocatorias), ¿Podría indicar para qué cualificación profesional se ha presentado: APD, ADI, EI y en qué convocatoria?

- [ ] Educación infantil en año 2010
- [ ] APD en año 2010
- [ ] APD en año 2012
- [ ] ADI en año 2010
- [ ] ADI en año 2012
- [x] No respuesta

Pregunta #

19

Obligatorio

Respecto a su participación en cada una de las fases del PREAR, indique su grado de satisfacción, siendo 1: Nada satisfactorio y 4: Muy satisfactorio.

	1	2	3	4
Fase previa abierta y permanente: Información y Orientación	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Inscripción	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Asesoramiento	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Evaluación de la competencia profesional	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Acreditación y Registro de la competencia profesional	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4

Pregunta #

20

Obligatorio

Respecto a los resultados obtenidos, ¿Qué número de Unidades de Competencia le fueron acreditadas finalmente?:

- ○ Ninguna
- ○ 1-2
- ○ 3-4
- ○ 5-7
- ○ Todas
- ◉ No respuesta

Pregunta #

21

Obligatorio

¿Cómo valora el proceso y los resultados de dicho procedimiento?, incluya posibles propuestas de mejora.

III. EXPERIENCIA ACADÉMICA EN EL CICLO FORMATIVO.

Pregunta #

22

Obligatorio

Indique la vía utilizada para acceder al Ciclo Formativo:

- ☐ Bachillerato
- ☐ Pruebas de acceso al Ciclo Formativo
- ☐ Otras vías
- ◉ No respuesta

Pregunta #

23

Obligatorio

Respecto a los módulos cursados, indique el nivel de dificultad al cursarlo, siendo 1: Ninguna dificultad, 4: Mucha dificultad.

	1	2	3	4
Proyecto de Atención a la Infancia	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
Primeros Auxilios	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
Formación y Orientación Laboral (FOL)	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
Empresa e Iniciativa emprendedora	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
Inglés	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
FCT (Formación en Centros de Trabajo)	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐
Didáctica de la Educación Infantil	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐

Autonomía Personal y Salud infantil	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
El juego infantil y su metodología	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Expresión y Comunicación	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Desarrollo Cognitivo y motor	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Desarrollo Socio-afectivo	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Habilidades sociales	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Intervención con familias y atención a menores en riesgo social	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4

Pregunta #

24

Obligatorio

Describa las principales Dificultades y Facilidades que ha tenido para superar cada módulo (ej: utilización de moodle y nuevas tecnologías, memorización de contenidos teóricos, realización de tareas ...etc).

Pregunta #

25

Obligatorio

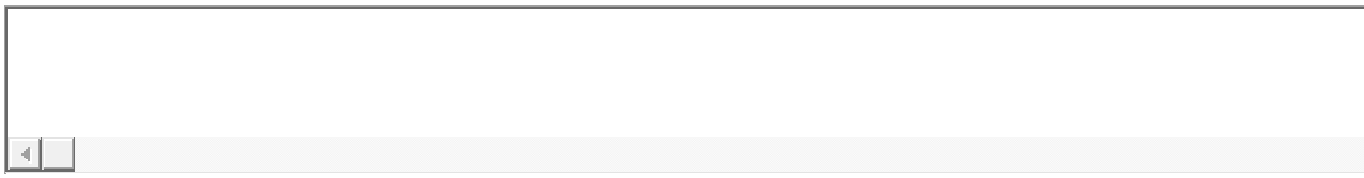
Describa a continuación sus estrategias (organización del tiempo de estudio, lugar, materiales...) a la hora de estudiar los contenidos y realizar las tareas de los módulos cursados. En caso de haber tenido alguna dificultad en este aspecto, especifíquela:

Pregunta #

26

Obligatorio

Indique posibles propuestas de mejora para organizar los módulos cursados (metodología empleada, recursos utilizados...etc.



Pregunta #

27

Obligatorio

Respecto a lo adecuado de la conciliación de su vida personal-familiar con la asistencia y realización del Ciclo Formativo, señale para cada uno de los siguientes aspectos una valoración, siendo 1: Conciliación inadecuada y 4: Conciliación muy adecuada.

	1	2	3	4
Horarios del IES	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Asistencia a sesiones presenciales	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Realización de pruebas escritas	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Realización de tareas en casa	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4
Tiempo de estudio en casa	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4

Pregunta #

28

Obligatorio

Señale a continuación los resultados obtenidos de 1-10 puntos para cada módulo cursado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proyecto de Atención a la Infancia	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Primeros Auxilios	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Formación y Orientación Laboral (FOL)	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Empresa e Iniciativa emprende-dora	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Inglés	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Didáctica de la Educación Infantil	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Autonomía Personal y Salud infantil	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
El juego infantil y su	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción

metodología	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10 ☐
Expresión y Comunica-ción	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐	opción 5 ☐	opción 6 ☐	opción 7 ☐	opción 8 ☐	opción 9 ☐	opción 10 ☐
Desarrollo Cognitivo y motor	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐	opción 5 ☐	opción 6 ☐	opción 7 ☐	opción 8 ☐	opción 9 ☐	opción 10 ☐
Desarrollo Socio-afectivo	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐	opción 5 ☐	opción 6 ☐	opción 7 ☐	opción 8 ☐	opción 9 ☐	opción 10 ☐
Habilidades sociales	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐	opción 5 ☐	opción 6 ☐	opción 7 ☐	opción 8 ☐	opción 9 ☐	opción 10 ☐
Intervención con familias y atención a menores en riesgo social	opción 1 ☐	opción 2 ☐	opción 3 ☐	opción 4 ☐	opción 5 ☐	opción 6 ☐	opción 7 ☐	opción 8 ☐	opción 9 ☐	opción 10 ☐

Pregunta #

29

Obligatorio

Respecto a la exención de la FCT, señale a continuación su situación académica:

☐ Exención Total ☐ Exención Parcial ☐ No Exención ◉ No respuesta

IV. EXPECTATIVAS FORMATIVAS Y OCUPACIONALES.

Pregunta #

30

Obligatorio

¿Cuáles son sus expectativas ocupacionales a medio plazo (menos de 1 año) y a largo plazo (más de un año) ? (Señalar 1 medio plazo o 2 para largo plazo , posible respuesta múltiple):

	1	2
Conseguir un empleo acorde a mi experiencia y formación	opción 1 ☐	opción 2 ☐
Promocionar dentro de mi empresa	opción 1 ☐	opción 2 ☐
Cambiar de centro de trabajo sin cambiar de ocupación	opción 1 ☐	opción 2 ☐
Cambiar de centro de trabajo y de ocupación	opción 1 ☐	opción 2 ☐
No me planteo expectativas ocupacionales	opción 1 ☐	opción 2 ☐

Pregunta #

31

Obligatorio

¿Cuáles son sus expectativas formativas a medio plazo (menos de 1 año) y a largo plazo (más de un año) ? (Señalar 1 medio plazo o 2 para largo plazo , posible respuesta múltiple):

	1	2
Formación contínua (cursos para perfeccionar su empleo actual)	opción 1 ☐	opción 2 ☐
Obtener un/otro título de formación reglada (inicial)	opción 1 ☐	opción 2 ☐
Obtener el certificado de profesionalidad	opción 1 ☐	opción 2 ☐
No me planteo expectativas formativas	opción 1 ☐	opción 2 ☐
V. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.		

Pregunta #

32

Obligatorio

Sexo:

Elegir...

Pregunta #

33

Obligatorio

Estado civil actual:

Elegir...

Pregunta #

34

Obligatorio

Fecha de nacimiento:

dateformatting

Pregunta #

35

Obligatorio

En la actualidad, la mayor parte del tiempo vive:

Elegir...

Pregunta #

36

Obligatorio

Si esta casado/a o vive en pareja, ¿cuál es la ocupación de su pareja? :

Elegir...

Pregunta #

37

Obligatorio

En caso de tener hijos ¿Cuántos son en la actualidad?:

Pregunta #

38

Obligatorio

Señale en la actualidad si sus hijos estudian o trabajan:

- ○ Todos o en su mayoría estudian
- ○ Todos o en su mayoría trabajan
- ○ No realizan estudios ni actividad laboral
- ◉ No respuesta

Pregunta #

39

Obligatorio

Respecto a la relación actual con otros familiares:

- ○ 1.Tiene familiares a cargo
- ○ 2.Recibe apoyo económico de los mismos
- ○ 3.Recibe otro tipo de apoyos
- ○ 4.No respuesta
- ◉ No respuesta

Pregunta #

40

Obligatorio

En la actualidad, ¿quién se encarga principalmente de las siguientes tareas en su hogar? Siendo 1 (cuidados de familiares como: niños...) y siendo 2 (tareas domésticas: compra, limpieza, cocina...):

	1	2
1- Usted	opción 1	opción 2
2- Usted y su pareja	opción 1	opción 2
3- Usted y otra persona de su familia	opción 1	opción 2
4- Usted y una persona pagada	opción 1	opción 2
5- Su pareja	opción 1	opción 2
6- Persona pagada	opción 1	opción 2
7- Diversas mujeres de la familia	opción 1	opción 2
8- Otras personas	opción 1	opción 2

Pregunta #

41

Obligatorio

En el caso de estar dispuesto/a a facilitar más información sobre esta temática indique por favor un número de teléfono de contacto y/o un email:

Pregunta #

42

Obligatorio

Para finalizar le agradeceríamos que incluyera las observaciones que considere oportunas para un mejor ajuste de este cuestionario (ej: incluir preguntas, eliminar o modificar cuestiones...etc

ANEXO XIII.2. ENTREVISTA A COORDINADORA DEL PROFESORADO CON DOCENCIA A ESTE ALUMNADO.

MODELO DE ENTREVISTA (NO SE INCLUYEN LOS CONTENIDOS POR CUESTIONES DE PROTECCIÓN DE DATOS Y CONFIDENCIALIDAD).

ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESORADO DE ALUMNADO POSEEDOR DE ACREDITACIÓN EN LA PRIMERA CONVOCATORIA DEL PREAR QUE HA ACCEDIDO A CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD O CICLOS FORMATIVOS EN CENTROS PÚBLICOS DE LA REGIÓN DE MURCIA.

Cuestionario nº:

En el marco de la convocatoria del Programa III 2013, ejecutado dentro del convenio entre la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, el Departamento de Sociología y Trabajo Social está realizando un estudio para conocer las trayectorias académicas y profesionales así como las expectactivas de los acreditados en la primera convocatoria del PREAR que han accedido a certificados de profesionalidad o ciclos formativos en centros públicos de la Región de Murcia.

Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales.

Le agradecemos su colaboración en esta investigación

1.-Respecto a la admisión de este alumnado a Ciclos Formativos en su centro educativo, ¿Puede indicar en qué curso/s y a qué Ciclo Formativo han accedido, así como los requisitos académicos/criterios que se han establecido para ello?

2.-¿Cuántos alumnos han cursado el ciclo formativo y cuáles son sus principales características (edad, sexo, itinerarios de: experiencia-formación, expectativas: formativas-ocupacionales)

3.-Respecto a los módulos cursados , ¿Se han planteado dificultades por parte de este alumnado?

(En caso afirmativo): ¿Cuáles cree que han podido ser las principales dificultades para este alumnado en los diferentes módulos cursados respecto a la metodología didáctica?:

Utilización de moodle y nuevas tecnologías,

Temario y recursos actualizados

Memorización de contenidos teóricos,

Realización de tareas on line

Realización de tareas prácticas presenciales

Realización de pruebas escritas

Cumplimentación de cuestionarios on line

Participación en foros on line

Otras:

4.-Indique si se han realizado o son necesarias mejoras para organizar los módulos cursados y adecuarlos a este perfil de alumnado con el fin de facilitar su acceso y resultados académicos.

Acceso a los Ciclos Formativos
Horarios del IES Asistencia a sesiones presenciales (TC, TPP)
Realización de pruebas escritas
Realización de tareas en casa (Tarea on line, cuestionarios, foros) Otros:

5.-Valoración de resultados obtenidos de 1-10 puntos para cada módulo cursado por este alumnado.

6.-Valoración de la exención de la FCT y cómo ha afectado a este alumnado.

7.-Otros aspectos de interés no tratados respecto a esta temática.

ANEXO XIV. SÍNTESIS DE DATOS ESTADÍSTICOS FACILITADOS POR EL ICUAM PARA EL ESTUDIO DE LOS RESULTADOS DEL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN.

ANEXO. XIV.1-3. VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO PROCEDENTES D ELA BASE DE DATOS DEL ICUAM.

VARIABLES A CONSIDERAR EN EL ESTUDIO

-CANDIDATOS

1. IDENTIFICADOR (número expediente)
2. CODIGO_CP (ver anexo 1)
3. CUALIFICACION (ver anexo 1)
4. SEXO
5. F_NACIMIENTO
6. SITLABORAL (empleado o desempleado)
7. F_DESEMPLEO (fecha desde la que está desempleado)
8. NACIONALIDAD
9. PROVINCIA
10. MUNICIPIO
11. CODIGO_POSTAL
12. CODIGO_NIVEL_ESTUDIOS (01: sin estudios, 10: Licenciado)
13. NIVEL_ESTUDIOS (describe el nivel de estudios)
14. ESTADO (09 no seleccionado, 04 excluido, 90 desistimiento, 12 ha llegado a evaluación)
    Sobre los códigos de estado de la solicitud, cuando se concluye la convocatoria y se hacen todos los trámites oportunos, cada una de las solicitudes tramitadas ha de quedar en un estado final, y los posibles estados son los siguientes:

    04 Excluido: no cumple los requisitos de inscripción en el procedimiento PREAR.
    09 No seleccionado: cumple los requisitos, pero por puntuación se quedó fuera de las 150 plazas.
    12 Evaluación: llega a la fase de evaluación.
    90 Desistimiento: en alguna fase del procedimiento, desiste y no continúa. (En la var nº32 se especifica la fase en que ha desistido).

15. DESCRIPCION_ESTADO
16. CODACT (01 Asalariado, 04 formación)
17. DESCRIPCION
18. INICIO (fecha inicio contrato)
19. FIN (fecha fin contrato)
20. JORNADA_COMPLETA (Si, No)
21. HORAS (horas de formación)
22. EVIDENCIA (ENT entrevista, DNO Diplomas, VL vida laboral, CT contrato de trabajo, CE certificado de Empresa, CPF certificado de prácticas, DJP Declaración jurada, VOL certif actividades, FIF fichas De información, OT otros)

23. DESC_EVIDENCIA
24. NOMBRE_EVIDENCIA (especifica la evidencia, ej: DNO: Diploma de auxiliar de enfermería)
25. INICIO_EVIDENCIA (fecha de inicio)

26. FIN_EVIDENCIA (fecha de fin). En caso de Entrevistas se corresponden ambas fechas.
27. CODUC (unidad de competencia, ver anexo1)
28. CANDIDATO, Indica si el candidato quiso seguir o no (S/N) con la unidad de competencia a la fase de evaluación.

29. ASESOR, Indica el dictamen del asesor respecto a que el candidato pase o no a evaluación
30. ACREDITADA INICIAL, El valor 'S' indica que la UC ha sido acreditada, el valor 'N' indica que no ha sido acreditada y el valor "E" indica que se han requerido nuevas evidencias.
31. ACREDITADA (FINAL): si la UC fue finalmente acreditada o no. Los posibles valores son " S o N".
32. FASE DE DESISTIMIENTO: Indica en qué fase del procedimiento han desistido algunos candidatos.

-HABILITADOS (ASESORES Y EVALUADORES)

1. IDENTIFICADOR (últimos tres números y letra del nif)
2. PERFIL (asesor o evaluador)
3. CODCP (código de la cualificación profesional en que han intervenido)
4. CODIGO_FAMILIA (SSC, Servicios Socioculturales y a la Comunidad)
5. FAMILIA_PROFESIONAL (SSC)
6. AMBITO (Laboral o docente)
7. CODIGO_CUERPO (para docentes: 9270, 0591, 0590)
8. CUERPO (para docentes: prof. Especialista, profesores FP , prof secundaria)
9. CODIGO_ESPECIALIDAD
10. ESPECIALIDAD
11. PAS_CUERPO (código de personal laboral: A,B,C,D)
12. CUERPO_PERSONAL_LABORAL (A Licenciado, B Diplomado, C Tec. Especialista, D Auxiliar)
13. PROVINCIA
14. MUNICIPIO
15. CODIGO_POSTAL

ANEXO XIV.4. CUESTIONARIOS SOBRE LA VALORACIÓN DEL PREAR CUMPLIMENTADOS POR CANDIDATOS PARTICIPANTES (MISMO MODELO PARA LAS TRES CUALIFICACIONES).

A cumplimentar por el/la participante en la CONVOCATORIA del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR):

Señale **la razón principal** por la que decidió participar en el PREAR (solamente elegir **uno** de los motivos expuestos)

1. Para poder progresar en mi carrera profesional	☐
2. Porque es un requisito imprescindible para el desarrollo de mi actividad profesional	☐
3. Por inquietud personal	☐
4. Otra razón. Especificar	☐

Señale **la vía o medio** por el que tuvo conocimiento de esta convocatoria

1. INTERNET	☐
2. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)	☐
3. Boletín Oficial del Estado (BOE)	☐
4. A través de mi trabajo	☐
5. A través de otras entidades/organismos (SEF, Ayuntamiento, Sindicatos,...)	☐
6. Otros medios. Especificar	☐

I. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la Información proporcionada sobre la fase de **ADMISIÓN**.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	2	3	4	5	NC
1. La información relativa a la convocatoria de la cualificación en la que me inscribí era fácil de obtener.						
2. Cuando he solicitado directamente al ICUAM información relacionada con la admisión (vía telefónica o presencial) me ha sido proporcionada.						
3. Cuando he consultado la página web me ha sido fácil encontrar la información relacionada con la admisión.						
4. La información que me han proporcionado desde otros órganos/instituciones/entidades (Ayuntamientos, Orientadores del SEF), ajenos al ámbito del ICUAM me ha resultado útil						
5. La información que me ha dado el ICUAM en la reunión grupal y presencial ha completado las dudas que tenía tras conocer mi participación en el procedimiento.						

II. ORGANIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la organización del procedimiento, a través de su participación en la fase previa de **ADMISIÓN**.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

FASE DE ADMISIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**NC**
1. Los plazos establecidos para la inscripción han sido suficientes.						
2. La solicitud, necesaria para la inscripción, ha sido fácil de cumplimentar.						
3. Me ha resultado fácil comprender la documentación que se pide para participar en la convocatoria.						
4. Las consultas que he podido realizar, en el ICUAM, a la hora de preparar la solicitud y la documentación han resuelto mis dudas.						
5. Las consultas que he podido realizar a otros organismos y entidades (SEF, Orientadores, etc.), a la hora de preparar la solicitud y la documentación han resuelto mis dudas.						
6. La duración de la fase de admisión, desde que se inició el período de inscripción de la solicitud hasta que he tenido conocimiento de mi participación es adecuada, teniendo en cuenta las distintas etapas que tiene.						

III. ATENCIÓN RECIBIDA.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la atención que, en general, ha recibido como consecuencia de su participación en el procedimiento durante la fase de **ADMISIÓN**
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**NC**
1. Atención recibida desde el ICUAM						

A cumplimentar por el/la participante en la CONVOCATORIA del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR)una vez finalizada la FASE DE ASESORAMIENTO:

I. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la Información proporcionada con carácter previo al desarrollo del Procedimiento en lo que se refiere a la fase de **ASESORAMIENTO**
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	2	3	4	5	NC
1. La información relativa a la fase de asesoramiento, y que me fue proporcinada en la reunión inicial celebrada con el ICUAM fue suficientemente clara en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma.						
2. La información relativa a la fase de asesoramiento, y que me fue proporcinada en la reunión inicial celebrada con los asesores fue suficientemente clara en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma						
3. Cuando he buscado información directamente (vía telefónica o presencial) en el ICUAM acerca de la fase de asesoramiento me ha sido proporcionada.						
4. Cuando he consultado la página web me ha sido fácil encontrarl información acerca de la fase de asesoramiento						
5. La documentación impresa (folletos, dípticos, guías, fichas de convocatoria,...) que he consultado ha resultado ser muy útil para obtener información acerca de esta fase.						

II. ORGANIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la organización del procedimiento, a través de su participación en las distintas fases del mismo.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

FASE DE ASESORAMIENTO	1	2	3	4	5	NC
1. El asesor/a me ha explicado con carácter previo la documentación y/o información necesaria a aportar para cada sesión.						
2. El asesor ha mantenido una actitud positiva y motivadora que me ha facilitado exponer y explicar cuál ha sido mi trayectoria personal y formativa.						
3. El asesor ha manifestado a lo largo de la fase de asesoramiento que su función no tiene carácter vinculante, teniendo yo por tanto, como candidato la potestad de pasar a la siguiente fase.						
4. El asesor ha resuelto todas las dudas que he ido planteando en las distintas sesiones						
5. Considero que la duración de cada sesión ha sido suficiente.						
6. Considero que las sesiones se han desarrollado en un ambiente distendido.						
7. Tras finalizar la fase de asesoramiento, y una vez realizado el informe, el asesor me ha explicado mis posibilidades en relación a las competencias profesionales que tengo adquiridas, así como las carencias, en las que sería necesario que siguiera formándome.						
8. Tras finalizar la fase de asesoramiento, y en caso de que haya decidido no participar en la fase de evaluación, el asesor me ha facilitado un plan de formación adaptado a mi perfil profesional.						

III. ATENCIÓN RECIBIDA.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la atención que, en general, ha recibido como consecuencia de su participación en el procedimiento en esta fase de **ASESORAMIENTO**.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	2	3	4	5	NC
1. Atención recibida desde el ICUAM en relación al asesoramiento						
2. Atención recibida por el Asesor/a						

A cumplimentar por el/la participante en la CONVOCATORIA del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las competencias profesionales (PREAR):

I. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la Información proporcionada con carácter previo al desarrollo del Procedimiento en lo que se refiere a la fase de **EVALUACIÓN**.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	2	3	4	5	NC
1. La información relativa a la fase de evaluación, y que me fue proporcinada en la reunión inicial celebrada con el ICUAM fue suficientemente clara en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma.						
2. La información relativa a la fase de evaluación, y que me fue proporcinada en la reunión inicial celebrada con los asesores fue suficientemente clara en lo referente a objetivos y actividades a realizar durante la misma						
3. Cuando he buscado información directamente (vía telefónica o presencial) en el ICUAM acerca de la fase de evaluación me ha sido proporcionada.						
4. Cuando he consultado la página web me ha sido fácil encontrarl información acerca de la fase de evaluación						
5. La documentación impresa (folletos, dípticos, guías, fichas de convocatoria,...) que he consultado ha resultado ser muy útil para obtener información acerca de esta fase.						

II. ORGANIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la organización del procedimiento, a través de su participación en la fase de **EVALUACIÓN**.
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

FASE DE EVALUACIÓN **(sólo en caso de haber accedido a ella)**	1	2	3	4	5	NC
1. Como candidato participante en la fase de evaluación se me ha facilitado el plan individual de evaluación.						
2. Durante la evaluación se ha transmitido la información necesaria a través de tablones y página web para las distintas actuaciones en las que he sido requerido						
3. Durante la realización de las pruebas (fundamentalmente de carácter práctico) las instrucciones, materiales, instrumentos, herramientas, etc. posibilitaban el adecuado desarrollo de las actividades a evaluar.						
4. Tras la finalización de la evaluación se me ha proporcionado el Plan de Formación de cara a que mis competencias se vean completadas						

III. ATENCIÓN RECIBIDA.

Valore entre 1 y 5 las siguientes cuestiones relativas a la atención que, en general, ha recibido como consecuencia de su participación en el procedimiento durante esta fase de **EVALUACIÓN**
(1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno)

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**NC**
1. Atención recibida desde el ICUAM						
2. Atención recibida por el Evaluador/a						

ANEXO XV.1-2. SÍNTESIS DE DATOS FACILITADOS POR EL SERVICIO DE EMPLEO Y FORMACIÓN DE LA REGIÓN DE MURCIA SOBRE OBTENCIÓN DE LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD Y SOBRE INSERCIÓN OCUPACIONAL DESDE 2013-2015.

CUALIFICACION	EDAD	TIPO_CONTRATO	FX_INI	SEXO	ID. OCUPACIÓN
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	13-mayo-2013	Mujer	5710
SSC320_2	25-34 años	TEMPORALES	13-mayo-2011	Mujer	5120
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	11-mayo-2011	Mujer	5220
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	30-julio-2012	Hombre	5629
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	13-mayo-2013	Mujer	5710
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	18-julio-2011	Mujer	2121
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	01-septiembre-2011	Mujer	5721
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	03-julio-2012	Mujer	5710
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	16-julio-2012	Mujer	5710
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	05-febrero-2011	Mujer	3521
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	19-marzo-2011	Mujer	5710
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	01-septiembre-2014	Mujer	5721
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	09-septiembre-2011	Mujer	5721
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	04-diciembre-2013	Mujer	5611
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	01-junio-2011	Mujer	9511
SSC089_2	55-64 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	02-junio-2014	Mujer	9443
SSC322_3	< 25 años	TEMPORALES	15-noviembre-2011	Mujer	5220
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	01-agosto-2012	Mujer	5629
SSC089_2	55-64 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	13-mayo-2013	Mujer	5710
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	01-julio-2012	Mujer	5611
SSC089_2	35-44 años	TEMPORALES	18-marzo-2011	Hombre	5710
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	08-septiembre-2011	Mujer	2252

SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	25-enero-2011	Mujer	3724
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	18-enero-2011	Mujer	2824
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	10-mayo-2012	Mujer	2252
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	20-junio-2013	Mujer	9700
SSC320_2	45-54 años	INDEFINIDOS	01-enero-2013	Mujer	5629
SSC089_2	35-44 años	TEMPORALES	02-julio-2012	Mujer	5710
SSC322_3	45-54 años	INDEFINIDOS	12-marzo-2015	Mujer	9100
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	24-julio-2013	Mujer	5220
SSC320_2	55-64 años	TEMPORALES	13-febrero-2012	Mujer	5629
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	25-marzo-2011	Mujer	5629
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	21-diciembre-2013	Mujer	5220
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	06-agosto-2014	Mujer	9210
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	10-enero-2011	Mujer	5710
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC322_3	45-54 años	INDEFINIDOS	01-septiembre-2014	Mujer	2251
SSC320_2	< 25 años	TEMPORALES	12-julio-2011	Mujer	5629
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	12-septiembre-2011	Mujer	3724
SSC089_2	55-64 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	09-julio-2012	Mujer	3715
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	20-mayo-2011	Mujer	5629
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	01-agosto-2013	Mujer	9210
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	06-septiembre-2014	Mujer	5710
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	13-mayo-2013	Mujer	5710
SSC320_2	55-64 años	TEMPORALES	01-enero-2014	Mujer	5833
SSC089_2	35-44 años	TEMPORALES	01-junio-2011	Mujer	5710
SSC320_2	35-44 años	INDEFINIDOS	05-enero-2011	Mujer	5629
SSC089_2	55-64 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC322_3	35-44	TEMPORALES	18-enero-2011	Mujer	2611

	años				
SSC320_2	35-44 años	INDEFINIDOS	01-febrero-2011	Mujer	5611
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	23-julio-2012	Mujer	5710
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	03-enero-2011	Mujer	5710
SSC089_2	35-44 años	TEMPORALES	14-julio-2011	Mujer	9511
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	27-marzo-2012	Mujer	4500
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	01-diciembre-2011	Mujer	9210
SSC320_2	25-34 años	TEMPORALES	18-noviembre-2014	Hombre	5611
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	07-noviembre-2011	Mujer	2252
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	01-julio-2011	Mujer	3724
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	01-septiembre-2011	Mujer	5721
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	01-julio-2012	Mujer	5120
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	01-octubre-2011	Mujer	5833
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	21-febrero-2011	Mujer	5629
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	24-mayo-2012	Mujer	5220
SSC320_2	25-34 años	TEMPORALES	02-noviembre-2012	Mujer	9210
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	14-mayo-2013	Mujer	9210
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	07-mayo-2014	Mujer	9100
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	17-abril-2014	Mujer	9310
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	18-marzo-2011	Hombre	5710
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	13-junio-2011	Mujer	3724
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	14-febrero-2011	Mujer	5710
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	26-marzo-2012	Mujer	5110
SSC089_2	25-34 años	TEMPORALES	17-octubre-2011	Mujer	5710
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	02-febrero-2011	Mujer	4309
SSC089_2	35-44 años	TEMPORALES	21-abril-2011	Mujer	9310
SSC089_2	45-54 años	TEMPORALES	18-enero-2014	Mujer	5611
SSC089_2	35-44 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710

SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	06-septiembre-2011	Mujer	2252
SSC322_3	< 25 años	TEMPORALES	07-febrero-2011	Mujer	3715
SSC320_2	35-44 años	INDEFINIDOS	05-enero-2011	Mujer	5629
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	01-julio-2014	Mujer	3724
SSC089_2	45-54 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC320_2	55-64 años	TEMPORALES	01-enero-2012	Hombre	5899
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	09-septiembre-2014	Mujer	4309
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	01-enero-2011	Mujer	5611
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	29-diciembre-2014	Mujer	9602
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	25-febrero-2011	Mujer	2935
SSC320_2	35-44 años	TEMPORALES	23-abril-2015	Mujer	5629
SSC089_2	55-64 años	TEMPORALES	10-octubre-2012	Mujer	3724
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	28-julio-2011	Mujer	5611
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	05-enero-2011	Mujer	5629
SSC322_3	45-54 años	TEMPORALES	01-mayo-2015	Mujer	5942
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	04-octubre-2012	Mujer	5220
SSC322_3	35-44 años	TEMPORALES	01-abril-2011	Mujer	5721
SSC320_2	45-54 años	TEMPORALES	05-mayo-2012	Mujer	5110
SSC089_2	55-64 años	INDEFINIDOS	14-enero-2013	Mujer	5710
SSC322_3	25-34 años	TEMPORALES	02-julio-2013	Mujer	3724

ANEXO XVI. TRÁMITES Y GESTIONES REALIZADAS DURANTE LA INVESTIGACIÓN.

ANEXO XVI.1. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CONVOCATORIA 2010 DEL PROGRAMA III DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.

Nº Solicitud	Título
46	INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO, EVALUACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LAS CUALIFICACIONES CONVOCADAS EN LA CARM

Temáticas	Ayuda solicitada	Horas dedicación
ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA FORMACIÓN PROFESIONAL INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4.000,00	750

Características del proyecto

Etapa educativa y Área:

Formación Profesional - Familia profesional "Servicios Socioculturales y a la Comunidad". Ciclo Formativo de Grado Medio "Intervención Sociosanitaria" y Ciclo Formativo de Grado Superior "Educación Infantil"

Planteamiento del proyecto:

Desde la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se configura un nuevo Sistema de Formación Profesional en el que las cualificaciones profesionales son acreditables por cuatro vías: -Formación Profesional Inicial, impartida en el sistema Educativo. -Formación Profesional para el Empleo (Subsistema que integra la Formación Ocupacional y Continua) -Vías no formales de formación. - Experiencia laboral. Estas dos últimas vías son las que determinarán el ámbito de estudio de la presente investigación, ya que el PREAR (Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro de las Competencias Profesionales) va referido a ellas. Por tanto, de las tres formas que existen de desarrollar las propias competencias: antes (formación previa), durante (formación para adultos) y mediante (adquisición de competencias en el ejercicio mismo de una actividad profesional), es esta última la que sirve de marco a la

presente investigación. Ante la puesta en marcha en la Región de Murcia del PREAR con las cualificaciones de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, resulta conveniente realizar una investigación que permita analizar todo el proceso, desde su inicio hasta la obtención de las primeras acreditaciones, considerando las fases de asesoramiento, evaluación y reconocimiento desarrolladas. Se justifica la realización de esta investigación con el objetivo de conocer en este marco: -Eficacia/eficiencia del proceso de asesoramiento por cualificación. -Eficacia/eficiencia del proceso de asesoramiento por cualificación. -Resultados obtenidos en el proceso. Con esta investigación se pretende desarrollar un proceso valorativo, con la participación de profesorado habilitado como asesor y evaluador e implicado en el mismo, a través de grupos de discusión y entrevistas en profundidad que centrarán dicha valoración en la fase de asesoramiento y evaluación seguidas para cada una de las tres cualificaciones convocadas. Los datos de este estudio podrán contrastarse con estadísticas oficiales sobre resultados obtenidos por los solicitantes del proceso. De esta forma se logrará un mejor conocimiento sobre esta otra vía de acreditación de las competencias diferente a la vía formal que es la que estamos acostumbrados a evaluar. Los resultados de esta investigación podrán servir también de base a futuras convocatorias de otras cualificaciones para seguir este procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral y otras vías de formación no formales e informales. Importancia de la composición del Grupo de Investigación, integrado por profesorado con amplia experiencia en Docencia e Investigación sobre Educación y Formación Profesional de diferentes Departamentos de la Universidad de Murcia (Sociología y Política Social y Teoría e Historia de la Educación) y por profesorado habilitado como asesor y/o evaluador del PREAR en las tres competencias convocadas en la CARM en el curso 2010-2011, de los tres centros públicos IES que en la CARM imparten los Ciclos Formativos a los que se adscriben las competencias objeto de reconocimiento y acreditación: IES Juan Carlos I, en Murcia; IES Mediterráneo, en Cartagena e IES San Juan Bosco, en Lorca, en los que tienen destino definitivo los tres primeros componentes del equipo del profesorado de educación secundaria; todo el equipo está en comisión de servicio este curso en el IES Juan Carlos I de Murcia.

Fases y duración:

De abril 2011 a junio de 2012. Primera fase: Revisión material bibliografico y análisis de datos secundarios. Segunda fase: Diseño metodológico de grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Tercera fase: Desarrollo de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Análisis e interpretación de los datos cualitativos de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad. Cuarta fase Evaluación, síntesis y redacción de resultados. Quinta fase: Preparación de materiales sobre resultados y evaluación de la investigación para la jornada de difusión. Sexta fase: Jornada de Difusión y evaluación de resultados. Septima fase: Elaboración del informe final de la investigación.

Objetivos:

OBJETIVO GENERAL: -Valorar el proceso de asesoramiento y de evaluación de las cualificaciones convocadas a través del PREAR en la Región de Murcia. Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, en la Región de Murcia. -Elaborar un perfil sociológico de los solicitantes de PREAR, donde se puedan conocer las características sociodemográficas, formativas, laborales, etc de este colectivo. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Valorar el proceso de asesoramiento seguido con cada una de las tres cualificaciones convocadas. -Valorar el proceso de evaluación seguido con cada una de las tres cualificaciones convocadas. -Realizar una primera valoración general de resultados del PREAR en cada una de las tres cualificaciones. -Realizar una primera aproximación comparativa sobre la acreditación de competencias realizada por vías no formales de formación y experiencia laboral. HIPÓTESIS: -El proceso de asesoramiento seguido para las tres cualificaciones se valora como ajustado a unos stándares de eficiencia/eficacia predefinidos. -El proceso de evaluación seguido para las tres cualificaciones se valora como ajustado a unos stándares de eficiencia/eficacia predefinidos. -Los resultados en términos de competencias acreditadas se valoran como conseguidos a un mayor nivel por los solicitantes con mayor puntuación en experiencia laboral que en vías no formales de formación.

ANEXO XVI.2. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CONVOCATORIA 2012 DEL PROGRAMA III DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.

Nº Solicitud	Título
11	ITINERARIOS Y EXPECTATIVAS FORMATIVAS Y LABORALES DE CANDIDATOS QUE ACCEDEN DESDE EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (P.R.E.A.R.), A CENTROS EDUCATIVOS EN LA

Temas prioritarios	Ayuda solicitada	Horas dedicación
FORMACIÓN PROFESIONAL	2.000,00	750

Planteamiento del proyecto:

Desde la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se configura un nuevo Sistema de Formación Profesional en el que se acreditan las cualificaciones profesionales. En este marco se han desarrollado las convocatorias del PREAR, regulado por el RD 1224/2009, en diferentes Comunidades Autónomas . Ante la puesta en marcha en la Región de Murcia del PREAR, en la convocatoria 2010, con las cualificaciones de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, se financió y desarrolló en la anterior convocatoria del Programa III el Proyecto de investigación sobre los procesos de asesoramiento, evaluación y

resultados del PREAR para estas cualificaciones convocadas en la CARM en 2010. En el presente curso, por tanto, resulta conveniente realizar una investigación continuación de la anteriormente desarrollada, que permita analizar la situación actual de las personas acreditadas que han optado por la matriculación en IES Juan Carlos I (Murcia) para la cualificación de Educación Infantil y en Centros de Educación de Adultos de la Región de Murcia para la obtención de certificados de profesionalidad vinculados a las otras dos cualificaciones; con el fin de completar la formación para la obtención del título de técnico en el nivel correspondiente: Técnico en Atención sociosanitaria o Técnico superior en Educación Infantil. Con esta investigación se pretende desarrollar un proceso valorativo, con la participación de alumnado que ha accedido a Ciclos Formativos habiendo terminado el PREAR con al menos la acreditación de una Unidad de Competencia. A través de ENCUESTAS y ENTREVISTAS se justifica la realización de esta investigación con el objetivo de conocer en este marco: -Itinerarios formativos y laborales del alumnado que accede a Ciclos Formativos desde el PREAR. -Expectativas de dicho alumnado. -Valoración del profesorado y equipos directivos del IES y de Centros de Educación de Adultos implicados sobre esta modalidad de acceso de dicho alumnado , su participación, el desarrollo del proceso y los resultados finales. De esta forma se logrará un mejor conocimiento en este estudio sobre las características específicas de este alumnado (en su mayoría procedente del ámbito laboral que cuenta con experiencia previa en las cualificaciones profesionales citadas), pudiendo facilitar un mejor ajuste de sus procesos de enseñanza/ aprendizaje, facilitando una mejor integración escolar de la presente y de próximas promociones. También cabe destacar las características del grupo de investigación que se presenta a esta convocatoria; integrado por un parte por profesorado con amplia formación y experiencia en investigación sobre educación y formación profesional de diferentes departamentos de la Universidad de Murcia (Sociología y Política Social , Teoría e Historia de la Educación y Didáctica de la lengua y la literatura) y por profesorado del IES Juan Carlos I de Murcia que imparte El Ciclo Formativo de Educación Infantil a distancia (incluye al alumnado con matrícula especial PREAR). También se contará con la colaboración de los Centros de Educación de Adultos de la Región de Murcia en los que se encuentran matriculados los candidatos de la cualificación de Atención Sociosanitaria. En todo el proceso de desarrollo del proyecto se mantendrá una colaboración estrecha con el ICUAM, para compartir información sobre el desarrollo del mismo. Los resultados de esta investigación podrán servir también para facilitar el seguimiento del ICUAM sobre estos candidatos, estableciendo una metodología propia que podría utilizarse en las convocatorias anuales de este organismo de cualificaciones profesionales con candidatos que hayan finalizado el PREAR y sigan un proceso formativo posterior para acreditar todas las competencias de estas cualificaciones.

Objetivos:

Objetivos e Hipótesis: OB1. Conocer los itinerarios seguidos por los candidatos desde su solicitud del PREAR hasta los resultados de su escolarización en IES para la obtención del título de técnico. OB2. Conocer las expectativas Formativas y laborales de este alumnado. OB3. Conocer la valoración del personal docente de los centros educativos donde se encuentra el alumnado, respecto a su participación y desarrollo en centro educativo. HIP1. La mayoría de este alumnado han sido candidatos en el PREAR con menos horas de formación en su currículo respecto al total de candidatos que han participado en este procedimiento. HIP2. Las condiciones de su escolarización actual son satisfactorias en general para este alumnado. HIP3. Las expectativas respecto a la obtención del título son predominantemente para su carrera profesional (no tanto para posterior formación). HIP4. La participación y resultados de este alumnado son valorados positivamente por el personal docente.

ANEXO XVI.3. SÍNTESIS DEL PROYECTO DE ACCIONES COMPLEMENTARIAS PRESENTADO A LA CONVOCATORIA 2009 DEL SERVICIO DE EMPLEO Y FORMACIÓN DE LA REGIÓN DE MURCIA.

PROYECTO: Elaboración del perfil sociológico y detección de las necesidades y las expectativas de los potenciales solicitantes del Procedimiento de Reconocimiento, Evaluación, Acreditación y Registro (PREAR) de la competencia profesional, adquirida por experiencia laboral, de las cualificaciones de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, en la Región de Murcia.

OBJETIVO GENERAL:

-Conocer el perfil sociológico, las necesidades y las expectativas del público objetivo de la convocatoria prevista del PREAR para las competencias de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, en la Región de Murcia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Identificar el perfil sociológico de los trabajadores en los sectores de servicios en la Región de Murcia correspondientes a las cualificaciones de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.

-Conocer las valoraciones de diferentes agentes sociales en la CARM sobre la puesta en marcha del proceso de acreditación de competencias y sus posibles consecuencias.

-Conocer las necesidades y expectativas de los potenciales solicitantes del PREAR respecto a la participación en el proceso y a los intereses que les mueven sobre la promoción e inserción laboral.

-Complementar la información institucional ofrecida al público objetivo respecto a la puesta en marcha de este proceso de acreditación y de sus características.

-Conocer el nivel de impacto de esta convocatoria sobre el público objetivo.

HIPÓTESIS:

-Los informantes clave valoran que la puesta en marcha de este proceso de acreditación facilitará la movilidad y consolidación laboral en los acreditados.

-El público solicitante potencial de la acreditación de competencias de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, son mayoritariamente mujeres, con edad entre 26-46 años y un nivel formativo básico.

-La mayoría del público potencial valora que este proceso de acreditación le beneficiará facilitando su promoción y mejora laboral.

-La mayoría del público potencial muestra su voluntad de participar en el proceso, asumiendo que conocen y están al tanto de los requisitos e información necesaria para tal fin.

ANEXO XVI.4. SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE EL PREAR A NIVEL NACIONAL A LA DIRECTORA GENERAL DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Dña. María de los Reyes Zatarain del Valle.

Ilma. Sra. Directora General del Servicio Público de Empleo Estatal.

C/. Condesa de Venadito,9. 28027 Madrid.

Distinguida Sra.:

Desde la Universidad de Murcia (Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Dpto. de Sociología y Política Social) junto con profesorado de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se ha diseñado, y ejecutado el proyecto denominado:

"INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO, EVALUACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (PREAR) PARA LAS TRES CUALIFICACIONES CONVOCADAS EN LA REGIÓN DE MURCIA EN 2010-2011".

Este proyecto ha sido seleccionado en la convocatoria de concurso para la realización de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa (Programa III-2011), en el marco del Convenio de Cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad, suscrito entre la Universidad de Murcia (Centro de Formación y Desarrollo Profesional) y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Los resultados de este proyecto analizan los datos sobre el seguimiento del proceso y resultados del PREAR en la Región de Murcia para las tres cualificaciones convocadas en el año 2010 y terminadas en 2012: *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Educación Infantil.*

Se trata de una investigación pionera, en la medida en que es la primera vez que se realiza un modelo de evaluación externa del PREAR desde una entidad universitaria.

En el informe final de esta investigación se incluye un resumen sobre dichos resultados que ya ha sido enviado al Ministerio de Educación para ser publicado.

Partiendo de estos resultados creemos importante realizar un estudio comparativo a nivel nacional para estas tres cualificaciones, partiendo para ello de los datos procedentes de las Comunidades Autónomas en las que haya terminado el PREAR.

Con este fin solicitamos que desde la Comisión Interministerial se soliciten estos datos a las Comunidades Autónomas y se deriven (en bases de datos anonimizadas) a la Universidad de Murcia para realizar dicho estudio comparativo así como para redactar

Facultad de Economía y Empresa
Departamento de Sociología y Política Social
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia
T. 868 88 38 24 – F. 868 88 38 31 – **www.um.es/sociopol**

los informes de resultados. También sería conveniente emitir una acreditación a nombre del Dpto. de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia, que cuenta con personal docente e investigador especializado en esta temática, para poder de esta forma solicitar dichos datos directamente a las CC.AA.

A la espera de su grata respuesta, indicando los procedimientos a seguir, reciba un cordial saludo. Atentamente,

Murcia a 13 de Noviembre de 2012



Fdo. D. Juan Ortín García

Dtor. Dpto. Sociología y Política Social

Universidad de Murcia

ANEXO XVI.5.A-B. SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE EL PREAR A NIVEL NACIONAL AL DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y RESPUESTA DENEGATORIA.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Paulino Martín Seco.
Ilmo. Sr. Director General del Instituto Nacional de Cualificaciones.
Paseo del Prado 28, 1ª Planta - 28014 Madrid

Distinguido Sr.:

Desde la Universidad de Murcia (Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Dpto. de Sociología y Política Social) junto con profesorado de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se ha diseñado, y ejecutado el proyecto denominado:
"INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO, EVALUACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (PREAR) PARA LAS TRES CUALIFICACIONES CONVOCADAS EN LA REGIÓN DE MURCIA EN 2010-2011".
Este proyecto ha sido seleccionado en la convocatoria de concurso para la realización de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa (Programa III-2011), en el marco del Convenio de Cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad, suscrito entre la Universidad de Murcia (Centro de Formación y Desarrollo Profesional) y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Los resultados de este proyecto analizan los datos sobre el seguimiento del proceso y resultados del PREAR en la Región de Murcia para las tres cualificaciones convocadas en el año 2010 y terminadas en 2012: *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Educación Infantil.*

Se trata de una investigación pionera, en la medida en que es la primera vez que se realiza un modelo de evaluación externa del PREAR desde una entidad universitaria.

En el informe final de esta investigación se incluye un resumen sobre dichos resultados que ya ha sido enviado al Ministerio de Educación para ser publicado.

Partiendo de estos resultados creemos importante realizar un estudio comparativo a nivel nacional para estas tres cualificaciones, partiendo para ello de los datos procedentes de las Comunidades Autónomas en las que haya terminado el PREAR.

Facultad de Economía y Empresa
Departamento de Sociología y Política Social
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia
T. 868 88 38 24 – F. 868 88 38 31 – www.um.es/sociopol

Con este fin solicitamos que desde el INCUAL y desde la Comisión Interministerial se soliciten estos datos a las Comunidades Autónomas y se deriven (en bases de datos anonimizadas) a la Universidad de Murcia para realizar dicho estudio comparativo así como para redactar los informes de resultados. También sería conveniente emitir una acreditación a nombre del Dpto. de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia, que cuenta con personal docente e investigador especializado en esta temática, para poder de esta forma solicitar dichos datos directamente a las CC.AA.

A la espera de su grata respuesta, indicando los procedimientos a seguir, reciba un cordial saludo. Atentamente,

Fdo. D. Juan Ortín García



Dtor. Dpto. Sociología y Política Social
Universidad de Murcia

COMISIÓN INTERMINISTERIAL PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL

MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE

Estimado Sr.:

En relación a la solicitud de ese Departamento de Sociología y Política Social para que se les expida acreditación que les habilite ante las Comunidad Autónomas a solicitar datos sobre el seguimiento del desarrollo y resultados del proyecto PREAR, sobre tres cualificaciones profesionales, le comunico lo siguiente:

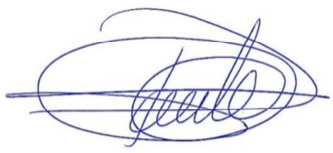
El artículo 30 de la Ley 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, referido al seguimiento y evaluación, especifica que la Administración General del Estado, en colaboración con las comunidades autónomas, y previa consulta al Consejo General de Formación profesional, elaborará un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento.

Reunida, el pasado día 3 de diciembre, la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, ha puesto en marcha el citado Plan de Seguimiento y Evaluación.

Es por ello que, para no entrar en colisión de competencias, y habida cuenta del mandato de esta Comisión, no podemos facilitarle la acreditación que nos pide. No obstante Vds., a nivel particular, pueden solicitar a las comunidades autónomas los datos que consideren oportuno para el estudio en cuestión.

Madrid, 5 de Diciembre de 2012

EL SECRETARIO DE LA COMISIÓN



Paulino Martín Seco
Director del Instituto Nacional de las Cualificaciones

CORREO ELECTRONICO

incual@mecd.es

PASEO DEL PRADO, 28 1º
28014 MADRID
TEL: 91 506 54 02
FAX. 91 506 56 77