

Acción formativa

Sistemas Nacionales de Cualificación Profesional (SNCP)

Francisco A. Blas
Imanol López Lacalle
Antonio Rueda

Colección **Documento de Trabajo nº 9**

Serie **Guías y manuales**
Área **Políticas de Empleo**



Acción formativa

Sistemas Nacionales de Cualificación Profesional (SNCP)

Francisco A. Blas
Imanol López Lacalle
Antonio Rueda

Documento de Trabajo nº 9

Serie: Guías y manuales

Área: Políticas de Empleo

Edita:

Programa EUROsociAL
C/ Beatriz de Bobadilla, 18
28040 Madrid (España)
Tel.: +34 91 591 46 00
www.eurosociasocial-ii.eu
info@eurosociasocial-ii.eu

Con la colaboración:

Instituto Italo-Latino Americano



Organización de Estados Iberoamericano, para la Educación, la Ciencia y la Cultura



La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleje la opinión de la Unión Europea.

Edición no venal.

Realización gráfica:

Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Madrid, febrero 2014



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Autores

Francisco A. Blas

Profesor de Universidad, experto en políticas de cualificaciones y formación profesional y autor de numerosas publicaciones sobre esta materia. Como consultor internacional, ha realizado consultorías en diversos países latinoamericanos y actualmente colabora, asesorando a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en un proyecto de apoyo a los Sistemas Nacionales de Cualificación Profesional (Programa Eurosocietal II) en el que participan 9 países latinoamericanos. En calidad de Director General del MEC español, dirigió durante el período 1990-95 la reforma de la Formación Profesional gestionada por la Administración Educativa.

Imanol López Lacalle

Licenciado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado durante los últimos 35 años impartiendo docencia y ocupando diversos puestos de responsabilidad en el ámbito de la Formación Profesional en el País Vasco. Fue durante diez años Director de la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional. En los últimos años ha pronunciado numerosas conferencias y publicado varios trabajos sobre la Validación de Competencias.

Antonio Rueda

Ingeniero Superior Industrial en Técnicas Energéticas por la ETSII de Barcelona. Experiencia en la industria de equipos eléctricos para la automoción. Experiencia en la administración educativa en la que ha dirigido el Proyecto de Reforma de la Formación Profesional y la elaboración del Catálogo de Títulos de Formación Profesional Reglada. Consultor de Cualificaciones y Formación Profesional, con amplia experiencia en: la dirección y/o desarrollo de proyectos sobre sistemas de cualificación basados en la competencia y en planes y sistemas de formación profesional.

Plan de la obra

La presente publicación es producto de la Acción de Eurosociat “Apoyo a los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales en América Latina”. Se trata de los materiales didácticos utilizados para la formación de los recursos humanos designados por las autoridades de los países para diseñar, desarrollar o mejorar sus respectivos sistemas nacionales. Esta acción formativa, denominada ESPECIALIZACIÓN EN SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES, consta de tres cursos consecutivos pero autónomos, reflejados en las tres partes de la obra.

- **El primer curso** lleva por título “Aplicación del análisis funcional para establecer perfiles u ocupaciones profesionales basadas en la competencia”..... 13
- **El segundo curso** se denomina “Metodología para la elaboración de programas formativos basados en competencias profesionales” 179
- **El tercer curso** lleva por título “Diseño de un sistema de validación de competencias” 363

Introducción

En el marco del área temática Políticas Activas de Empleo, el Programa EUROsocial II aprobó en 2012 la Acción *“Mejora y consolidación de los Sistemas Nacionales de Cualificación Profesional (SNCP) basados en competencias”*. Esta Acción fue acordada por los representantes de los países latinoamericanos participantes en el encuentro de intercambio y programación de Eurosocial “Inserción laboral de los jóvenes. Estrategias innovadoras para facilitar la transición escuela- trabajo” (San Salvador, El Salvador, 5 al 7 de diciembre de 2011).

La Acción se inserta en la estrategia intersectorial de Eurosocial –educación y empleo– procurando integrar la mejora de la calidad educativa en la Educación Técnico Profesional (ETP) y la promoción del empleo juvenil; es coordinada por el IILA (Instituto Italo Latino Americano) y ejecutada técnicamente por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Como objetivo nuclear, la Acción se propone contribuir significativamente a la implementación de políticas públicas en materia de SNCP, apoyando también el fortalecimiento institucional de los organismos que las definen, gestionan y ejecutan.

De modo más concreto, la Acción pretende contribuir al alcance de los siguientes objetivos:

- Promover la elaboración o levantamiento de nuevos perfiles o cualificaciones profesionales acordes a las demandas de los mercados de trabajo y de las competencias laborales correspondientes.
- Contribuir a la elaboración de programas formativos asociados o derivados de las cualificaciones o perfiles profesionales.
- Impulsar el desarrollo de procedimientos y organismos de reconocimiento y certificación de las competencias o cualificaciones profesionales adquiridas a través del aprendizaje no formal y/o informal y/o mediante la experiencia laboral.
- Mejorar los sistemas de información y orientación laboral y profesional.

Resulta evidente que la consecución de estos propósitos requiere, entre otras condiciones, disponer de recursos humanos con cualificación suficiente para dirigir y/o

coordinar los procesos que su gestión requiere y garantizar así que dichos procesos se implementan de “modo competente” (esto es, que se alcanzan los resultados esperados). Y es por ello que, como instrumento necesario para alcanzar los resultados esperados de la Acción, se ha considerado oportuno realizar una actividad formativa orientada a mejorar la cualificación de los recursos humanos responsables de la gestión e implementación de los Sistemas de Cualificaciones Profesionales en los países participantes de la Acción.

En definitiva, el objetivo de esta actividad formativa no es otro que apoyar y reforzar las competencias que ordinariamente se precisan para llevar a cabo la gestión de los Sistemas de Cualificaciones Profesionales y, en particular, de algunas de sus principales funciones que se acaban de citar.

Cabe subrayar que esta iniciativa de formación de recursos humanos ha cobrado todo su sentido en la combinación eficaz con otras estrategias e instrumentos de cooperación técnica (asesorías especializadas, visitas de intercambio, etc.) orientados a construir procesos integrales de apoyo e impulso a las políticas nacionales de SNCP. Durante 2013 y el primer trimestre de 2014 más de un centenar de técnicos y especialistas latinoamericanos, designados por las autoridades de los nueve países convocados, han pasado por estos cursos constituyendo así parte importante del grupo objetivo sobre el que debe descansar la implementación y consolidación de este tipo de sistemas.

La implementación de esta actividad formativa desarrollada a través de tres cursos diferenciados (relacionados, respectivamente, con los citados tres componentes básicos de un SNCP) ha requerido, lógicamente, de la elaboración de materiales didácticos que constituyen los contenidos formativos de dichos cursos y que son el objeto de la publicación que aquí se presenta. Nuestra felicitación a los autores por la calidad del trabajo desarrollado.

A este respecto, resulta evidente que extender la divulgación de estos materiales contribuirá a facilitar la mejora de la cualificación -en la gestión de un SNCP- de otros muchos recursos humanos que no han tenido la oportunidad de beneficiarse directamente de estas actividades formativas.

Como parece lógico, cada Curso formativo y sus materiales se han diseñado desde la perspectiva o enfoque de lo que se conoce como “formación basada en la competencia” (FBC), precisamente uno de los componentes del SNCP que, para hacer efectiva la implementación de éste, debe ser objeto de desarrollo. Concretamente, antes de proceder a la elaboración de los materiales didácticos, se ha procedido a establecer las Unidades de Competencia cuyo apoyo y refuerzo constituyen los objetivos específicos de cada Curso. Y una vez establecidas éstas, se ha procedido a elaborar su correspondiente formación asociada (o derivada de ellas).

La formación asociada a cada una de estas Unidades de Competencia se ha configurado en forma de Módulo (o bloque formativo coherente dirigido a la consecución de la competencia a la que se halla asociado). Cada Módulo está constituido por varias Unidades Didácticas (UD) con su objetivo específico, unos contenidos formativos (expresados en términos de procedimientos, hechos y conceptos, y actitudes) y unos criterios de evaluación, a los que acompañan una serie de actividades de enseñanza y de aprendizaje (ejercicios y/o estudios de casos). Junto al Módulo asociado a la respectiva Unidad de Competencia, cada Curso incluye otro Módulo asociado a todas las Unidades de Competencia. Al final de cada Módulo se plantea un ejercicio de evaluación global.

En fin, aunque la publicación de este interesante material no implica la interacción típica de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en cualquier actividad formativa, confiamos en que el conocimiento de su contenido favorezca –para quien se acerque por primera vez a él– una mejor comprensión de los procesos fundamentales que subyacen a la implementación de un Sistema Nacional de Cualificaciones.

Por lo demás, y habida cuenta de la demanda percibida durante el desarrollo de las actividades de esta Acción de disponer de un lenguaje común sobre los conceptos y términos relacionados con el nuevo paradigma de la “competencia profesional” y el mundo de los sistemas de cualificaciones profesionales, junto al citado material didáctico se publica también como Anexo una propuesta de Glosario –confeccionado por la OEI a partir de las fuentes básicas que se citan en el mismo– que permite comprender el significado de los principales conceptos y términos de los materiales didácticos, así como de aquellos otros que de alguna forma están relacionados con lo que se conoce como “sistema de cualificaciones profesionales”.

Estamos convencidos, pues, de que estas publicaciones —que constituyen productos específicos obtenidos gracias a la implementación de la Acción promovida y financiada por Eurosocial II— contribuirán a extender el conocimiento del objetivo fundamental que persigue dicha Acción; a saber, “mejorar y consolidar en países latinoamericanos los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales basados en competencias”.

Álvaro Marchesi
Secretario General
Organización de Estados
Iberoamericanos (OEI)

Francesco Maria Chiodi
Coordinador Eurosocial del
Instituto Italo - Latino Americano (IILA)

1º curso

*Aplicación del análisis funcional
para establecer perfiles o cualificaciones
profesionales basados en la competencia*

Autor: Antonio Rueda

Índice general del curso

A) Caracterización del curso	19
1. Introducción	19
2. Competencia que procura el curso	21
2.1. Competencia general	21
2.2. Unidades de competencia	21
2.3. Realizaciones profesionales y criterios de realización	22
3. Objetivo y denominación del curso	26
4. Principios y aplicación de la metodología	26
4.1. Principios	26
4.2. Aplicación de la metodología	27
5. Evaluación del curso	28
6. Glosario de términos y siglas	28
7. Bibliografía	31
B) Módulos formativos	33
1. Módulo 1 (transversal): competencia, estándares y agregados de estándares de competencia (Asociado a todas las unidades de competencia)	33
• Objetivo del módulo	33
• Unidades didácticas del módulo	33
• <i>Unidad didáctica 1.1. Competencia y estándares</i>	33
1.1.1. Objetivo de la unidad	33
1.1.2. Contenidos formativos de la unidad	33
a) Procedimientos	33
b) Conceptos /hechos	34
c) Actitudes	51
1.1.3. Criterios de evaluación	51
1.1.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	51
• <i>Unidad didáctica 1.2. Los agregados de estándares de Competencia</i>	53
1.2.1. Objetivo de la unidad	53
1.2.2. Contenidos formativos de la unidad	53

a) Procedimientos	53
b) Conceptos / hechos	53
c) Actitudes	61
1.2.3. Criterios de evaluación	61
1.2.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	62
2. Módulo 2: el grupo técnico de aplicación del análisis Funcional y la caracterización del campo de trabajo (Asociado a la unidad de competencia 1).....	63
• Objetivo del módulo	63
• Unidades didácticas del módulo	63
• <i>Unidad didáctica 2.1. El grupo técnico de aplicación del análisis Funcional</i>	63
2.1.1. Objetivo de la unidad	63
2.1.2. Contenidos formativos de la unidad	63
a) Procedimientos	63
b) Conceptos / hechos	63
c) Actitudes	68
2.1.3. Criterios de evaluación	69
2.1.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	69
• <i>Unidad didáctica 2.2. La caracterización del campo de trabajo</i>	70
2.2.1. Objetivo de la unidad	70
2.2.2. Contenidos formativos de la unidad	70
a) Procedimientos	70
b) Conceptos / hechos	70
c) Actitudes	85
2.2.3. Criterios de evaluación	85
2.2.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	85
3. Módulo 3: preparación del análisis funcional (asociado a la unidad de competencia 2).....	87
3.1. Objetivo del módulo	87
3.2. Contenidos formativos del módulo	87
a) Procedimientos	87
b) Conceptos / hechos	87
c) Actitudes	97
3.3. Criterios de evaluación	98
3.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	98
4. Módulo 4: análisis funcional y determinación de Estándares y agregados de estándares de competencia (Asociado a la unidad de competencia 3).....	100
• Objetivo del módulo	100
• Unidades didácticas del módulo	100
• <i>Unidad didáctica 4.1. El análisis funcional</i>	100
4.1.1. Objetivo de la unidad	100
4.1.2. Contenidos formativos de la unidad	100
a) Procedimientos	100

b) Conceptos / hechos	100
c) Actitudes	108
4.1.3. Criterios de evaluación	108
4.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje	109
• <i>Unidad didáctica 4.2. Determinación de realizaciones Profesionales,</i> <i>criterios de realización y unidades de competencia.</i>	110
4.2.1. Objetivo de la unidad.....	110
4.2.2. Contenidos formativos de la unidad	110
a) Procedimientos	110
b) Conceptos / hechos	110
c) Actitudes	120
4.2.3. Criterios de evaluación	123
4.2.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	124
• <i>Unidad didáctica 4.3. Determinación de perfiles o cualificaciones</i> <i>profesionales.</i>	126
4.3.1. Objetivo de la unidad.....	126
4.3.2. Contenidos formativos de la unidad	126
a) Procedimientos	126
b) Conceptos / hechos	126
c) Actitudes	143
4.3.3. Criterios de evaluación	143
4.3.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje	143

C. Actividades de enseñanza y aprendizaje del conjunto del curso..... 145

1. Estudio y análisis de un caso real del proceso de elaboración de perfiles profesionales.	145
2. Análisis de un perfil profesional en vigor en el sector profesional de protección civil	160

A. Caracterización del curso

1. Introducción

El presente Curso constituye una de las actividades formativas (de las tres previstas) que, junto a otras actividades, forman parte de la Acción del Programa Eurosocietal II “Mejora y consolidación de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales (SNCP) basados en competencias”, cuyos beneficiarios directos son 8 países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay.

La competencia que se persigue adquirir con el presente Curso (pensado en la modalidad “on-line”) se refiere a la aplicación del Análisis Funcional para la elaboración de perfiles o cualificaciones profesionales basadas en estándares de competencia. Dichos perfiles o cualificaciones son susceptibles de constituir cualificaciones profesionales (CP) de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) dirigido mayoritariamente a la población activa, o bien perfiles profesionales de títulos académicos oficiales de alcance nacional, pensados para la población escolar que cursa la Educación Técnico-Profesional.¹

Los contenidos propios de otros componentes del SNCP (sistema de formación asociada a los perfiles profesionales y sistema de validación de la competencia) no son objeto del presente Curso, y serán objeto de otras componentes y de otros Cursos impartidos en el marco de la Acción.

El desarrollo de este Curso se inicia con la descripción de la competencia que procura, caracterizada ésta por la Competencia General, las Unidades de Competencia (UC) y las Realizaciones Profesionales (RP) a las que está asociado el Curso.

1. Como se verá posteriormente, tanto las CP de un SNCP, como los PF de títulos académico-profesionales están constituidos por agregados de estándares de competencia. Sin embargo, por lo general, los PF se elaboran con una mayor “amplitud” (de campo ocupacional y profesional) que las CP. No obstante, en el presente curso, de aquí en adelante (y salvo cuando proceda mención contraria), se designará, por lo general, con el término Perfiles Profesionales (PF) a ambos agregados de estándares, en el entendido de que lo que se dice es aplicable tanto a los PF como a las CP. Por supuesto, los requisitos de amplitud de los PF y de las CP (y todos los demás requisitos que éstos deben cumplir) corresponde definirlos a cada país en el marco de su política de cualificaciones y de Educación Técnico-Profesional.

A continuación, formando parte de un apartado denominado “Caracterización del Curso” (que incluye los aspectos globales y genéricos del mismo), se define el Objetivo del Curso, su denominación propiamente dicha, así como los principios y el ámbito de aplicación de una metodología de elaboración de Perfiles Profesionales basados en la competencia aplicando el Análisis Funcional (AFU), la cual constituye el hilo conductor del Curso.

Por último, en este punto de aspectos globales del Curso se incluye un glosario de términos y una breve bibliografía relacionada con los contenidos formativos del mismo.

Como es característico de toda formación basada en la competencia profesional, de las competencias que deben adquirir las personas a las que se dirige el presente curso se infieren los contenidos formativos del mismo. Dichos contenidos se han organizado en tres módulos asociados a las tres UC constitutivas de la referida competencia, así como un módulo transversal o asociado a toda la competencia perseguida con el Curso. A su vez, por lo general, cada módulo se ha organizado en un conjunto de unidades didácticas, las cuales presentan la siguiente composición cada una de ellas:

- Sus principales Contenidos Formativos (que constituyen el objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje), expresados en términos de Procedimientos, Conceptos/ Hechos y Actitudes.
- Sus Criterios de Evaluación.
- Un conjunto de ejercicios y/o actividades de Enseñanza y Aprendizaje, los cuales se han diseñado con el objeto de facilitar el aprendizaje de los contenidos y de evaluar el aprendizaje de los mismos.

Debe destacarse que con la finalidad aludida de facilitar el aprendizaje de los contenidos, el Curso se ha diseñado con una gran cantidad de ejemplos (extraídos, la gran mayoría, de casos reales) de los conceptos/hechos constitutivos de estos contenidos.

Asimismo, con la misma finalidad de contribuir a un aprendizaje más eficaz, se proponen dos actividades de enseñanza y aprendizaje del conjunto del Curso: a) Estudio y análisis de un caso (el proyecto de elaboración del Perfil Profesional de un Título de Educación Técnica/ Profesional español) y b) Análisis de un Perfil Profesional en vigor en el sector profesional de Protección civil.

Al finalizar el Curso, quien lo haya cursado con aprovechamiento debe:

- Comprender los conceptos y hechos asociados a los Perfiles Profesionales (competencia, estándar de competencia, Unidad de Competencia, etc.).
- Identificar los requisitos que deben satisfacer los Perfiles Profesionales y sus diversos elementos constitutivos (Unidades de competencia y Estándares de Competencia).

- identificar los requisitos y establecer las condiciones del trabajo de los expertos llamados a participar en el Grupo de Trabajo que debe elaborar los Perfiles Profesionales.
- Comprender los conceptos y reglas asociados (as) a la preparación y realización del Análisis Funcional (Campo de Trabajo —CTR—, Área Organizativo-Funcional —AF—, Subproceso Tecnológico, Área Ocupacional —AO—, Área Profesional —AP—, Objetivo Base —OB—, etc.)
- Saber aplicar los procedimientos involucrados en la preparación del Análisis Funcional: Proceso de selección y formación del GTE, proceso de acopio de la información necesaria para elaborar los Perfiles Profesionales, determinación de las variables que caracterizan la profesionalidad, caracterización del CTR, AO y AP, determinación de los OB.
- Saber aplicar el Análisis Funcional para la **delimitación** de Perfiles Profesionales y sus elementos constitutivos.
- Saber aplicar los procedimientos para **determinar** los estándares de competencia, unidades de competencia y perfiles profesionales.

2. Competencia que procura el curso

El curso persigue conseguir la siguiente competencia:

2.1. Competencia general

Aplicar el Análisis Funcional para elaborar perfiles o cualificaciones profesionales basadas en la competencia profesional.

2.2. Unidades de competencia

La referida competencia general se estructura en las siguientes Unidades:

- UNIDAD DE COMPETENCIA 1: Preparar el Grupo Técnico de Aplicación del Análisis Funcional y caracterizar el Campo de Trabajo.
- UNIDAD DE COMPETENCIA 2: Preparar el Análisis Funcional
- UNIDAD DE COMPETENCIA 3: Realizar el Análisis Funcional y determinar los estándares y agregados de estándares de competencia

2.3. Realizaciones profesionales, criterios de realización y especificación de campo ocupacional

Unidad de Competencia 1: Preparar el Grupo Técnico de Aplicación del Análisis Funcional y Caracterizar el Campo de Trabajo

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Seleccionar y preparar metodológicamente el Grupo Técnico de Aplicación del AFU (GTE)	<ul style="list-style-type: none"> – Se determinan las funciones del GTE. – Se determinan los requisitos que deben reunir los expertos del GTE. – Se determinan los requisitos que debe reunir el conjunto del GTE. – Se determinan los requisitos que debe reunir el Coordinador del GTE. – Se consigue la colaboración de los agentes sociales para la constitución del GTE. – Se seleccionan los miembros del GTE atendiendo a los requisitos de constitución. – Se determina el plan de formación metodológica de los expertos y del Coordinador del GTE. – Se consigue, por parte de los miembros del GTE, el aprendizaje adecuado de los planes de formación.
2. Acopiar la información necesaria del sector	<ul style="list-style-type: none"> – Se determinan los aspectos, dimensiones y requisitos de la información del sector que son necesarios para elaborar los perfiles profesionales. – Se identifican las fuentes de información. – Se verifica que la información acopiada cumple los requisitos establecidos
3. Caracterizar el Campo de Trabajo (CTR) en el que se debe realizar el Análisis Funcional	<ul style="list-style-type: none"> – Se determinan las funciones y subfunciones constitutivas del eje vertical del CTR – Se identifican las actividades económico-productivas que intervienen en el CTR – Se determinan los subprocesos tecnológicos constitutivos del eje horizontal del CTR

Especificación de Campo Ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Grupo de Expertos Técnicos que aplicará el Análisis Funcional (GTE) seleccionado, cumpliendo los requisitos establecidos. GTE preparado metodológicamente.
- Colaboración de los agentes sociales en la constitución del GTE conseguida.
- Información necesaria para elaborar los Perfiles Profesionales acopiada cumpliendo los requisitos establecidos.
- Campo de Trabajo caracterizado cumpliendo los requisitos establecidos.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Seleccionar los expertos del GTE
- Formar metodológicamente a los expertos y al Coordinador del GTE

- Acopiar la información
- Caracterizar el eje vertical del CTR
- Caracterizar el eje horizontal del CTR

Organizaciones y personal:

- Agentes y organizaciones que colaboran en la constitución del GTE
- Expertos y Coordinador que participan en el GTE

Información utilizada:

- Fuentes documentales procedentes de la administración, institutos tecnológicos, universidades y organizaciones del sector.
- Información obtenida mediante las aportaciones de los expertos del GTE.

Unidad de Competencia 2: Preparar el Análisis Funcional

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Determinar las Áreas Ocupacionales del Campo de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> – Se identifican los “puestos de trabajo tipo” del Campo de Trabajo. – Se identifican los “puestos de trabajo tipo” afines en las técnicas y modos operativos característicos, y en las funciones y subfunciones. – Se identifican y caracterizan las áreas ocupacionales del Campo de Trabajo atendiendo a los requisitos que las configuran.
2. Determinar las Áreas Profesionales del Campo de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> – Se identifican los saberes asociados a los puestos de trabajo tipo. – Se identifica la afinidad de los saberes asociados a las áreas ocupacionales. – Se delimitan las áreas profesionales atendiendo a la afinidad del conocimiento y capacidades de los “puestos de trabajo tipo” asociados a las áreas ocupacionales.
3. Determinar los Objetivos Base de las Áreas Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> – Se identifican los Objetivos Base correspondiente a cada Área Profesional. – Los Objetivo Base cumplen los requisitos establecidos.

Especificación de Campo Ocupacional

Productos y resultados del trabajo

- Puestos de trabajo tipo (PTT) identificados.
- Afinidad de los PTT identificada.
- Áreas Ocupacionales caracterizadas.
- Saberes (conocimiento y capacidades) asociados a los PTT identificados.
- Áreas Profesionales identificadas y caracterizadas
- Objetivos Base formulados.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Identificar o, en su caso, acopiar la información sobre los PTT
- Identificar los PTT afines
- Delimitar las Áreas Ocupacionales
- Caracterizar las Áreas Ocupacionales
- Identificar los saberes asociados a los PTT y Áreas Ocupacionales
- Delimitar las Áreas Profesionales
- Determinar los Objetivos Base.

Organizaciones y personal:

- Expertos y Coordinador que participan en el GTE

Información utilizada:

- En su caso, Clasificación Nacional de Ocupaciones o de Puestos de Trabajo Tipo.
- En su caso, información sobre los PTT suministrada por los expertos del GTE

Unidad de Competencia 3: Realizar el Análisis Funcional (AFU) y determinar los estándares y agregados de competencia

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Realizar el Análisis Funcional: Determinar los diversos mapas funcionales del Campo de Trabajo correspondiente	<ul style="list-style-type: none"> – Se realiza el AFU para cada Objetivo Base del Área Profesional. – El mapa funcional del AFU se obtiene aplicando el procedimiento de desglose “arriba-abajo” establecido. – El AFU se detiene en el nivel de las declaraciones evaluativas. – Se aplican las reglas generales del AFU – Se aplican reglas específicas consensuadas en el Grupo de Trabajo correspondiente (GTE). – Se realiza la comprobación “abajo-arriba” del mapa funcional.
2. Determinar las Realizaciones Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> – Las Realizaciones Profesionales se determinan siguiendo los criterios y procedimientos establecidos – La especificación de campo se determina siguiendo los criterios y procedimientos establecidos.
3. Determinar los Criterios de Realización	<ul style="list-style-type: none"> – Los Criterios de Realización (CR) se determinan siguiendo los criterios y procedimientos establecidos. – Los CR se determinan por expertos en el desempeño de las actividades profesionales correspondientes.
4. Determinar las Unidades de Competencia	<ul style="list-style-type: none"> – Las Unidades de Competencia (UC) cumplen los criterios y requisitos establecidos – Las UC se clasifican en niveles de cualificación aplicando los procedimientos establecidos, y mediante el consenso del GTE. – La especificación de campo ocupacional (ECO) de la UC se determina siguiendo el procedimiento establecido.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
5. Determinar los Perfiles Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> – Los Perfiles cumplen los criterios y requisitos establecidos. – La delimitación de los Perfiles se realiza mediante el consenso del GTE. – El nivel de cualificación en el que se encuadran los Perfiles se determina aplicando los procedimientos establecidos. y mediante el consenso del GTE.

Especificación de campo ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Mapas Funcionales del CTR obtenidos por Análisis Funcional
- Perfiles Profesionales delimitados y caracterizados, cumpliendo los requisitos establecidos
- Unidades de Competencia delimitadas y caracterizadas, cumpliendo los requisitos establecidos.
- Realizaciones Profesionales delimitadas y caracterizadas, cumpliendo los requisitos establecidos.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Procedimientos de aplicación del AFU.
- Procedimientos de determinación de Perfiles, Unidades de Competencia y Realizaciones Profesionales.

Organizaciones y personal:

- Expertos y Coordinador que participan en el GTE.
- Expertos (que trabajan en organizaciones de la producción) en el desempeño de las actividades asociadas a las Realizaciones Profesionales.

Información utilizada:

- La presente metodología.

En suma, la competencia que se persigue conseguir con el presente Curso es la correspondiente a la preparación de personal técnico en un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo hilo conductor constituye una **metodología** para aplicar el Análisis Funcional en el establecimiento de perfiles profesionales basados en estándares de competencia. Por esta razón, el aprendizaje del Curso puede considerarse como la adquisición de los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para aplicar la citada metodología; o, simplemente, el aprendizaje de la metodología.

3. objetivo y denominación del curso

Por definición, el objetivo del curso es la competencia que persigue conseguir (y a la que está asociado). La referida competencia puede formularse así: aplicar el Análisis Funcional para establecer perfiles o cualificaciones profesionales basadas en la competencia profesional.

En correspondencia con ello, la denominación del Curso es la siguiente: *Aplicación del Análisis Funcional para establecer (o levantar) Perfiles o Cualificaciones Profesionales basados en la competencia profesional.*

4. Principios y aplicación de la metodología objeto del curso

Como se ha mencionado más arriba, el hilo conductor del Curso es el aprendizaje de una metodología para elaborar perfiles o cualificaciones profesionales basadas en estándares de competencia. La citada metodología obedece a un cierto conjunto de principios básicos, los cuales le confiere una gran aplicabilidad.

4.1. Principios de la metodología

La metodología de identificación y formulación de estándares de competencia y determinación de los agregados de estos estándares (denominados unidades de competencia —UC— y Perfiles Profesionales (PF) aplicando el Análisis Funcional (AFU) debe apoyarse en cinco principios básicos:

PRIMER PRINCIPIO: La expresión de la profesionalidad requerida en un sector de la actividad productiva de bienes y servicios, mediante Perfiles Profesionales, debe basarse en estándares ocupacionales de competencia, los cuales son enunciados de competencia aplicables a todo el sector.

SEGUNDO PRINCIPIO: La formulación de estándares y determinación de perfiles profesionales debe realizarse partiendo de ciertos datos del sector y de los procesos productivos obtenidos con la perspectiva de la determinación de las variables tecnológica, organizativo/funcional y sociocultural que caracterizan la profesionalidad.

TERCER PRINCIPIO: La identificación/definición y formulación de las citadas variables asociadas a la profesionalidad en un sector de la producción, y la formulación de los estándares de competencia y sus agregados correspondientes, debe realizarse mediante la contribución de expertos en los diversos campos ocupacionales del referido sector.

CUARTO PRINCIPIO: Los estándares de competencia, constitutivos de las Unidades de Competencia y de los Perfiles Profesionales, deben tener una amplia aplicabilidad en

todos los procesos, servicios, empresas y centros de trabajo del sector y, como consecuencia de ello, deben basarse en las funciones u objetivos de la producción que deben ser alcanzados.

QUINTO PRINCIPIO: La técnica para identificar los estándares de competencia y organizarlos en Unidades de Competencia y Perfiles Profesionales debe:

- basarse en un enfoque global y sistémico de los procesos de producción de bienes y servicios del sector, y en una comprensión de su lógica intrínseca,
- trascender las habilidades personales de los individuos y los métodos y procedimientos específicos de las diferentes organizaciones y empresas del sector,
- asegurar que todas las dimensiones de la competencia son incluidas en las Unidades de Competencia y en los Perfiles Profesionales, y
- centrarse sobre lo que requieren el desarrollo de los procesos del sector, y no sobre la lógica interna de los procesos de formación o los campos del conocimiento asociados.

La técnica que permite satisfacer todos los requisitos anteriores de forma satisfactoria es el **“análisis funcional” (AFU)** aplicado a los procesos de producción de bienes y servicios.

4.2. Aplicación de la metodología

La presente metodología puede aplicarse a cualquier sector o subsector de la actividad productiva de bienes y servicios, en el cual se persiga la determinación de perfiles o cualificaciones profesionales con aplicación en todo el sector.

Si la metodología se utiliza para determinar los perfiles profesionales correspondientes a toda la actividad económica de un país, y los referidos perfiles cumplen determinados requisitos (los cuales se propugnan en la presente metodología), entonces éstos pueden utilizarse como base para definir un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP). Asimismo, (como se ha mencionado en la nota 1) cumpliendo determinados requisitos, (por lo general de mayor polivalencia y amplitud que los que determinan las Cualificaciones del SNCP), los perfiles profesionales pueden considerarse el objetivo de profesionalidad de un sistema de Educación Técnica y Profesional, y definir la formación de los currículos tomando como base a los mismos².

En el presente curso, y en la metodología que constituye su hilo conductor, se establecerán los conceptos, procedimientos, requisitos, etc. que deberían satisfacer tanto las Cualificaciones de un SNCP como los Perfiles de un sistema de Educación Técnica y Profesional.

2. Como se realiza en el Curso 2 de la presente Acción.

5. Evaluación del curso

La evaluación del Curso se realizará mediante la evaluación del aprendizaje conseguido por el alumno de los contenidos del mismo.

Además de la evaluación del desarrollo del aprendizaje (realizada en la acción tutorial), se evaluará particularmente:

- a) La realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje que figuran al final de cada Unidad Didáctica en las que se organiza el Curso.
- b) La realización de las “Cuestiones de Estudio y Análisis” que se incluye en el caso práctico C1.
- c) Las actividades que se incluyen en el caso práctico C2.

6. Glosario de términos y siglas

6.1. Glosario de términos

Actitudes: Tendencias relativamente estables de los individuos, al evaluar determinado objeto o sector de la realidad de un modo determinado, que prefiguran o predisponen conductas en relación con dicho objeto o realidad.

Agentes sociales: Organizaciones empresariales y sindicales de mayor implantación en el país.

Amplitud: La característica de la competencia especificada en un Perfil Profesional que implica una determinada polivalencia funcional y técnica, y una determinada extensión pluridisciplinar de los saberes asociados.

Catálogo Modular de Formación: Conjunto de módulos de formación asociada a los Perfiles Profesionales ordenados (u organizados) en una estructura que se corresponda con la organización del Catálogo de Cualificaciones.

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales: Conjunto de cualificaciones profesionales ordenadas en una estructura pensada para la gestión, comprensión y adquisición de las cualificaciones.

Competencia profesional: La aplicación de conocimientos, capacidades y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo.

Conceptos/hechos: Elemento o componente sustantivo de la *información* (hechos). Constructos teóricos que permiten interpretar y dotar de significado a los hechos o datos (Conceptos).

Contenidos formativos: Conjunto de saberes que constituyen la expresión del objeto del aprendizaje

Criterio de Evaluación: Expresión del grado o nivel esperado de la consecución de determinados objetivos formativos.

Criterio de Realización: Componente de un estándar de competencia consistente en la expresión del grado o nivel esperado de los resultados procurados por una Realización Profesional determinada.

Cualificación Profesional: Conjunto o agregado de unidades de competencia con significación en el empleo, el cual cumple determinados requisitos de profesionalidad.

Especificación de campo ocupacional: Componente de un estándar de competencia consistente en la descripción del dominio de aplicación de la realización profesional, estableciendo cómo debe ésta ser interpretada según las prácticas actuales, y previsiblemente futuras, del campo ocupacional correspondiente

Estándar de competencia: Enunciado de competencia que expresa, en forma de los resultados requeridos, las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional; está constituido por una Realización Profesional, unos Criterios de Realización y una Especificación de Campo Ocupacional o contexto.

Módulo formativo: Unidad formativa coherente cuyos contenidos se agrupan en función de la competencia que deben procurar y no en función de su afinidad interna.

Perfil Profesional: Conjunto o agregado de Unidades de Competencia con significación en el empleo, el cual cumple determinados requisitos de profesionalidad, por lo general de mayor amplitud que la Cualificación Profesional.

Población activa: Población trabajadora (sea empleada o desempleada).

Procedimiento: Cualquier acción o actuación ordenada que se dirige a una meta clara.

Los procedimientos como contenidos formativos se refieren a conocimientos referidos al *saber hacer* cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc.). Hay procedimientos —los de componente motriz— que pueden ser observados de forma clara y directa, porque se

evidencian a través de una acción o comportamiento externo, mientras que en otros procedimientos —los de componente cognitivo— el curso de la acción se supone interno (es el caso de los procedimientos asociados a las habilidades o estrategias cognitivas).

Realización Profesional: Componente de un estándar consistente en una acción o comportamiento, expresado en forma de consecuencias o resultados de las actividades de trabajo, en un campo ocupacional determinado.

Significación en el empleo: Las características de la competencia especificada en un Perfil que implica que sea reconocido y valorado por las organizaciones presentes en la producción y los agentes sociales.

Sistema de Cualificaciones Profesionales: Conjunto de normas y procedimientos, así como de instrumentos, que de modo articulado y coherente regula y ordena qué es una cualificación profesional y cómo ésta se reconoce, evalúa, acredita y registra.

Unidad de competencia: Conjunto o agregado de estándares de competencia con valor y significación en el empleo (ordinariamente, se la considera la competencia mínima objeto de reconocimiento y de certificación).

Transferibilidad (de la preparación profesional): Característica de la competencia especificada en un Perfil Profesional que implica la capacidad de transferir la preparación profesional a diversos contextos de producción.

6.2. Glosario de siglas

CMF: catálogo modular de formación asociado a las Cualificaciones Profesionales

CPF: catálogo de perfiles profesionales

CR: criterio de realización

CT: campo de Trabajo

ECO: especificación del campo ocupacional

ETP: enseñanza técnico profesional

FB: formación básica

PF: perfil Profesional

GTE: Grupo Técnico de Expertos ocupacionales

RP: realización profesional

SNCP: sistema nacional de cualificaciones profesionales

UC: unidad de competencia

7. Bibliografía

- BLAS, F. (2007): *Competencias profesionales en la formación profesional*, Alianza Editorial, Madrid.
- BURKE, J.W. (Ed.) (1989): *Competency Based Education and Training*, The Falmer Press, London.
- CEDEFOP (2002): *Taking steps toward knowledge society*, Tesalónica.
- CEDEFOP (2002): *Formar y aprender: Segundo Informe sobre la investigación de la formación profesional en Europa*, Tesalónica.
- CEDEFOP (2002): *Consultation process of European Commission's Memorandum of life long learning*, Tesalónica.
- CINTERFOR/OIT: La formación basada en competencias en América Latina, www.cinterfor.org.uy
- COLL, C. y otros (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Santillana, Madrid
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, Bruselas
- DESCY, P. y TESSARING, M. (2002): *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: resumen ejecutivo*, CEDEFOP, Luxemburgo.
- EURYDICE-CEDEFOP (2001): *Initiatives nationalese en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*, Bruselas.
- FLETCHER, S (1997b) *Analysing Competence: Tools and Techniques*, Kogan Page, London.
- FLETCHER, S. (1991): *NVQs, Standards and Competence*, Kogan Page, London
- HYLAND, T. (1994): *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*, Cassell, London.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2003): *Bases para la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2007): *Catálogo Nacional de Cualificaciones*, Madrid.
- JESSUP, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, The Falmer Press, London
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, B.O.E. de 20 de junio de 2002, Madrid.
- MANPOWER SERVICES COMMISSION and DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1986): *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*, HMSO, London.
- MERTENS, L. (2000): *La Gestión por Competencia Laboral en la empresa y la Formación Profesional*, IBERFOP, OEI, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *Metodología para la determinación de las titulaciones profesionales*.
- MONCLUS, A. (Coord.) (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*, Granada: Ed. Comares.
- MONTOYA, A. RUEDA, A. y otros (2000): *El libro de la Formación 2000*, Cámaras de Comercio, Industria y navegación, Madrid.

- NATIONAL COUNCIL OF VOCATION QUALIFICATIONS (NCVQ) (1995): NVQ Criteria and Guidance,. NCVQ. London.
- NATIONAL COUNCIL OF VOCATION QUALIFICATIONS (1996): Implementing Standards for Assessment and Verification, 2nd edn, NCVQ, London.
- POZO, J.I. y POSTIGO, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*, Edebé, Barcelona.
- RUEDA, A: Metodología para la determinación de cualificaciones profesionales. Manuscrito no publicado.
- VARGAS, F., CASANOVA, F. y MONTANARO, L. (2001): *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*, CINTERFOR, Montevideo.
- WOLF, A. (1995): *Competence-Based Assessment*, Buckingham, Buckingham

B. Módulos formativos

Módulo 1: competencia, estándares y agregados de estándares de competencia

(Módulo Transversal: Asociado a todas las Unidades de Competencia)

Objetivo del módulo

Comprender y saber aplicar los conceptos de competencia, modelo de competencia ocupacional, estándar de competencia y sus componentes, así como los de Unidad de Competencia y Perfil Profesional.

Unidad didáctica 1.1: Competencia y Estándares

1.1.1. Objetivo de la Unidad

Comprender y saber aplicar los procedimientos, hechos/conceptos y actitudes asociados a la competencia ocupacional y a los estándares de competencia

1.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Analizar la relación entre la competencia y la formación
- Comprender el alcance y el papel del Modelo de Competencia Ocupacional en la profesionalidad
- Identificar la estructura y comprender la relación entre los componentes del estándar de competencia
- Identificar los requisitos fundamentales que deben satisfacer los diversos componentes de los estándares de competencia.

b) Conceptos y hechos

- Competencia
- Modelo de Competencia Ocupacional.
- Estándar de competencia
- Realización Profesional (o Elemento de Competencia)
- Criterio de realización
- Especificación de campo ocupacional

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Concepto de competencia

Definición: Se denomina competencia profesional a la aplicación de conocimientos, capacidades y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo.

La primera conclusión que cabe extraer de esta definición es que la competencia profesional (en adelante, simplemente competencia) **es, o consiste en, una aplicación o desempeño** (de lo que se sabe), es decir, una acción que alcanza unos “resultados requeridos” y que trasciende la simple posesión de conocimientos y capacidades.

La segunda conclusión de la definición de competencia que se acaba de proponer es que si la competencia implica o manifiesta unos “resultados requeridos en el empleo”, dichos resultados **deben ser precisados** para que la competencia sea susceptible de evidencia y evaluación.

Inmediatamente se verá que los referidos resultados que deben alcanzarse con el “comportamiento competente” en un determinado campo ocupacional, para que puedan ser precisados con rigor, se formularán mediante *estándares de competencia* definidos en dicho campo.

Por tanto, sin evidencia de unos determinados resultados no se puede hablar propiamente de competencia. Por ilustrarlo con algunos ejemplos: un técnico de mecanizado o un técnico de productos financieros, deben ser considerados competentes, no cuando se les suponga saberes para mecanizar una pieza, o para informar al cliente y describir las características de productos financieros, sino cuando cada uno de estos sujetos evidencie o demuestre que mecaniza piezas correctamente, o que informa adecuadamente de los citados productos; o sea, cuando desempeñe el trabajo y aplique satisfactoriamente lo que sabe, en su caso, para obtener una pieza con la calidad establecida, o para informar consiguiendo la satisfacción del cliente.

2. El Modelo de Competencia Ocupacional

Muchos requisitos implícitos en la definición de competencia se condensan en lo que se denomina **modelo de competencia ocupacional (MCO)** al que deben responder las cualificaciones profesionales. Este modelo se caracteriza porque considera cuatro aspectos de las realizaciones y resultados que son precisos obtener en el trabajo: los aspectos técnico, organizacional y económico, de cooperación y relación con el entorno y de respuestas a las contingencias.

El modelo de competencia ocupacional que se adopta en la presente metodología se muestra en el **Cuadro 1.1**

Cuadro 1.1. El Modelo de Competencia Ocupacional

- **Competencia técnica:** competencia para operar eficazmente sobre los medios, productos, información y las variables (materiales e inmateriales) que intervienen en la creación del producto y/o servicio, incluyendo las capacidades técnicas relativas a la seguridad e higiene en el trabajo.
- **Competencia organizacional y económica:** competencia para coordinar las diversas actividades productivas, administrar racionalmente y conjuntamente los aspectos técnicos, sociales y económicos de la producción de bienes y servicios.
- **Competencia de cooperación y relación con el entorno:** competencia para responder a los condicionantes de las relaciones y procedimientos establecidos en la organización del trabajo, y para integrarse eficazmente sea a nivel horizontal o vertical, cooperando social y productivamente con otros recursos humanos.
- **Competencia de respuesta a las contingencias:** competencia para responder a los problemas, rupturas o anomalías que suelen detectarse en los procedimientos, en las secuencias de trabajo establecidas, en los equipos, en los sistemas y en los productos o servicios.

3. Concepto de Estándar de Competencia

Como se acaba de mencionar, los “resultados requeridos en la producción y el empleo” a los que se aludía en la definición adoptada de competencia se expresan mediante los estándares de competencia. Un *estándar de competencia* constituye la expresión o definición operativa más elemental de competencia profesional que concreta los referidos resultados.

Definición: Se denomina **estándar de competencia** a un enunciado de competencia que expresa, en forma de los resultados requeridos, las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional.

Como se deduce inmediatamente, para que los estándares puedan expresar los resultados del trabajo deben inferirse del análisis de los procesos de producción de bienes

y servicios en los diversos campos ocupacionales. Y, a su vez, esta característica de los estándares de ser definidos o establecidos mediante el análisis de los requerimientos de los procesos productivos posibilita que puedan expresar también la vinculación entre las necesidades de la economía y de la producción con la competencia de la fuerza de trabajo.

Los estándares manifiestan cierta similitud con las normas usadas en la industria para establecer los niveles de calidad que deben establecer los productos, o las características que éstos han de cumplir. Estas normas no son el producto en sí ni los medios para fabricarlo, ni incluso establecen una determinada manera de medir y evaluar su calidad, sino que son un conjunto de especificaciones que establecen en términos ideales los requisitos, resultados y características que los productos deben satisfacer.

De forma similar, un estándar de competencia específica, en términos ideales, los comportamientos y resultados esperados en las situaciones de trabajo de un cierto campo ocupacional, y define de forma concreta los *niveles o cotas* de competencia requeridos en dicha situación, frente a los que deben evaluarse las realizaciones concretas de las personas para juzgar o acreditar si competentes o no.

Y una última precisión de la mayor importancia: debido a que los estándares se definen en (o para) un campo ocupacional de la producción de bienes y servicios, ello les confiere una perspectiva sectorial. Es decir, los estándares tienen por objeto expresar o describir los requerimientos de los procesos que son comunes en un sector o campo ocupacional de la producción (de bienes o de servicios) y no los requerimientos específicos que se precisan en una empresa u organización determinada³.

Con la cualidad clave de vinculación a los requerimientos de los procesos productivos, los estándares adquieren también otras dos cualidades importantes: a) pueden (y deben) servir de referencia para el sistema de educación técnico profesional, y b) pueden ser la base para el reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia de la población activa.

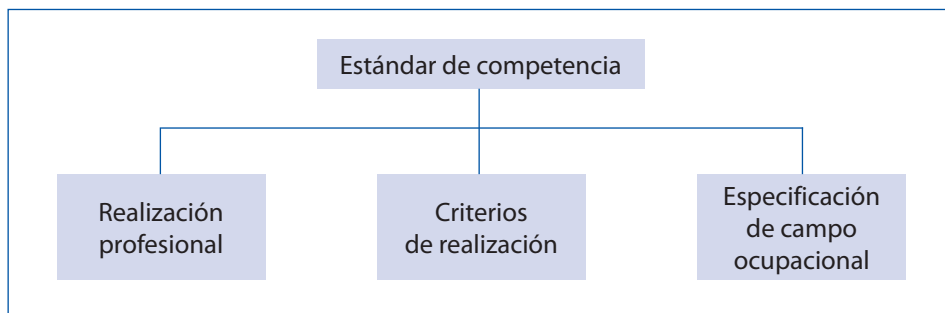
Los estándares pueden tener varias aplicaciones, pero la más importante es la que precisamente interesa en este Proyecto: su empleo para establecer perfiles profesionales (PF) que sean aplicables a un sector de la producción de bienes y servicios. En esta aplicación, los estándares, convenientemente estructurados, pueden determinar la competencia profesional requerida de las personas en todas las ocupaciones del sector.

3. Para que los estándares tengan esta cualidad de aplicabilidad en todo un sector y/o campo ocupacional deben responder a aquello que puede ser común a todas las organizaciones de dicho sector o campo ocupacional, esto es, a las funciones u objetivos de la producción.

4. Estructura del estándar de competencia

Un estándar de competencia está constituido por tres componentes que deben ser considerados conjuntamente para acotar o expresar la competencia (véase el **gráfico 1.1**)

Gráfico 1.1. Estructura del Estándar de Competencia



5. Concepto de Realización Profesional (o Elemento de Competencia)

Definición: Se denomina **Realización Profesional**⁴ al componente de un estándar que describe una acción o comportamiento, expresado en forma de consecuencias o resultados de las actividades de trabajo, en un campo ocupacional determinado.

En el **cuadro 1.2** se muestran ejemplos de Realizaciones Profesionales

En ciertos casos, las consecuencias o logros expresados por la Realización Profesional (en adelante, RP) son tangibles, porque son el resultado físico de una actividad (información, productos, etc.), y en otros pueden ser intangibles (asesoramiento verbal, diagnóstico de averías, etc.).

Cuadro 1.2. Ejemplos de Realizaciones Profesionales

Realizaciones profesionales
<ul style="list-style-type: none"> – Informar y asesorar, a requerimiento del cliente, sobre productos financieros de pasivo según los planes de actuación y objetivos comerciales establecidos (área de administración y finanzas). – Especificar las pruebas, ajustes y ensayos de calidad y fiabilidad que se deben realizar en la homologación y en la producción, con la precisión y tamaño de muestra requerido y en el formato normalizado (desarrollo de productos electrónicos).

4. Denominada Elemento de Competencia en algunos SNCP.

5.1. Estructura de la Realización Profesional

La formulación de las Realizaciones Profesionales (RP) debe responder a la estructura siguiente:

- un verbo de acción (Ejemplo: “obtener”)
- un objeto (Ejemplo: “los despachos del buque”), y
- unas condiciones o requisitos básicos que concretan el resultado (Ejemplo: “cumpliendo las disposiciones reglamentarias que permitan zarpar en tiempo y forma adecuados”).

El **Cuadro 1.3** muestra ejemplos de formulaciones de RP. Puede observarse que las formulaciones incorrectas no están formuladas (ni pensadas) de la forma anteriormente descritas, esto es, no son realizaciones ni resultados que deben obtenerse con las actividades de trabajo, sino simples tareas.

Cuadro 1.3. Ejemplos de formulaciones de RP

Correcto	Incorrecto
<ul style="list-style-type: none"> – Obtener las piezas mediante operaciones de mecanizado, según las especificaciones técnicas y con la calidad establecida (fabricación mecánica). – Obtener los despachos del buque cumpliendo las disposiciones reglamentarias que permitan zarpar en tiempo y forma adecuados (pesca y transporte marítimo) 	<ul style="list-style-type: none"> – Operar correctamente las máquinas de mecanizado. – Realizar las gestiones administrativas del buque.

5.2. Requisitos de las Realizaciones Profesionales

- a) Las RP deben referirse a una situación de trabajo que sea identificable como una función o un rol reconocido en la industria o los servicios.

Por tanto, no deben referirse a situaciones de aprendizaje o de formación, o a pruebas de conocimientos.

Ejemplo: Área ocupacional de administración y finanzas.

- **Correcto:** Informar y asesorar adecuadamente, a requerimiento del cliente, sobre servicios financieros, de acuerdo con los procedimientos establecidos y la normativa legal.
- **Incorrecto:** Describir los diversos tipos de servicios financieros que suelen ofertar las entidades.

- b) Las RP deben describir las consecuencias, logros o resultados de las actividades de trabajo, y no los métodos o procedimientos empleados para conseguirlos.

Ejemplo: Área ocupacional de desarrollo de proyectos mecánicos.

- **Correcto:** Realizar, a partir de los datos previos, los cálculos técnicos que sirven de soporte al proyecto para posibilitar la funcionalidad del prototipo.
- **Incorrecto:** Aplicar correctamente, las técnicas adecuadas (informáticas, manejo de tablas, prontuarios, formularios....) para realizar los cálculos técnicos necesarios en el proyecto.

- c) Las RP deben describir un logro, resultado o comportamiento que pueda ser demostrado o evaluado directamente.

Ejemplo: Área de administración, gestión y comercialización de una Pequeña y Mediana Empresa (PYME).

- **Correcto:** Crear, desarrollar y mantener relaciones con clientes de forma que se promuevan las relaciones futuras.
- **Incorrecto:** Valorar la importancia de mantener buenas relaciones con los clientes.

- d) En la formulación de las RP deben evitarse verbos o palabras que se refieran a los procesos mentales necesarios para producir el resultado, y/o a la expresión de actividades no observables y el empleo de expresiones genéricas.

Ejemplo: Área de Automoción

- **Correcto:** Ejecutar todas las operaciones de mantenimiento del motor técnico y sus sistemas auxiliares, según los procedimientos establecidos y de acuerdo con las normas de seguridad y salud laboral.
- **Incorrecto:** Observar, en todo momento, las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

- e) El enunciado de las RP deben ser lo suficientemente general para que pueda aplicarse a todas las organizaciones del sector y, en su caso, a otras ocupaciones o sectores.

Una buena regla general para determinar el grado de generalidad es que una Realización Profesional tendría que referirse (o involucrar) a todas las actividades de trabajo a las que les sean aplicables los mismos criterios de realización (Ver punto siguiente).

Ejemplo: Área de Administración de sistemas informáticos

- **Correcto:** Generar el software de base de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la empresa.
- **Incorrecto:** Instalar el sistema operativo Windows XP.

Algunos de los requisitos anteriores pueden obtenerse directamente aplicando la lógica del Análisis Funcional, pero el cumplimiento de otros requerirá la reformulación de las funciones obtenidas mediante dicho análisis.

Resumen de los requisitos de las Realizaciones Profesionales

El cumplimiento de los requisitos anteriores se resume en las respuestas afirmativas a las cuestiones siguientes:

Cada Realización Profesional:

- ¿Es una función o rol de trabajo que puede ser reconocido y validado en el empleo?
- ¿Tiene la estructura recomendada de verbo + objeto + condición?
- ¿Se centra sobre las consecuencias, logros, o resultados de la actividad de trabajo y no sobre la descripción de actividades, procedimientos y métodos?
- ¿Caracteriza una acción o comportamiento y describe unas consecuencias o resultados del trabajo susceptibles de demostración y/o evaluación?
- ¿Está enunciada de forma que se pueda aplicar a todas las organizaciones del sector, y está escrita en un lenguaje que tiene sentido para las personas que utilizarán los estándares?
- ¿Consideradas en su conjunto (añadiendo sus criterios de realización) especifican, en el contexto de su unidad de competencia, los aspectos característicos del Modelo de Competencia Ocupacional?

6. Concepto de Criterio de Realización

Definición: Se denomina criterio de realización (CR) al componente de un estándar de competencia consistente en la expresión del grado o nivel esperado de los resultados procurados por una Realización Profesional determinada.

Cada CR define una característica del trabajo bien hecho. Para que se considere que una persona alcanza los resultados requeridos en una realización profesional es preciso satisfacer o cumplir con **todos** los CR correspondientes (véase el **Cuadro 1.4**).

De acuerdo con su definición, los CR constituyen los instrumentos adecuados para evaluar o juzgar si las actividades de trabajo (asociadas a la realización profesional) realizadas por una persona alcanzan el nivel de competencia requerido en el empleo.

Cuadro 1.4: Ejemplo de criterios de realización

Realización profesional	Criterios de realización
– Atender y resolver en el ámbito de su responsabilidad las reclamaciones presentadas por los clientes, según los criterios y procedimientos establecidos por la empresa	<ul style="list-style-type: none"> – Ante la queja o reclamación presentada por el cliente, de forma presencial o no presencial, se ha adoptado una actitud positiva utilizando un estilo asertivo – La naturaleza de la reclamación se ha identificado, cumplimentando correctamente la documentación que se requiera según el procedimiento establecido, e informando al cliente del proceso que debe seguir. – Las reclamaciones y quejas se han recogido y canalizado como fuente de información para su posterior análisis, empleando en su caso una herramienta informática de gestión de la relación con el cliente. – Cuando la información o contingencia sobrepasa la responsabilidad asignada, se ha transmitido al superior jerárquico con prontitud

6.1. Estructura del Criterio de Realización

La estructura de los Criterios de Realización (CR) consiste en una palabra o frase evaluativa y un resultado crítico, tal y como se muestra seguidamente:

Realización profesional	Criterios de realización
– Obtener los despachos del buque cumpliendo las disposiciones reglamentarias que le permitan zarpar en tiempo y forma adecuados.	– La declaración de Sanidad ha sido hecha en tiempo y forma adecuados.
Frase evaluativa: “ha sido hecha en tiempo y forma adecuados” Resultado crítico: “La declaración de Sanidad”	

Como corresponde a un estándar de competencia, (que debe establecer un nivel, cota o pauta aceptable de comportamiento, frente al cual debe juzgarse la acción o comportamiento de la persona) todos los CR deben enunciarse de **forma impersonal y en tiempo presente**.

Ejemplo:

- **Correcto:** Se emplean ejemplos adecuados en los que los cálculos realizados son correctos.
- **Incorrecto:** Los cálculos realizados, en los ejemplos utilizados, han sido correctos

6.2. Requisitos de los Criterios de Realización

Los criterios de realización deben cumplir un conjunto de requisitos que son necesarios para acotar con precisión la competencia.

Los requisitos que deben cumplir los CR son los siguientes:

- a) Deben expresar claramente, y de forma precisa, el enunciado y resultado del desempeño de la realización profesional, de forma que todos los expertos lleguen a la misma conclusión sobre su significado.

Ejemplo: Área de Pesca y transporte marítimo

Realización profesional	Criterios de realización
– Obtener los despachos del buque cumpliendo las disposiciones reglamentarias que le permitan zarpar en tiempo y forma adecuados.	Correcto: – La declaración de Sanidad ha sido hecha en tiempo y forma adecuados.
	Incorrecto: – En el proceso de gestión se ha procesado la información oportuna.

- b) Deben describir evidencia de competencia que sea observable.

Este requisito significa que los CR deben expresar resultados de las actividades de trabajo, ya sean comportamientos, características de productos o información. En este sentido, no se referirán ni a los procesos (particularmente, los de razonamiento) por los que se llega al resultado, ni tampoco a las habilidades particulares de las personas.

Ejemplo: Área de Desarrollo de Productos Electrónicos Analógicos

Realización profesional	Criterios de realización
– Especificar las pruebas, ajustes y ensayos de calidad y fiabilidad que se deben realizar en la homologación y en la producción, con la precisión y tamaño de muestra requeridos, y en el formato adecuados	Correcto – La especificación de las pruebas es precisa, determina la tolerancia requerida de los parámetros, asegura la comprobación de los niveles de fiabilidad establecidos y se ajusta al formato especificado.
	Incorrecto – La determinación de las pruebas se realiza aplicando y teniendo en cuenta las técnicas adecuadas de fiabilidad

- c) Deben describir solamente los aspectos esenciales o resultados críticos de los estándares, incluyendo los aspectos de seguridad, salud laboral y calidad del producto o servicio.

Los CR solo deben incluir los aspectos relevantes de la competencia o **resultados críticos**, así como debe evitarse la proliferación de CR (mas de 10 CR tienen difícil comprobación a la hora de juzgar la evidencia de competencia). Una buena regla para encontrar los CR precisos es identificar los aspectos esenciales de la RP y luego preguntarse cómo se podría conocer si una persona es competente en cada uno de ellos.

En los CR deben estar todos los aspectos críticos de los resultados del estándar. En este sentido, deben figurar también los aspectos de calidad, seguridad y salud laboral.

Ejemplo: Área de mecanizado

Realización profesional	Criterios de realización
<ul style="list-style-type: none">– Establecer el proceso de mecanizado, a partir de los planos de despiece y de las especificaciones técnicas, asegurando la fiabilidad del mecanizado, la calidad del proceso y optimizando tiempos y costes.	<p>Correcto</p> <ul style="list-style-type: none">– Los parámetros y operaciones de mecanizado definidos aseguran la calidad requerida y se establecen correctamente en función del material, de las características de la pieza, de las herramientas de corte y del tipo de máquina.– El proceso de diseño asegura las condiciones y requisitos de seguridad establecidos.
	<p>Incorrecto</p> <ul style="list-style-type: none">– La velocidad de corte es la adecuada– El avance de la herramienta es correcto– La profundidad de la pasada es la idónea– La operación de cilindrado está correctamente definida.– La operación de roscado se define en los parámetros adecuados.– etc.– Las operaciones del mecanizado se ajustan a la forma geométrica, dimensiones y peso de la pieza.– Las operaciones de mecanizado se ajustan a las máquinas, herramientas y utillajes disponibles.

d) Siempre que sea posible, los CR se deben referir a las características idóneas que deben poseer los productos o servicios.

Los productos o servicios obtenidos mediante las actividades de trabajo son la primera referencia que debe utilizarse para definir los CR. Si estos productos o servicios existen, son siempre una fuente segura para obtener criterios para acotar (y evaluar la competencia), con la condición de que se determinen las características precisas de los mismos. Ejemplos de estas características son: exactitud, acabado, corrección, claridad, disponibilidad, formato, optimización de factores...

Ejemplo: Área de confección

Realización profesional	Criterios de realización
<ul style="list-style-type: none"> – Realizar y controlar las operaciones de corte con el sistema adecuado, consiguiendo el óptimo funcionamiento de los medios de producción, el flujo de materiales, la producción y la calidad prevista. 	Correcto <ul style="list-style-type: none"> – Se verifica que el extendido y posicionado del tejido se realiza sin tensión, sin pliegues, con la alineación debida, correctamente superpuesto respecto a ovillos, con el sentido del hilo y la posición del dibujo correctos.
	Incorrecto <ul style="list-style-type: none"> – El extendido y posicionado del tejido son correctos.

- e) Cuando sea necesario especificar métodos y procedimientos de trabajo (porque éstos sean de seguridad, de imperativo legal, procedimientos estandarizados en el subsector, etc.) se evitará que éstos sean muy específicos,

Este requisito se justifica para que la RP sea aplicable a todas las organizaciones del sector, y para que las capacidades de las personas sean transferibles a un amplio contexto de producción.

Los procedimientos muy específicos relativos a empresas u organizaciones particulares reducen el margen de aplicación de los CR. Debe tenerse siempre presente que los estándares deben tener aplicación a todas las organizaciones del sector. Asimismo, debe tenerse cuidado al especificar determinados métodos de trabajo ya que, raramente, existe un solo método adecuado para producir los resultados especificados. Además, y esto es lo más importante, cuando se aplican los estándares como referente para evaluar la competencia de la población activa la exigencia de un determinado método en el proceso de evaluación, por lo general, reduce innecesariamente las posibilidades de acreditación de dicha población, ya que esta exigencia reduce también la capacidad de transferir las capacidades a diversos contextos y situaciones productivas o de prestación del servicio.

Sin embargo, en ciertos casos, existen excepciones a esta regla general, y la inclusión en el enunciado de los estándares de procedimientos y métodos específicos es necesaria. Esta circunstancia ocurre cuando existen imperativos legales, de seguridad, profesionales, etc.

Ejemplo: Área de edificación y obra civil

Realización profesional	Criterios de realización
– Comprobar periódicamente la seguridad de la maquinaria disponiendo las medidas contempladas en el plan de seguridad.	Correcto <ul style="list-style-type: none"> – Se ha comprobado el correcto funcionamiento de los indicadores de maniobra, visuales y acústicos, con la periodicidad que indica la norma. – Las zonas de posible atrapamiento han sido debidamente señalizadas y protegidas. – Se ha comprobado que en la zona de actuación de las máquinas no circulan personas de a pie y que está debidamente señalizada.
	Incorrecto <ul style="list-style-type: none"> – Los procedimientos de seguridad se definen de acuerdo con las normas establecidas.

Asimismo, deben especificarse los métodos de trabajo cuando estos métodos promuevan la progresión y el incremento de la competencia, cuando sean considerados estándares en el sector y cuando la no especificación del método tenga consecuencias negativas para la seguridad.

Ejemplos: Área de edificación y obra civil, Administración de sistemas informáticos e Instalaciones electrotécnicas

Realización profesional	Criterios de realización
Edificación y Obra civil <ul style="list-style-type: none"> – Comprobar la seguridad de las instalaciones provisionales de obra, disponiendo las medidas de seguridad especificadas en el plan de seguridad. 	Correcto <ul style="list-style-type: none"> – Se ha comprobado que la instalación eléctrica está sectorizada y que los cuadros de distribución son reglamentarios, así como se ha verificado la existencia y buen funcionamiento de los dispositivos de puesta a tierra de las masas y de los dispositivos de corte por intensidad de defecto.
	Incorrecto <ul style="list-style-type: none"> – Se ha comprobado que todos los dispositivos de seguridad usuales existen y están de acuerdo a las normas establecidas.
Administración de sistemas informáticos <ul style="list-style-type: none"> – Realizar las adaptaciones necesarias en la configuración física del sistema, de acuerdo con los parámetros de funcionamiento establecidos 	Correcto <ul style="list-style-type: none"> – La configuración del sistema informático se realiza según el método y procedimientos establecidos en la documentación técnica del equipo.
	Incorrecto <ul style="list-style-type: none"> – La configuración del sistema informático es correcta.

Realización profesional	Criterios de realización
Instalaciones electrotécnicas – Realizar, a su nivel, los cálculos mecánicos y eléctricos, en instalaciones de media y baja tensión, mediante la consulta de las especificaciones técnicas y económicas de la instalación, bajo la supervisión del ingeniero de proyecto.	Correcto – Los cálculos se realizan según las especificaciones del Reglamento de Baja Tensión.
	Incorrecto – Los cálculos son correctos.

f) Considerados conjuntamente, y en las RP que procedan, deben incluir los aspectos que caracterizan el modelo de competencia ocupacional

Los CR, considerados globalmente en la Unidad de Competencia, deben asegurar que todas las dimensiones de la competencia son tenidas en cuenta al caracterizar los niveles aceptables de las Realizaciones Profesionales, y que considerando el rol de trabajo globalmente se especifican las competencias mas globales relativas al mismo. Como se ha mencionado, estas competencias (técnicas, de organización y económicas, de cooperación y relación con el entorno y de respuesta a las contingencias) son necesarias para asegurar una amplia concepción de la competencia profesional.⁵

Los CR que especifiquen la competencia sobre organización del trabajo tendrán que referirse a aspectos tales como: asignación y optimización de recursos, productividad, características de procesos y métodos, tiempo adecuado, costes mínimos etc.

Ejemplos:

- **Administración:** El saldo bancario es comprobado, en el tiempo y en la periodicidad adecuada y se asegura su conformidad a los procedimientos establecidos.
- **Construcción:** Las desviaciones en la ejecución (de la producción) se han comunicado oportunamente a la persona adecuada en tiempo y forma establecidos. Las posibles causas de las desviaciones son consignadas.

Resumen de los requisitos de los criterios de Realización

El cumplimiento de los requisitos anteriores se resume en las respuestas afirmativas a las cuestiones siguientes:

5. El análisis para comprobar que los estándares que se han definido se ajustan al modelo de competencia ocupacional (MCO) deberá realizarse sobre el conjunto de la Unidad de Competencia y sobre el total de Unidades de Competencia obtenidas en el análisis funcional. Normalmente, la introducción de los aspectos mas generales del rol de trabajo que aseguran la amplia concepción de competencia del MCO (tales como seguridad e higiene, relaciones de trabajo, diseño y evaluación de equipos y sistemas, evaluación de soluciones potenciales, coordinación de recursos, etc.) requerirá no solo la introducción de ciertos CR sino, sobre todo, la introducción de **Realizaciones Profesionales específicas** e, incluso, de **Unidades de Competencia** pensadas para tales fines.

Los criterios de realización:

- ¿Son precisos y caracterizan claramente el nivel de resultados requerido de la Realización Profesional?
- ¿Se centran sobre las consecuencias o resultados observables del trabajo y no sobre los procesos seguidos para alcanzarlos?
- ¿Están precisados todos los aspectos esenciales o críticos de la RP? ¿Se evitan los excesivos detalles irrelevantes que puedan causar confusión? ¿Se refieren, siempre que sea posible, a productos o servicios?
- ¿Están incluidos los aspectos de calidad, seguridad y salud laboral en el conjunto de todos ellos?
- ¿Se expresan en un lenguaje preciso, en tiempo presente, con la estructura adecuada (frase evaluativa y resultado crítico), que facilita la evaluación?
- ¿Se evita la descripción de procedimientos o métodos específicos, excepto cuando es absolutamente necesario?
- Considerados en su conjunto y considerando la RP a la que se refieren, ¿incorporan (en las RP que procedan) los criterios precisos para caracterizar los aspectos pertinentes del Modelo de Competencia Ocupacional?

7. Concepto de especificación de campo ocupacional

Definición: Se denomina **especificación de campo ocupacional (ECO)** al componente del estándar que describe el dominio de aplicación de la Realización Profesional, estableciendo cómo debe ser interpretado según las prácticas actuales, y previsiblemente futuras, del campo ocupacional correspondiente.

La ECO proporciona la conexión entre los estándares (que están formulados de forma deliberadamente general en forma de funciones y subfunciones de la producción) y las actividades particulares de trabajo que son específicas de las diferentes ocupaciones; esto es, la ECO proporciona el significado contextual preciso de las realizaciones profesionales y unidades de competencia.

La ECO se determina mediante un conjunto de parámetros que se denominan “*variables del campo ocupacional*” y “*valores de dichas variables*”, los cuales posibilitan caracterizar significativamente el contexto de la Realización Profesional. Dichas variables de campo (que, como es obvio, no pueden identificarse, ni denominarse, de forma generalizada para todos los campos ocupacionales) aluden, entre otros, a los siguientes aspectos del contexto de trabajo:

- Maquinaria, equipos, herramientas e instalaciones de producción. Incluye los medios de tratamiento de la información.
- Operaciones de trabajo.
- Materiales y productos intermedios.

- Principales resultados del trabajo: productos o servicios
- Procesos, métodos y procedimientos involucrados en las actividades de trabajo.
- Información: naturaleza, tipo y soportes.
- Personal y/u organizaciones destinatarias del producto o servicio (clientes y proveedores, otros departamentos de la empresa...)
- Condiciones ambientales y de seguridad.

Por lo general, para obtener la precisión adecuada en la determinación del campo de aplicación de la RP (y sobre todo el de la Unidad de Competencia) las variables de campo deben determinarse mediante “valores” o expresiones de estas variables (Ver **Cuadro 1.5**). Por lo general, la precisión de la competencia requiere varios niveles sucesivos de concreción del dominio de aplicación de la RP (o de la UC), esto es, varios niveles de concreción de las variables de campo.

Por tanto, es de la mayor importancia comprender que la ECO no es un listado de cosas que informan, simplemente, sobre el contexto de la RP o de la UC, sino que todos los elementos que se incluyan en la misma (tanto las variables como sus valores) deben ser aquellos que sean precisos para acotar el campo de aplicación de estos componentes (fundamentalmente, el de la UC). Y esta precisión debe conseguirse aplicando el procedimiento adecuado en la formulación de la ECO (Ver UC 3).

7.1 .Estructura de la ECO

Como se ha mencionado hace un momento, la estructura de la ECO se compone de “variables de campo” y de “valores” de dicha variable.

Definición: Se denomina “*variable de campo*” al primer nivel de determinación de la especificación de campo ocupacional.

Definición: Se denomina “*valores de una variable de campo*” a las diferentes expresiones o particularizaciones de la variable que concretan los niveles de precisión necesarios de la misma para acotar la competencia del estándar o UC correspondiente.

En una ECO cada variable de campo puede considerarse como si fuese un indicador de una muestra que debe ser incluida en la especificación, y ello porque significa una diferente aplicación del estándar. El tipo de muestra de cada variable (esto es, los valores de las variables cuya aplicación del estándar es diferente y, por tanto, debe ser comprobada en un proceso de evaluación de la competencia) debe especificarse en la ECO.

Ejemplo 1 de variables de campo y de valores de la variable

Realización profesional	Criterios de realización
– Máquinas	– Torno, fresa, taladradora, rectificadora
– Operaciones	– Torneado de interior, roscado, fresado, taladrado, tallado de engranajes, rectificado cilíndrico.
– Materiales	– Hierro, aluminio, bronce, fundición.

Ejemplo 2 de variables de campo y de valores de la variable

Realización profesional	Criterios de realización
– Tipos de comunicación	– Verbal, escrita
– Estilos de comunicación	– Formal, informal
– Destinatarios	– Clientes, colegas, superiores jerárquicos

7.2. Requisitos de la Especificación de Campo Ocupacional

El cumplimiento de los requisitos de la ECO se resume en las respuestas afirmativas a las cuestiones siguientes:

La especificación de campo ocupacional:

- ¿Se refiere, tanto a las actividades y situaciones de trabajo actuales como a las previsiblemente futuras?
- ¿Especifica **todas** y **solamente** aquellas variables de campo y valores de las mismas necesarios para determinar con precisión el campo de aplicación de la RP y, en su caso, de la UC, de forma que se han determinado todos, y solamente, los valores de las variables que implican una competencia significativamente diferente en la aplicación del estándar?

Y una última precisión sobre la elaboración de la ECO: habrá casos donde la ECO deba incluir ejemplos para ilustrar el contenido de determinada variable o valor de la misma. En este caso los ejemplos no deben ser interpretados como especificación de competencia en el sentido de muestras que deben ser separadamente y necesariamente evaluadas en un proceso de evaluación de la competencia, sino que deben ser interpretados, simplemente, como ilustraciones del significado de la variable. Para distinguir claramente estos ítems del resto de valores de especificación de la variable se recomienda emplear términos tales como: “incluyendo”.

Ejemplo:

- **Variable:** Servicios turísticos:
- **Valores de la variable:** ventas de derechos de uso de servicios turísticos y de viajes efectuados. Control de documentos de pago o confirmación de servicios (**incluyendo** bonos de autos de alquiler, bonos de hotel y “master-vouchers”). Conjuntos complejos de prestaciones turísticas, (**incluyendo** paquetes turísticos, “forfaits” y Congresos) programados, organizados, operados y controlados.

8. Ejemplo integrado de estándar de competencia

Con carácter ilustrativo, en el Cuadro 1.5 se muestra un ejemplo de todos los componentes de un estándar de competencia.

CUADRO 1.5. Ejemplo de estándar de competencia (Área de Administración y Finanzas)

Realización profesional	Criterios de realización	Especificación del campo ocupacional
– Informar y asesorar, a requerimiento del cliente, sobre productos y servicios financieros, según los planes de actuación y los objetivos comerciales establecidos	<ul style="list-style-type: none"> – Se han descrito con claridad y exactitud los procedimientos generales relacionados con el producto y se destacan las ventajas y beneficios del mismo. – Se han descrito con claridad y exactitud todas las características (intereses, tratamiento fiscal, plazo de inversión, disponibilidad, cotización, rentabilidad, dividendos, características específicas: capital cedido o reservado, periodos de diferimiento, inversión mínima, gastos adicionales etc.) del producto. – Se han empleado ejemplos adecuados en los que los cálculos son correctos. – Se ha transmitido al cliente una buena imagen de la entidad y se destacan adecuadamente las ventajas sobre la competencia. – Se ha tratado al cliente con diligencia y cortesía de forma que se promuevan las buenas relaciones presentes y futuras. – Se ha obtenido la información necesaria de las fuentes disponibles y actualizadas, y se identifican, en su caso, la información restringida. – Cuando la información sobrepasa el nivel de responsabilidad establecido, se ha transmitido al superior jerárquico con rapidez y prontitud. 	<p>Servicios: Sistemas de pago. Contratos de comercio. Cambio de divisas. Intermediación de valores de renta fija y variable.</p> <p>Tipos de productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Productos de pasivo: Ahorro a la vista y a plazo. Fondos de inversión y cédulas hipotecarias. – Productos de activo: préstamos, créditos, avales, líneas de descuento, – Seguros: personales, de propiedad inmobiliaria. Bienes muebles. Multiriesgo. Planes de Jubilación. Planes de Pensiones. Pensión Vitalicia. <p>Tipos de clientes: clientes particulares, empresas y entidades gestoras.</p> <p>Procesos, métodos y procedimientos: Métodos de cálculo financiero, procesos informáticos de cálculo y de gestión de la información, procedimientos establecidos por la entidad.</p> <p>Etcétera⁶.</p>

6. Por razones de brevedad, no se incluyen el resto de variables de campo de la ECO

c) Actitudes

- Interés por la búsqueda y actualización de información y por la innovación
La reforma permanente que requiere el establecimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones y/o de un Catálogo de Títulos de Educación Técnico-Profesional implica una actitud de constante búsqueda y análisis de nueva información y de nuevas experiencias procedentes de cualesquiera otros actores relacionados con estos sistemas.
- Concienciación de la importancia que tiene la identificación y establecimiento de los requisitos de los estándares de competencia para la calidad de estos productos
Sin temor a la exageración, puede afirmarse que del grado de ajuste que se logre, por parte del GTE, de la formulación de los estándares a los requisitos que éstos deben cumplir depende el nivel de calidad que se alcance en el establecimiento de la competencia y de los estándares y, por ende, de los perfiles profesionales. Dicho con otras palabras, existe una fuerte correlación entre cada uno de los requisitos de los estándares y la calidad que se alcance en el proceso de elaboración de estos productos.
- Favorecer el desarrollo de actitudes de cooperación entre todos los miembros que participen en la elaboración de las perfiles profesionales y su formación asociada
Las tareas de elaboración de los estándares de competencia involucran o precisa de la colaboración de muchas personas (agentes sociales, empresas, asociaciones profesionales, etc.) dándose además la circunstancia de que estas tareas presentan una gran interrelación entre las mismas. Todo ello exige una gran componente de colaboración entre los miembros de los equipos de trabajo que debe ser favorecida y promovida.
- Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos.
- Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos.
- Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.
- Interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas.

1.1.3. Criterios de evaluación

- a) Se han comprendido los conceptos y términos de competencia, estándar de competencia, realización profesional, criterio de realización y especificación de campo ocupacional.
- b) Se han identificado las características principales de los estándares de competencia.
- c) Se ha adquirido concienciación de la importancia que tiene la identificación y establecimiento de los requisitos de los estándares para la calidad de estos productos.
- d) Se han comprendido las ventajas de expresar la competencia profesional mediante estándares.
- e) Se comprende la importancia que tiene en la calidad de la formulación de los estándares, y en la expresión de la competencia, los requisitos que éstos deben satisfacer.

1.1.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje

- ¿Cuál es la razón de que los estándares de competencia puedan ser aplicables a todo un sector o campo ocupacional de la actividad productiva?
- En la siguiente relación, señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - Los estándares de competencia expresan lo que tienen que hacer las personas.
 - Los estándares de competencia expresan la competencia de las personas.
 - Los estándares de competencia expresan las consecuencias o resultados de las actividades de trabajo.
 - Los estándares de competencia son una manera de medir los logros personales.
 - Los estándares de competencia definen de forma operativa la competencia en un campo ocupacional.
 - La especificación de campo ocupacional (ECO) es la expresión orientativa del contexto de la Realización Profesional.
 - El número y expresión de las variables de campo de la ECO es fijo y determinado para cada estándar.
 - Por lo general, los criterios de realización no pueden determinarse en el Grupo de Expertos que elaboran los Perfiles Profesionales, sino que se precisa la intervención de los técnicos que desarrollan las actividades de trabajo asociadas en los lugares de trabajo.
- ¿Cuáles son las componentes de un estándar de competencia (los cuales deben ser considerados conjuntamente en su formulación)?
- ¿Qué relación existe entre formación y competencia?
- En un campo ocupacional de su elección, formula varios estándares de competencia.

Unidad didáctica 1.2: Los agregados de estándares de competencia

1.2.1. Objetivo de la Unidad

Comprender y saber aplicar los procedimientos, hechos/conceptos y actitudes asociados a los agregados de estándares de competencia que deben considerarse en un SNCP o un sistema de titulaciones técnico-profesionales.

1.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Analizar la relación entre los requisitos de la Unidad de Competencia.
- Analizar el equilibrio que debe existir entre los requisitos de “amplitud” y “significado en el empleo” de los Perfiles Profesionales.
- Identificar los requisitos fundamentales que debe satisfacer la Unidad de Competencia.
- Identificar los requisitos fundamentales que debe satisfacer el Perfil Profesional.

b) Conceptos y hechos

- Unidad de Competencia
- Perfil Profesional

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Concepto de Unidad de Competencia

Definición: Se denomina Unidad de Competencia (UC) a un conjunto o agregado de estándares de competencia que tiene **reconocimiento y significado en el empleo** (véase ejemplos de denominación de UC en el **Cuadro 1.6**).

La Unidad de Competencia es la pieza angular sobre la que se construye un sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia de la población activa. Por lo general, la UC es el agregado de estándares de competencia más pequeño que puede certificarse en el referido sistema, bien sea a través de los procesos de formación, o bien mediante la competencia adquirida en el trabajo y/o los aprendizajes no formales.

Hay que destacar dos características básicas de la Unidad de Competencia: primera, está constituida por varios estándares de competencia; y, segunda, como se acaba de mencionar, la competencia que especifica es la mínima competencia que puede ser objeto de acreditación y certificación.

Aunque estos conceptos y requisitos anteriores ayudan a determinar las UC, sin embargo, no existen criterios técnicos que determinen con precisión cuál debe ser la extensión del agregado de estándares de competencia que constituye una Unidad. El requisito clave que orienta la configuración de una UC es que tiene que **corresponderse con un rol de trabajo**, presente o futuro, que tenga sentido para los expertos y organizaciones del sector correspondiente; es decir como se establece en la definición: “que tenga reconocimiento y significado en el empleo”.

Cuadro 1.6. Ejemplos de Unidades de Competencia

Unidades de competencia

- Elaborar planes de protección civil
- Definir y obtener imágenes fotográficas. (Imagen y sonido)
- Programar, enseñar y dinamizar actividades básicas de acondicionamiento físico (Actividades físicas y deportivas)
- Instalar y mantener equipos electrónicos de sonido (Electricidad y Electrónica)
- Aplicar cuidados de enfermería al paciente/cliente (Sanidad)

1.1. Estructura de la Unidad de Competencia

Una UC consta de tres componentes esenciales:

- El título de la Unidad
- Las realizaciones profesionales y sus criterios de realización asociados
- La especificación de campo ocupacional.

El título de una UC debe referirse al campo ocupacional asociado a la unidad. La estructura del título será la misma que la de las RP, pero suprimiendo, por razones de brevedad, la condición o resultado. (En el módulo 4 se incluyen precisiones adicionales sobre el título de la UC). Los conceptos de RP y CR se han descrito en los puntos anteriores.

Y, finalmente, la ECO de la UC se obtiene del conjunto de ECO de las realizaciones profesionales de la Unidad, y ello una vez que se ha completado el proceso de determinación de las UC mediante al análisis funcional. (Ver Módulo 4).

1.2. Requisitos de las Unidades de Competencia

Como se ha mencionado más arriba, no existen parámetros técnicos precisos que permitan la completa determinación de la extensión del agregado de estándares que componen una UC. Sin embargo, pueden aplicarse un conjunto de criterios o condiciones de contorno que ayudarán a los expertos del GTE a **configurar las UC** obtenidas en el proceso de análisis funcional.

1.2.1. Las UC deben tener valor y significado en el empleo

Este criterio clave, enunciado anteriormente, significa que una UC debe responder a un rol esencial del trabajo presente o futuro en el campo ocupacional correspondiente,

el cual debe tener sentido para la mayoría de los expertos y organizaciones productivas del sector.

Asimismo, el rol de trabajo correspondiente a la UC debe ser susceptible de poder ser utilizado por los agentes de la producción de bienes y servicios como una base para las descripciones de los puestos o actividades de trabajo asociadas al campo ocupacional de la Unidad.

Hay que resaltar que este criterio de configuración de las UC puede dar lugar a tamaños diferentes en el número y en la complejidad de las Realizaciones Profesionales que componen la Unidad.

Ejemplo:

La UC “Programar, enseñar y dinamizar actividades de baloncesto, fútbol, balonmano y voleibol” configura un rol de trabajo (de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas) que tiene mucha más amplitud que el correspondiente a la UC “Programar, enseñar y dinamizar juegos y actividades físicas recreativas para animación” (de la familia de Hostelería y Turismo). No obstante, el cumplimiento del requisito de “valor y significado en el empleo” que debe tener la UC determina que los estándares (bien distintos) asociados a ambas expresiones constituyan sendas Unidades. De esta forma, ambas configuraciones de estándares se corresponden con roles de trabajo en los respectivos campos ocupacionales.

1.2.2. La configuración de la UC debe animar el progreso en la cualificación

La configuración de estándares de competencia de la UC tiene que pensarse también desde la óptica de animar a las personas a progresar en su cualificación aprovechando las RP que ya poseen. Esto tiene que ver, fundamentalmente, con el número de las realizaciones profesionales que deben contener, así como con el requisito de capitalización que se describe en el punto siguiente. Así, si una UC es demasiado extensa y se requiere demasiado tiempo para adquirir la competencia que especifica, entonces, desanimará las potenciales demandas de acreditación. Por el contrario, si una UC es demasiado “estrecha” y es de fácil consecución por parte de la mayoría de los candidatos a la acreditación, entonces, existe el riesgo de ser considerada de poco valor en el mercado laboral, lo que también desanimará su adquisición.

Los expertos sugieren un tamaño de 4 a 6 realizaciones profesionales para cada UC.

1.2.3. En la configuración de la UC debe tenerse en cuenta la posibilidad de capitalizar la competencia ya adquirida

Debe procurarse, siempre que sea posible, la formulación de realizaciones profesionales que se refieran al mismo aspecto de la competencia en varias UC (y, en su caso, debe procurarse también, cuando proceda, la formulación común de UC en varias Cualificaciones Profesionales, y ello aún en el caso de que pertenezcan a campos

ocupacionales distintos). Este requisito posibilitará la capitalización de la correspondiente competencia de las personas en el proceso de acreditación.

Ejemplos:

- Las realizaciones profesionales: “Crear, mantener e intensificar relaciones de trabajo en el entorno de producción” y “Actuar según el plan de seguridad y salud laboral de la empresa”, son comunes a varias UC de áreas ocupacionales diversas. Estas RP, cuando formen parte de sus correspondientes UC, deben formularse siempre de la misma forma y con los mismos CR.
- El control de calidad y la administración, gestión y comercialización de una PYME son actividades comunes a muchos campos ocupacionales y los estándares correspondientes admiten, también, una formulación común. Estos estándares deben ser agrupados en una UC que debería ser común en todas las CP de los que deba formar parte.

Procediendo de esta forma anteriormente descrita, los candidatos que deseen conseguir una UC o una cualificación adicional en un área profesional diferente no tendrían que repetir la formación correspondiente o demostrar la competencia que ya poseen, y con ello se promueve el progreso en su cualificación profesional.

1.2.4. Las UC deben especificar un amplio concepto de competencia

Al obtener la estructura de unidades a partir del proceso de análisis funcional, todas las UC deben examinarse para asegurar que incluyen las dimensiones de la competencia que caracterizan el Modelo de Competencia Ocupacional. En otras palabras, debe asegurarse que cada unidad refleja todas las responsabilidades y expectativas del entorno en el que se realiza el trabajo.

Frecuentemente, los estándares que reflejan esta amplia concepción de la competencia se refieren a los requisitos de seguridad y salud laboral, a la naturaleza de las relaciones en el trabajo, al tipo de organización característica del entorno productivo, a la definición de procesos, métodos y procedimientos, a la supervisión y/o control de las actividades de trabajo y, por último, a la gestión de la producción y/o servicios.

Ejemplos: *Realizaciones profesionales típicas que aportan a las UC las dimensiones del Modelo de Competencia Ocupacional:*

- Organizar y dirigir las operaciones de supervivencia para efectuar la búsqueda y rescate de naufragos en el mar (navegación, pesca y transporte marítimo).
- Crear, mantener e intensificar relaciones de trabajo en el entorno de producción (transversal a muchos campos ocupacionales).
- Establecer y hacer cumplir las medidas de protección y seguridad según los procedimientos establecidos (unidad de seguridad y salud laboral, transversal en muchos campos ocupacionales)
- Desarrollar los procesos de fabricación, asegurando la factibilidad de la fabricación, optimizando los recursos, consiguiendo la calidad requerida y con la seguridad establecida (fabricación mecánica).

- Supervisar los procesos de limpieza y puesta a punto de habitaciones y áreas comunes, asegurando un nivel óptimo de acabado, y consiguiendo la satisfacción del cliente y la productividad establecida (alojamiento: hostelería)

Resumen de los requisitos de las unidades de competencia

El cumplimiento de los requisitos de la UC se resume en las respuestas afirmativas a las cuestiones siguientes:

Cada unidad de competencia:

- ¿Expresa un rol de trabajo con valor y significado en el empleo, reconocido dentro del sector o campo ocupacional?
- ¿Tiene su título expresado en la forma recomendada?
- ¿Esta compuesta de estándares que tienen una relación coherente entre ellos, y que, tomados en su conjunto, se centran sobre las consecuencias, logros o resultados de las actividades de trabajo y no sobre los procedimientos y métodos para conseguirlos?
- ¿Tiene el tamaño adecuado para motivar el progreso en la cualificación?
- ¿Expresa en la forma establecida las realizaciones profesionales transversales utilizadas en otras UC? (incluyendo las pertenecientes a otras áreas ocupacionales).
- Las UC, consideradas en su conjunto, formando la red de UC obtenidas en el proceso de análisis funcional:
- ¿Incluyen todas las dimensiones del modelo de competencia ocupacional?
- ¿Identifican todos los roles de trabajo que existen en el área ocupacional?
- ¿Identifican los roles emergentes?

2. Concepto de Perfil Profesional

Junto a los estándares y las unidades de competencia, la tercera categoría conceptual que expresa o describe competencia son los Perfiles Profesionales⁷, los cuales constituyen un agregado de estándares de mayor amplitud que la Unidad de Competencia.

Definición: Se denomina Perfil Profesional a un agregado de unidades de competencia que tiene **reconocimiento y significado en el empleo**, y que cumple determinados requisitos de profesionalidad (los cuales se precisarán inmediatamente).

Como en el caso de la Unidad de Competencia, tampoco existen criterios técnicos que determinen con precisión cuál debe ser la naturaleza y extensión del agregado de unidades de competencia que constituye el Perfil Profesional (PF). Sin embargo, además del requisito de reconocimiento y significado en el empleo, existen dos requisitos que orientan principalmente la configuración de los PF. Estos requisitos son: la “amplitud” y la “transferibilidad” (de la preparación profesional).

7. Ver nota 1.

El requisito de **amplitud** se refiere tanto a la amplia extensión de actividades del campo ocupacional que debe tener el PF, como a la polivalencia funcional y técnica que éste debe incluir. Este requisito orienta, básicamente, sobre el número de UC que deben constituir el PF.

El requisito de **“transferibilidad”** de la preparación profesional (que debe proporcionar un PF a las personas que acrediten la competencia que éste especifica) se refiere a la necesaria aplicabilidad de esta preparación en diversos entornos y situaciones de trabajo. Este requisito orienta, básicamente, sobre la naturaleza de la preparación profesional del PF.

Todos los requisitos de los PF (principalmente los tres requisitos capitales aludidos anteriormente) (Ver Cuadro 1.7) orientan la configuración de los mismos de modo que la preparación profesional que delimitan **trasciende ampliamente la competencia en un puesto de trabajo** y la competencia para realizar tareas específicas en una organización determinada de la producción. Dicho con otras palabras, los PF son constructos que, por lo general, no se identifican o “pueden verse” en el sistema de producción, y deben definir una profesionalidad de mayor espectro funcional, tecnológico, y de saberes asociados, que la de un puesto o rol de trabajo.

Desde una óptica de política de cualificaciones, la forma como se configuran y/o se definen los perfiles profesionales (en cualquier SNCP o sistema de titulaciones técnico-profesionales de cualquier país) expresa implícitamente **una apuesta estratégica de la profesionalidad** de la población juvenil y población activa que se persiguen en dicho país (apuesta que, obviamente, debe ser compartida por los agentes sociales). Y esta apuesta futura de profesionalidad debe establecer niveles de preparación profesional superiores a los que posea (en el momento del establecimiento o revisión de los PF) la población activa, y ello con el objetivo básico de incrementar la preparación profesional de la referida población y, como consecuencia de ello, la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad de las empresas.

En cualquier caso, la interpretación y concreción de los requisitos de los PF en la tarea de configurar el agregado de UC constitutivo de los mismos debe establecerse en el GTE mediante el consenso oportuno.

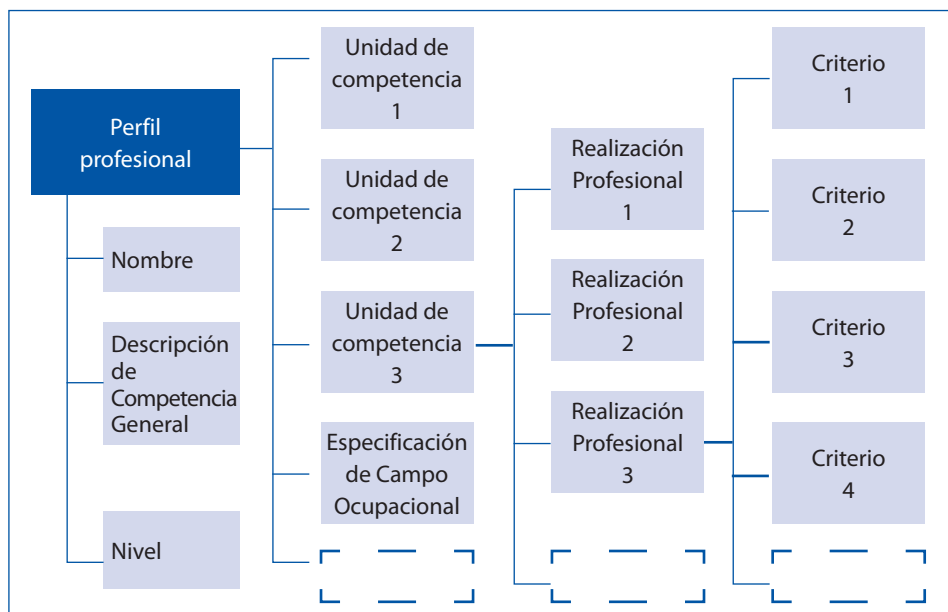
2.1. Estructura del Perfil Profesional

El **Gráfico 1.2** muestra la estructura de un Perfil Profesional.

Como puede apreciarse inmediatamente en el gráfico, un Perfil está compuesto de Unidades de Competencia, las cuales se componen de Realizaciones Profesionales, las cuales, a su vez, se componen de Criterios de Realización⁸.

8. La ECO no suele especificarse para las RP, sino que se integran y expresan para cada UC.

Gráfico 1.2: Estructura de un perfil profesional



Como se ha mencionado, cada UC incluye una ECO que se obtiene por síntesis de las diversas ECO de las RP (Ver módulo 4).

Por lo general, la competencia que expresan las diversas UC del Perfil se resume en un enunciado de “Competencia General”.

La denominación del Perfil se refiere al campo ocupacional asociado al mismo y su estructura puede ser la misma que la de las UC que lo constituyen. En algunos SNCP la denominación de los PF se enuncia mediante un sustantivo (Ejemplos: Administración y Finanzas, Fabricación Mecánica)

Y, por último, a cada perfil debe asignarse un “nivel de cualificación” que se obtiene sintetizando el nivel de cualificación de las UC que lo componen⁹.

2.2. Requisitos de los Perfiles Profesionales

Además de los requisitos mencionados anteriormente, los Perfiles Profesionales deben satisfacer otros requisitos. Todos ellos precisan su contenido, su configuración y orientan el proceso de su elaboración.

9. Los conceptos asociados al nivel de cualificación de una UC, así como los procedimientos que posibilitan la asignación de los mismos se describen en el módulo 4.

El **Cuadro 1.7** muestra los requisitos que deben satisfacer los PF, y compendia y amplía todos los que se han expuesto en la presente metodología.

Cuadro 1.7. Requisitos de los Perfiles Profesionales

Requisitos de los perfiles profesionales	
a) Según las condiciones de “contorno” que delimitan su agregado de estándares (Requisitos de amplitud y significación en el empleo)	<ul style="list-style-type: none"> – Los Perfiles Profesionales deben estar constituidos por un agregado de unidades de competencia que configure un campo ocupacional lo suficientemente amplio para conseguir la flexibilidad de empleo y las adecuadas oportunidades de empleo y promoción. – El conjunto de estándares que componen un Perfil Profesional debe tener valor y significado en el empleo, y poseer una cierta afinidad profesional. – La profesionalidad asociada a un Perfil Profesional debe tener una cierta polivalencia funcional y técnica, trascender la preparación para un puesto de trabajo concreto, así como la realización de tareas específicas en una organización determinada. – Los Perfiles Profesionales deben establecer mayores y mejores niveles de preparación profesional que los que posea la población activa en el momento de su elaboración. Estos niveles deben revisarse periódicamente para mantener en todo momento esta cualidad
b) Atendiendo al tipo y naturaleza de la competencia que deben especificar (Requisitos de transferibilidad [de la preparación profesional])	<ul style="list-style-type: none"> – Los Perfiles Profesionales han de responder a una amplia concepción de la competencia profesional, la cual debe implicar una preparación para realizar el trabajo en nuevos y diferentes contextos y situaciones de producción, e incluir (además de las competencias técnicas) competencias para organizar el trabajo y comprender los aspectos económicos del mismo, competencias de cooperación y relación con el entorno, de respuesta a las contingencias y de comprensión de los fundamentos de los procesos de producción de bienes y servicios. – Deben estar constituidos por estándares de competencia aplicables a todo un sector de la producción de bienes y servicios.
c) Atendiendo a la metodología de elaboración (Requisitos de elaboración)	<ul style="list-style-type: none"> – La especificación de competencia de los Perfiles Profesionales deben estar avaladas por expertos del correspondiente sector o campos ocupacionales de la producción, y contar con el respaldo de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales del sector correspondiente. – La metodología de elaboración debe: a) basarse en un enfoque global y sistémico de los procesos de producción, b) trascender las habilidades personales de los individuos y los métodos y procedimientos específicos de las diferentes organizaciones y empresas y c) Centrarse sobre lo que requiere el desarrollo de los procesos de producción y no sobre la lógica interna de los procesos formativos o los campos del conocimiento.
d) Atendiendo a su inserción en la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales o del Catálogo de Títulos de Educación Técnico-Profesional (Requisitos de ordenación)	<ul style="list-style-type: none"> – Los PF de un mismo nivel de cualificación deben ser comparables en sus estándares y homogéneas en relación a su especificación de competencia. – Los PF deben diseñarse para facilitar el progreso de las personas, tanto entre los Perfiles del mismo nivel, como entre los pertenecientes a diferentes niveles de cualificación. – Los Perfiles deben presentar la máxima transversalidad posible de unidades de competencia (compatible con los demás requisitos establecidos) para animar a las personas al progreso en su cualificación.

c) Actitudes

- Interés por la búsqueda y actualización de información y por la innovación.
La reforma permanente que requiere el establecimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones y/o de un Catálogo de Títulos de Educación Técnico-Profesional implica una actitud de constante búsqueda y análisis de nueva información y de nuevas experiencias procedentes de cualesquiera otros actores relacionados con estos sistemas.
- Concienciación de la importancia que tiene la identificación y establecimiento de los requisitos de los agregados de estándares de competencia para la calidad de estos productos
Puede afirmarse que del grado de ajuste que se logre, por parte del GTE, en la formulación de las UC y de los Perfiles a los requisitos que éstos deben cumplir depende, en gran medida, el nivel de calidad que se alcance en el establecimiento de estos agregados de competencia.
- Favorecer el desarrollo de actitudes de cooperación entre todos los miembros que participen en la elaboración de las cualificaciones y su formación asociada
Las tareas de elaboración de los agregados de estándares de competencia involucran o precisa de la colaboración de muchas personas (agentes sociales empresas, asociaciones profesionales, etc.) dándose además la circunstancia de que estas tareas presentan una gran interrelación entre las mismas. Todo ello exige una gran componente de colaboración entre los miembros de los equipos de trabajo que debe ser favorecida y promovida.
- Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
- Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos.
- Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.
- Interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas

1.2.3. Criterios de Evaluación

- Se han comprendido los conceptos y términos de Unidad de Competencia y Perfil Profesional.
- Se han comprendido los requisitos que deben satisfacer los perfiles profesionales.
- Se ha relacionado los requisitos de los perfiles profesionales con las características de la profesionalidad que debe poseer la población activa.
- Se ha adquirido concienciación de la importancia que tiene la identificación y establecimiento de los requisitos de los perfiles profesionales para la calidad de estos productos.

1.2.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje

- Describe y representa la estructura de un Perfil Profesional
- En la siguiente relación, señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - Las Unidades de competencia se corresponden con los puestos de trabajo que efectivamente existen en el sistema productivo.
 - Una Unidad de Competencia puede delimitarse con precisión utilizando criterios técnicos.
 - Prácticamente el único criterio que puede utilizarse para delimitar las unidades de competencia es el de que tengan valor y significación en el empleo reconocida en el sector.
 - Los perfiles profesionales de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales deben ajustarse a los puestos de trabajo de un país.
 - Los perfiles profesionales deben reflejar el nivel de preparación profesional de la población activa de un país.
 - Los perfiles profesionales deben constituir una ampliación de los niveles cualificación profesional de la población activa.
 - Los perfiles profesionales pueden delimitarse con precisión aplicando los requisitos que deben satisfacer.
- Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
 - ¿Porqué una Unidad de Competencia es la mínima expresión de competencia acreditable?
 - ¿Cuál es la razón de que los perfiles o cualificaciones profesionales deben ampliar los niveles de competencia de la población activa?
 - En relación a los requisitos que deben satisfacer los perfiles profesionales, ¿qué debe entenderse por el modelo de competencia profesional que éstos deben especificar?
 - Define los tres requisitos más importantes que deben satisfacer los perfiles profesionales.
- En un campo Ocupacional de tu elección formula un Perfil Profesional, desarrollando, al menos, las RP, CR y ECO de una Unidad de Competencia.

Módulo 2: el grupo técnico de aplicación del análisis funcional, y la caracterización del campo de trabajo

Este módulo está asociado a la Unidad de Competencia 1: Preparar el Grupo Técnico de Aplicación del Análisis Funcional (GTE) y Caracterizar el Campo de Trabajo.

Objetivo del módulo

Preparar el Grupo Técnico de Aplicación del Análisis Funcional, y caracterizar el Campo de Trabajo (en el que debe realizarse el Análisis Funcional y la determinación de los Perfiles Profesionales).

Unidad didáctica 2.1: El Grupo Técnico de Aplicación del AFU (Asociada a la Realización Profesional 1 de la UC1)

2.1.1. Objetivo de la Unidad

Determinar las funciones y requisitos del GTE y preparar (identificar, seleccionar y formar metodológicamente) dicho Grupo de Trabajo.

2.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Precisar las funciones del Grupo Técnico de Aplicación del AFU.
- Determinar los requisitos individuales y colectivos del GTE.
- Precisar el proceso de selección del GTE.
- Determinar el plan de formación de los diversos miembros del GTE.

b) Conceptos y hechos

- Funciones del GTE
- Requisitos de constitución del GTE
- Selección y formación de los miembros del GTE

Desarrollo de conceptos y hechos

La elaboración de Perfiles Profesionales (PF) basados en la competencia, aplicando la técnica del Análisis Funcional (AFU), requiere la participación de un conjunto de expertos técnicos (GTE), los cuales deben reunir un conjunto de requisitos individuales y colectivos, así como recibir una cierta formación metodológica.

El GTE debe constituirse para un conjunto de actividades económico- productivas que tengan una cierta afinidad profesional. Este conjunto de actividades, caracterizadas convenientemente (ver la Unidad Didáctica siguiente), constituyen el “campo de trabajo” (en adelante, CTR) del GTE. Por lo general, los perfiles profesionales que se definen en el CTR pertenecen a una misma familia profesional de cualificaciones o perfiles profesionales, o bien de títulos de educación técnico/profesional.

De lo anterior se infiere que para elaborar el SNCP o el Catálogo de Títulos de Educación Técnica de un país se debería constituir un GTE para cada familia profesional.

1. Funciones del GTE

- Realizar el análisis de los procesos de producción de bienes y servicios, y de los contenidos del trabajo, de un sector o varios subsectores de la actividad económica y productiva (en adelante, simplemente el sector).
- Caracterizar adecuadamente el campo(CTR) en el que se realizará el Análisis Funcional (AFU).
- Realizar los AFU correspondientes al CTR.
- Determinar los estándares y agregados de competencia (unidades de competencia y perfiles profesionales) del CTR

2. Requisitos de constitución del GTE

Para realizar las funciones anteriores, el GTE deberá estar constituido por un conjunto de expertos en las actividades productivas y en las ocupaciones (contenidos del trabajo) del sector correspondiente (en adelante, **expertos ocupacionales**) y por, al menos, un experto en los procesos de enseñanza- aprendizaje más significativos asociados al sector (en adelante, **expertos formativos**). Asimismo, el GTE debe contar con una persona que actúe como coordinador del grupo para dirigirlo hacia sus objetivos y, además de esta preparación de coordinación/dirección, esta persona debe aportar la preparación sobre la presente metodología que resulta necesaria para alcanzar los objetivos del Proyecto (en adelante, el **Coordinador del GTE**).

Más concretamente, los requisitos que deben reunir los diversos miembros del GTE son los siguientes:

2.1. Requisitos comunes a todos los miembros de GTE:

Poseer saberes científico- tecnológicos, de nivel superior al nivel 3 de cualificación¹⁰, asociados al área de competencia correspondiente. Para una mejor desarrollo de la

10. Como es sabido, el nivel 3 de cualificación se corresponde con el de los denominados “Técnicos Intermedios”. En el módulo 3 se caracterizan con mayor detalle los diversos niveles de cualificación en los que deben organizarse las UC y los Perfiles Profesionales.

función 1 (en particular, el análisis de los contenidos del trabajo) es conveniente que uno de los miembros del GTE tenga un nivel 3 de cualificación.

Conocimiento sobre los requisitos y características de los Perfiles Profesionales y de su formación asociada, así como sobre los requisitos y características de los diversos elementos constitutivos de los PF. Estos requisitos se deben conseguir mediante un plan de formación adecuado.

2.2. Requisitos específicos de los expertos ocupacionales

En particular, los expertos ocupacionales deben:

- ser expertos en la actividad productiva y en los contenidos del trabajo del sector correspondiente, ya que las tareas de elaboración de los PF requieren la comprensión de los procesos de producción de bienes y servicios del sector, el análisis del trabajo y los conocimientos técnicos necesarios para depurar y analizar la información del sector que debe acopiarse (ver la siguiente Unidad Didáctica);
- deben ser profesionales en activo procedentes de empresas y de entidades o instituciones vinculadas al sector y al mundo productivo, y ello en las actividades de producción objeto de estudio;

Es aconsejable que los expertos ocupacionales tengan experiencia en procesos formativos.

2.3. Requisitos específicos de los expertos formativos

En particular, los expertos formativos deben tener conocimientos y preparación sobre diseño y/o impartición de procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a las áreas profesionales correspondientes.

Es aconsejable que los expertos formativos tengan experiencia laboral en el sector productivo correspondiente.

2.4. Requisitos del Coordinador del GTE

La aplicación de la metodología para elaborar los PF requiere, además de la preparación metodológica básica que se ha mencionado por parte de todos los miembros del GTE, la contribución de, al menos, una persona experta en la presente metodología. Esta función deberá ser desarrollada por el coordinador del GTE. En otras palabras, el coordinador del GTE deberá tener conocimientos y preparación sobre los requisitos, características y la metodología de elaboración de los Perfiles Profesionales y su formación asociada, y ello en la familia profesional correspondiente al (los) CTR correspondientes.

Además, los conocimientos y capacidades del coordinador del GTE deben corresponderse con el campo de saberes asociados a la familia profesional correspondiente.

2.5. Requisitos del conjunto del GTE

En resumen, para realizar las funciones que se le atribuyen al GTE se requiere que, **en conjunto**, este Grupo tenga:

- conocimientos, saber hacer y experiencia profesional acerca de los procesos productivos del sector correspondiente, así como sobre los contenidos del trabajo u ocupaciones del referido sector,
- conocimientos, saber hacer y experiencia profesional sobre procesos formativos en los campos del saber asociados a los Perfiles,
- una cierta preparación metodológica, y
- el conocimiento de los requisitos y características que deben reunir los Perfiles Profesionales.

Como se deduce inmediatamente, el cumplimiento de todos estos requisitos implica que la selección y preparación del GTE **sea una parte fundamental del proceso de elaboración de los Perfiles Profesionales y de la propia metodología.**

3. Selección y formación de los miembros del GTE

La selección de los miembros del GTE debería ser realizada por el coordinador del GTE (bajo la supervisión del director del proyecto de elaboración de los Perfiles Profesionales), con la colaboración de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas del sector correspondiente. La finalidad principal de esta colaboración es que estas organizaciones puedan sentirse partícipes del trabajo de elaboración de los Perfiles y avalen los resultados obtenidos.

El coordinador de cada GTE, bajo la referida **supervisión del director del Proyecto, debería realizar la petición de expertos de cada Campo de Trabajo a las organizaciones productivas y agentes de formación de cada sector. La citada petición debe concretar adecuadamente los requisitos generales y específicos de cada miembro del GTE (ver el ejemplo de petición de expertos siguiente).**

Asimismo, los coordinadores de cada GTE, bajo la supervisión mencionada, deberían **seleccionar a los expertos** que mejor se adapten a los requisitos establecidos y comunicar el resultado del proceso de selección a los diversos expertos (incluidos los no seleccionados), así como a las organizaciones proponentes y a la empresa o centro de trabajo donde el experto presta sus servicios.

Como se ha mencionado, el GTE tiene que recibir una cierta preparación para realizar su trabajo. Debido a la importancia que tiene la referida preparación del Grupo, debe elaborarse el correspondiente plan de formación basado en la presente metodología.

En la práctica, el proceso de selección de expertos del GTE requiere que previamente se haya realizado (por parte de la persona llamada a desempeñar la función de Coordinador) una primera caracterización del CTR. (Ver la UD siguiente).

Ejemplo de petición de expertos a las organizaciones empresariales por parte del coordinador del GTE (o por el director del Proyecto de elaboración de los Perfiles Profesionales) (Procedente de un caso real de elaboración de Perfiles Profesionales)

3.1. GTE para el que se propone el experto: Mantenimiento y reparación de embarcaciones deportivas, pesqueras y recreativas,

A) EXPERTOS OCUPACIONALES

Requisitos generales de los expertos ocupacionales

- Deben ser profesionales en activo, con experiencia laboral en el sector del mantenimiento de embarcaciones, y proceder de empresas y/o de entidades vinculadas al sector, y ello en los campos o áreas específicas que se relacionan más adelante.
- Es aconsejable que tengan experiencia en procesos formativos.
- Es preciso que se haya comprobado su disposición favorable para trabajar en el Proyecto.

A.1) Requisitos específicos del experto ocupacional 1: experto ocupacional man-1

- Campo de especialización técnica: Estructura e instalaciones de embarcaciones deportivas, pesqueras y recreativas.
- Nivel de formación o cualificación: Ingeniero técnico (de nivel medio) o titulación equivalente
- Nivel y áreas de experiencia laboral: con experiencia en organización, control y ejecución del mantenimiento y reparación de elementos estructurales, del casco, de elementos de cubierta, camarotes, etc., redes de tuberías, de instalaciones sanitarias y contra incendios, instalaciones de ventilación, calefacción y aire acondicionado, y ello a nivel de responsable de talleres.
- Tipo de empresa en el que debe poseer experiencia laboral significativa: empresa, pública o privada, mediana o grande.
- Experiencia laboral significativa: al menos, tres años en el área de mantenimiento y reparación de embarcaciones deportivas y recreativas.

A.2) Requisitos específicos del experto ocupacional 2: experto ocupacional man-2

- Campo de especialización técnica: propulsores y motores auxiliares de embarcaciones deportivas, pesqueras y recreativas.
- Etc, etc.

B) EXPERTOS FORMATIVOS

Requisitos generales de los expertos formativos

- Deben ser profesores de escuela técnica, en activo, con experiencia docente en materias o campos del saber asociados a las competencias del sector del mantenimiento de embarcaciones, y ello en los campos que se relacionan más abajo.
- Es aconsejable que tengan experiencia laboral en el sector.
- Es preciso que se haya comprobado su disposición favorable para trabajar en el Proyecto.

B1) Requisitos específicos del experto formativo 1: experto formativo man- 1

- Especialización docente: profesor de Escuela Técnica de la especialidad de construcción de estructuras y de instalaciones navales.
- Nivel de formación o cualificación: licenciado o ingeniero superior
- Áreas de experiencia docente: experiencia en la impartición de las materias relacionadas con el armado y montaje de estructuras, y con el mantenimiento de tuberías e instalación naval.
- Tipo de centro en el que debe poseer experiencia laboral significativa: Escuela Técnica
- Experiencia docente: al menos tres años como profesor en la especialidad indicada.
- Etc, etc.

c) Actitudes

- Interés por la cooperación y la coordinación
Ciertos procedimientos que figuran como contenidos formativos de esta Unidad Didáctica, particularmente el relativo a la consecución de la colaboración de los agentes sociales en la constitución del GTE, requiere una actitud cooperadora y de coordinación entre los referidos agentes en materia de cualificaciones y ETP. Dicha actitud implica, a su vez, una firme valoración de las sinergias, de la integración de esfuerzos y de la optimización de los recursos disponibles.
- Interés por el rigor y el trabajo bien hecho
Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en esta UD se concreta, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en el ajuste de las características de los miembros del GTE a los requisitos establecidos.
- Concienciación de la importancia que tiene en la calidad de la concepción y expresión de los Perfiles Profesionales la consecución de un GTE que responda a los requisitos establecidos.

2.1.2. Criterios de evaluación

- a) Se han diferenciado los requisitos comunes de todos los miembros del GTE de los requisitos del conjunto del Grupo.
- b) Se han relacionado o asociado los diversos requisitos del GTE con las funciones del Grupo.
- c) Se ha comprendido la importancia del proceso de selección y formación del GTE.

2.1.3. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje

- a) Determinar los requisitos de los expertos ocupacionales y formativos de un supuesto GTE elegido por el alumno, tomando como modelo el ejemplo anteriormente expuesto en el punto b) anterior.
- b) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - b.1) Para acometer la realización de un AFU en el Campo de Trabajo (CTR) es preciso que los expertos del GTE reciban una cierta formación metodológica.
 - b.2) Los expertos que forman parte del GTE se seleccionan para que definan las tareas de los puestos de trabajo que incluyen los perfiles profesionales.
 - b.3) Los expertos que forman parte del GTE deben conocer y/o obtener las funciones y subfunciones de un conjunto de campos ocupacionales del Campo de Trabajo.
 - b.4) Cada experto que forma parte del GTE debe conocer todas las tecnologías y técnicas del CTR.
 - b.5) El conjunto del GTE debe tener conocimientos y experiencia en todas las técnicas y tecnologías del CTR.
 - b.6) Los expertos que forman parte del GTE deben ser cuidadosamente seleccionados para que, en conjunto, el Grupo posea conocimientos y experiencia en todos los procesos productivos y contenidos del trabajo asociados al CTR.
 - b.7) Es necesario que el Coordinador del GTE realice una primera configuración del CTR (de actividades económico- productivas) para que en el proceso de selección se puedan identificar los requisitos específicos de cada experto que formará parte del GTE.
- c) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
 - c.1) Relaciona o asocia los diversos requisitos del GTE y las funciones del mismo.

Unidad Didáctica 2.2: caracterización de la profesionalidad y del Campo de Trabajo (Asociada a las Realizaciones Profesionales 2 y 3 de la UC1)

El Campo de Trabajo (CTR), en el que el Grupo Técnico de Expertos (GTE) debe realizar su labor, debe estar adecuadamente caracterizado para poder aplicar el Análisis Funcional (AFU) y determinar los Perfiles Profesionales (PF). La citada caracterización consiste en reflejar en el CTR, en la forma adecuada, las variables que intervienen en la profesionalidad, y ello como pasos previos a la determinación de las Áreas Profesionales que constituyen el marco en el que se realiza el AFU.

Para poder realizar la caracterización del CTR es preciso disponer previamente de cierta información de partida.

2.2.1. Objetivos de la Unidad

Determinar el acopio de la información necesaria para la elaboración de los Perfiles Profesionales, determinar las variables que caracterizan la profesionalidad y caracterizar el Campo de Trabajo en el que se realiza el Análisis Funcional.

2.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Identificar los aspectos o dimensiones de la información que debe ser acopiada para la aplicación del AFU en la elaboración de Perfiles Profesionales.
- Identificar las diversas variables que caracterizan la profesionalidad.
- Relacionar la caracterización del Campo de Trabajo con la determinación de la profesionalidad.
- Determinar la caracterización del Campo de Trabajo.

b) Conceptos y hechos

- El acopio de información
- Las variables que intervienen en la profesionalidad
- Caracterización del Campo de Trabajo

Desarrollo de conceptos y hechos

1. El acopio de información

Por lo general, la información necesaria para caracterizar el CTR y elaborar los PF puede obtenerse de estudios sectoriales de la actividad productiva realizados por las diversas administraciones, por departamentos universitarios o institutos y centros

tecnológicos, o bien puede obtenerse de otras fuentes documentales. En ciertos casos, la referida información puede obtenerse también de los diversos miembros del propio GTE.

La información debe contener los aspectos siguientes:

- Caracterización del conjunto de actividades económicas (en su caso, Clasificación Nacional de Actividades Económicas) o productivas que enmarquen el Campo de Trabajo.
- Datos de los procesos productivos de bienes y servicios, los cuales deben incluir:
 - Esquema de los procesos, comprendiendo las fases y productos que se obtienen en las diversas fases.
 - Descripción de tecnologías, equipos e instalaciones involucrados en las diversas fases.
- Organización empresarial característica del sector, la cual debería incluir la configuración empresarial del mismo, cuyas componentes más relevantes son:
 - Tipología de la organización del trabajo más significativa en el sector y organigramas funcionales más característicos de las empresas.
 - Descripción de la ocupaciones, o bien de los puestos de trabajo tipo¹¹, y su ubicación en los organigramas funcionales más característicos.
 - Ocupaciones emergentes.
- Estudios de prospectiva realizados en el sector.
- Listado de las empresas y organizaciones empresariales más relevantes del sector

2. Las variables que caracterizan la profesionalidad

La profesionalidad necesaria para realizar los procesos de producción de bienes y servicios en cualquier sector productivo (o en cualquier campo ocupacional), y procurar su desarrollo, es el resultado de la conjugación de tres variables o componentes esenciales:

- a) La variable “**organizativo/funcional**”, expresada en esta metodología por las funciones y subfunciones que constituyen la finalidad de las actividades de trabajo.
- b) La variable “**tecnológica**”, expresada en esta metodología por los subprocesos tecnológicos que intervienen en el trabajo.
- c) La variable “**sociocultural**”, la cual da cuenta de la dimensión social de las cualificaciones profesionales, y que se expresa en esta metodología por las áreas ocupacionales del sector.

11. Ver 1 del módulo 3.

En el desarrollo de los contenidos del presente módulo 2 se incluye los parámetros que expresan las dos primeras variables, situando la expresión de la tercera variable en el módulo 3. La expresión de todas las variables se tendrá en cuenta y se integrará en el proceso de elaboración de los Perfiles Profesionales.

Las diversas variables de la profesionalidad se obtienen preferentemente de determinados aspectos de la información que debe acopiarse, tal y como se muestra en el **Cuadro 2.1**

Cuadro 2.1. Relación de las diferentes variables de la profesionalidad y los diversos aspectos del acopio de información del sector

Variables de la profesionalidad	Obtención de datos
– Variable tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de los procesos del sector productivo correspondiente. – Síntesis de los contenidos del trabajo de los puestos de trabajo actuales sintetizados mediante los puestos de trabajo tipo. – Análisis de los puestos de trabajo y de las tecnologías emergentes
– Variable organizativo/funcional	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la estructura organizativa y funcional de las empresas del sector. – Análisis de la descripción de los puestos de trabajo
– Variable sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> – Configuración de puestos de trabajo del sector – Composición de la oferta y demanda de puestos del mercado laboral.

3. Determinación del Campo de Trabajo

Definición: se denomina **Campo de Trabajo** (CTR) a un conjunto de actividades económico-productivas o de prestación de servicios cuya agrupación por su afinidad tecnológica y funcional posibilita realizar el análisis de la profesionalidad en los campos ocupacionales concernidos, y ello con vistas a la determinación de Perfiles Profesionales basados en estándares de competencia.

El concepto de afinidad tecnológica y funcional no puede delimitarse con precisión. Sin embargo, pueden considerarse afines aquellas actividades en las que predomine una cierta lógica de pertenencia a un mismo medio profesional.

Hay que resaltar que no debe confundirse los CTR con los sectores productivos, cuya diferenciación y clasificación obedecen principalmente a una lógica económica. Más adelante, en los Cuadros 1.1 y 1.2, se adjuntan ejemplos de Campos de Trabajo).

Finalidades del CTR en el proceso de elaboración de los Perfiles Profesionales

La delimitación y caracterización del CTR tiene las siguientes finalidades:

- a) Conseguir la correcta identificación y selección de los expertos del GTE.

- b) Lograr una adecuada organización de las tareas entre todos los GTE que deben constituirse para elaborar el Catálogo Nacional de Perfiles o Cualificaciones Profesionales.
- c) Posibilitar un enfoque sistémico en la elaboración de las Cualificaciones y los PF.
- d) Facilitar la identificación y caracterización posterior de las áreas profesionales (en las que se inscribirán los Perfiles) como medio para asegurar la transferibilidad de la competencia a diversos campos ocupacionales de los PF.

Las dos primeras finalidades pueden considerarse que tienen un carácter instrumental en la metodología. En efecto, la identificación de las actividades productivas y de las funciones y subfunciones que configuran el campo permite la correcta identificación de los expertos del GTE y de las organizaciones que deberán participar en el proceso de contraste de los PF.

El enfoque sistémico adoptado en la presente metodología (finalidad tercera) significa que con la determinación del CTR se consideran e identifican todas las figuras profesionales que son necesarias para el desarrollo de la actividad económico- productiva en un amplio campo ocupacional.

Como luego se verá con mayor detalle, el enfoque sistémico significa también que con esta óptica se asegura que los estándares de competencia identificados **serán válidos para todo un sector de la producción de bienes y servicios**, trascendiendo las demandas de cualquier empleador u organización particular.

Este enfoque sistémico de la identificación de las necesidades de cualificación requiere partir de un CTR claramente delimitado. De esta forma, se asegura la consideración y el tratamiento adecuado de toda la profesionalidad precisa para alcanzar los objetivos de producción asociados al CTR.

La última finalidad que se ha enunciado más arriba tiene que ver con el requisito de **transferibilidad** (al que se dedicará una gran atención más adelante), el cual puede considerarse una de las características capitales que deben tener los PF. Este requisito significa, esencialmente, la capacidad de transferir la competencia a diversos contextos y situaciones de producción y de trabajo. Como puede apreciarse inmediatamente, este requisito resulta clave para lograr una gran movilidad y progreso profesional de los recursos humanos poseedores de los PF. Como se verá inmediatamente, para que los PF incorporen estos requisitos es preciso delimitar previamente en el CTR unos espacios de profesionalidad afín denominados "las áreas profesionales" (AP). Y, a su vez, la determinación de las AP requiere, previamente, la delimitación del CTR.

Caracterización del Campo de Trabajo

El CTR debe caracterizarse por dos ejes: un eje vertical constituido por las áreas organizativo/funcionales más significativas o típicas en las que se organizan las empresas y

organizaciones de producción del sector; y un eje horizontal constituido por los subprocesos tecnológicos o de prestación del servicio que intervienen en las actividades de trabajo.

En la práctica, con la finalidad de proceder a la selección de los expertos del GTE, se debe realizar (por parte del Coordinador) una primera caracterización del eje horizontal del CTR mediante las actividades económico-productivas que deben incluirse en el mismo. Posteriormente, una vez constituido el GTE debe ajustarse el CTR por parte de los expertos y, como se acaba de mencionar, debe procederse a la caracterización del referido eje mediante los subprocesos tecnológicos

La razón que justifica esta caracterización de los dos ejes reside en que cualquier actividad económico-productiva tiene una dimensión funcional, esto es, se dirige a la consecución de algún propósito u objetivo, y tiene una dimensión tecnológica, es decir, implica la aplicación o desarrollo de determinadas técnicas, subprocesos tecnológicos o de prestación de servicios.

3.1. Caracterización del eje vertical: Concreción de la variable organizativo/ funcional de la profesionalidad

Definición: Se denominan **función** al propósito u objetivo de las actividades productivas.

Ejemplos de funciones: diseño y definición del producto. Producción. Mantenimiento y reparación. Gestión y organización. Ventas y marketing.

Cada fase esencial del proceso productivo o de la actividad de la empresa u organización (sea de ejecución, de dirección, de trabajo indirecto o directo) que tiene una misma finalidad y que comporta, por lo general, una cierta afinidad en la competencia de las personas, en los recursos, en los medios e instalaciones, en el sistema de relaciones, en los procedimientos de utilización de los recursos y en los productos; se denominan **función o subfunción**.

Las funciones (o subfunciones) son un constructo o concepto abstracto, independiente de los órganos de las organizaciones de producción encargados de materializarlas. Una misma función puede pertenecer a diversos sectores productivos y, sin embargo, tener asociados contenidos profesionales muy diferentes (por ejemplo, la función "ventas" existe en las empresas de material de la construcción y en las de material informático, pero, obviamente, requieren capacidades profesionales específicas diferentes para su desempeño).

Una función puede existir en una empresa u organización sin necesidad de que existan personas asignadas a la misma, y puede ser explícita (cuando en la estructura existe una o más personas encargadas de realizarla) o implícita (cuando el ejercicio de la

función no está localizada en un punto de la estructura de la organización (por ejemplo, la función de control y aseguramiento de la calidad).

Definición: se denomina Área Organizativo-Funcional (o simplemente Área Funcional **AF**) a la agrupación de tareas o actividades de una empresa u organización tomando como base la función desarrollada.

Las diversas AF constituyen la estructura organizativa de la empresa u organización. La agrupación de todas las actividades de trabajo tomando como base la función que persiguen (personal, ventas, producción...), de forma que todas ellas hagan posible la realización de la función, da lugar a unidades con una cierta homogeneidad profesional derivada de los objetivos comunes que deben alcanzar.

Las diversas AF correspondientes a las actividades económico/productivas que se ha considerado incluir en el CTR, y las diversas subfunciones constitutivas de las mismas en las que deba subdividirse cada AF, constituyen el eje vertical del mismo.

La identificación de las AF se realizará, por parte de los miembros del GTE, a partir de la información específica sobre la organización empresarial correspondiente (organigramas funcionales más característicos) a las actividades productivas del CTR y, en su defecto, a partir del análisis de los procesos productivos.

Todas las funciones y subfunciones que efectivamente existan en la correspondiente actividad productiva deben ser identificadas (obviamente, puede ocurrir que no todas las funciones estén presentes en todas las actividades).

El grado de desglose necesario de las AF en las diversas subfunciones es variable para los diferentes CTR. En principio, la subdivisión de una AF debe realizarse con el mayor grado de detalle posible con tal de que en el desglose no se subdividan las diversas ocupaciones o puestos de trabajo tipo asociadas a la subfunción.

Ejemplos de AF y de la subdivisión del eje vertical.

CTR: Electricidad /Electrónica: AF y subfunciones

- Marketing
- Ingeniería de diseño:
 - Diseño, delineación, cálculo, programación y simulación.
 - Realización y ensayo de prototipos.
 - Realización de documentación de productos.
- Ingeniería de Fabricación
- Ingeniería de Mantenimiento
- Logística

- Producción-Construcción
- Mantenimiento a la Producción
- Calidad
- Instalación y postventa
- Comercial

CTR: Sanidad: AF y subfunciones

- Organización del servicio
 - Gestión de material
 - Supervisión de equipos
 - Tratamiento de la información
 - Citación a pacientes
 - Planificación General
- Prestación del servicio
 - Planificación del trabajo diario
 - Identificación de los objetivos de estudio
 - Captación de pacientes y obtención de muestras
 - Transporte y recepción de pacientes y muestras
 - Preparación de pacientes y obtención del estudio
 - Ejecución
- Evaluación y control de Calidad

3.2. Caracterización del eje horizontal: concreción de la variable tecnológica de la profesionalidad

Definición: Se denominan **subproceso tecnológico** a las secuencias ordenadas y coherentes de las actuaciones que caracterizan las actividades productivas, o de prestación de servicios, para que éstas alcancen su objetivo o propósito.

Los subprocesos tecnológicos (ST) son también un constructo o concepto abstracto que concreta, mediante un conjunto de parámetros adecuados, la variable tecnológica que interviene en las actividades de trabajo y en la delimitación de la profesionalidad.

Con carácter general, los parámetros que permiten identificar y caracterizar los subprocesos tecnológicos son, principalmente:

- Medios de producción y/o de tratamiento de la información que intervienen en la fabricación del producto o en la prestación del servicio: máquinas, herramientas útiles, dispositivos de medida y control, etc.
- Instalaciones
- Materiales y productos intermedios
- Información: naturaleza, tipos y soportes.

- Modos de operación característicos.
- Tipos de relaciones de trabajo
- Normas y procedimientos
- Tipos de clientes
- Principales resultados del trabajo: productos, servicios, información.

Para cada ST es conveniente elaborar una ficha resumen que contenga la concreción de los parámetros más significativos que han posibilitado su identificación. Esta ficha caracterizará el ST y tendrá, también, un empleo posterior en la definición de la especificación de campo ocupacional de las Unidades de Competencia (ver módulo 4).

Ejemplo de subprocesos del CTR de Madera y Mueble: Aserrado y fabricación de tableros. Fabricación del corcho.

Ejemplo de subprocesos en el CTR de Mantenimiento de vehículos:

- Bastidor y carrocería:
Se refiere a las actividades de recuperación a las características de funcionalidad y seguridad. Incluye transformaciones opcionales y sustitución de elementos.
- Mantenimiento de sistemas eléctricos, electrónicos, hidráulicos y neumáticos controlados electrónicamente.
- Atención al cliente y gestión de almacén:
Comprende la recepción de vehículos, atención al cliente y la gestión del área de recambios.
- Preparación, planificación y aplicación del trabajo:
- Comprende la confección del presupuesto y tasaciones sobre el diagnóstico de reparación, órdenes de trabajo, control de la productividad, planificación y distribución del trabajo.

Ejemplo de subprocesos en el CTR de fabricación mecánica

- Mecanizado:
Incluye los procedimientos de: arranque de viruta, conformado y mecanizados especiales, así como las formas de mecanizado: manual, semiautomático y automático.
- Tratamientos:
Incluye los tratamientos térmicos (recocido, normalizado, temple, revenido, endurecimiento superficial, etc.) y los tratamientos de superficies (mecánicos y químicos).
- Fundición:
El modo operativo característico es: fusión, moldeo, colada, enfriamiento y acabados.
- Ensayos:
Comprende tanto los destructivos como los no destructivos.
- Unión/Montaje:
Comprende las uniones fijas y las uniones desmontables.

En ciertos casos, puede resultar conveniente agrupar diversos subprocesos en un proceso tecnológico que los abarque.

Seguidamente, se adjunta un ejemplo de ficha de caracterización de un subproceso. Obsérvese el grado de detalle que resulta necesario para determinar con precisión la variable tecnológica de la profesionalidad. Esta precisión será de gran utilidad en la determinación de la especificación de campo ocupacional de las Unidades de Competencia constitutivas de los perfiles profesionales.

CARACTERIZACIÓN DEL SUBPROCESO TECNOLÓGICO DE REVESTIMIENTOS.

(Edificación y Obra Civil)

DEFINICIÓN

Conjunto de trabajos de acabado encaminados a proteger y/o decorar paramentos, elementos metálicos, elementos de madera (o de cualquier otra naturaleza) tanto en interiores como en la intemperie.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL TRABAJO: TIPOS DE REVESTIMIENTO

- Alicatados de azulejos.
- Chapados de piedra natural.
- Enfoscados de mortero de cemento, cal o mixto.
- Revestimientos flexibles de papel, plástico, micro madera o de micro corcho (en rollos).
- Revestimientos ligeros con plancha rígida de corcho, tabla, tablero de acero inoxidable o de PVC, perfil metálico o de plástico.
- Guarnecidos y enlucidos de mortero de yeso.
- Pinturas y barnizados.
- Revocos de mortero de cemento, cal o de resinas sintéticas.
- Revestimientos con tejido de material textil o moquetas naturales, artificiales o sintéticas.
- Embaldosados de baldosa cerámica o de cemento.
- Entarimados de madera y parquet.
- Solados industriales de mortero de resinas sintéticas, lechada bituminosa, asfalto fundido, aglomerado hidro carbonado, mortero sintético elástico, mortero hidráulico, bloques de hormigón, baldosas de hormigón, placas de hormigón armado, baldosa de: fundición, chapa de acero, asfalto, Grez, goma, poli cloropreno, terrazo e hidráulica.
- Solados laminados de vinilo- amianto, PVC, linóleo o goma.
- Solados de piedra.
- Soleras de hormigón armado o en masa.
- Soleras de terrazo prefabricado o “in situ”.
- Techos continuos sin juntas aparentes.
- Techos en placas.

MATERIALES

- Azulejos.
- Adhesivos.
- Placas de piedra natural (caliza, granito, mármol...)
- Anclajes de acero en chapa o varilla.
- Separadores de PVC.
- Yeso.
- Cemento.
- Cal.
- Arena y grava.
- Escayola.
- Agua.
- Bandas de tela metálica, guarda vivos y tapajuntas.
- Papel lavable o vinílico.
- Micro madera y micro corcho.
- Plástico flexible, normal o expandido.
- Planchas de corcho.
- Tablas de madera machihembrada, listones y tarimas.
- Tableros revestidos con chapa de madera o de plástico.
- Perfiles de aluminio anodizado o con acabados en PVC.
- Perfiles de PVC.
- Placas rígidas de acero inoxidable o de PVC.
- Tornillería.
- Pinturas, lacas, esmaltes, barnices....
- Imprimaciones para metales, maderas...
- Imprimaciones sellantes para yeso y cemento.
- Tejidos textiles y moquetas.
- Perfiles adherentes, muletones, tapa grapas...
- Baldosas, rodapiés, peldaños de cemento hidráulico, de pasta, cerámica o de grés.
- Mamperlanes de madera, metálicos, goma, PVC...
- Solados industriales de mortero de resinas sintéticas, lechada bituminosa, asfalto fundido, aglomerado hidrocarbonado, mortero sintético elástico, mortero hidráulico, bloques de hormigón, baldosa de: fundición, de chapa de acero, de asfalto, de Grez, de goma, de policloropreno, de terrazo e hidráulica.
- Solados laminados de vinilo- amianto, linóleo o de goma.
- Juntas de latón.
- Lámina aislante de polietileno.
- Planchas de escayola.
- Sistemas de fijación en caña o varilla.
- Perfilería metálica.

MEDIOS

Maquinaria

- Taladro.
- Cortadora.
- Pistola.
- Proyector.
- Compresor.
- Mezcladora.

Útiles y herramientas.

- Paleta, paletín, fratás, llana, rasqueta, espátula...
- Artesas, cubos....
- Reglas, cordeles, niveles...
- Cepillo, brocha, rodillos, pinceles, muñequilla...
- Pisones, vibradores...
- Projectadores de pastas.
- Martillina, cortafíos...

Auxiliares

- Borriquetas fijas y móviles arriostradas.
- Andamios fijos.
- Escaleras, barandillas, quitamiedos...

Medios de seguridad

- Lámparas.
- Aparatos de ventilación.
- Jaulas para el transporte de material.
- Vallas de protección.
- Redes y lonas.
- Mascarillas.
- Cinturón de seguridad.
- Guantes, gafas, casco y calzado.
- Mono de trabajo, mandil de cuero...
- Instalaciones
- Eléctrica.
- De agua.
- De aire comprimido.
- Instrumentos de medida y control
- Cinta métrica.
- Reglón, escuadra y plomada.
- Nivel de albañil, nivel de burbuja.

MODOS DE OPERACIÓN CARACTERÍSTICOS

- Parámetros de control
- Planitud, paralelismo, verticalidad, alineaciones, horizontalidad, espesores...
- Humedad y temperatura.

- Peso específico, dureza, absorción de agua, heladicidad, rugosidad, gramajes, consistencia, dosificaciones...
- Técnicas y procedimientos
- Fabricación de morteros y hormigones.
- Fraguado y curado de morteros.
- Secado de pinturas.
- Protección de materiales.
- Taladrado, corte...

PRODUCTOS INTERMEDIOS

- Morteros de cemento, cal o bastardos.
- Morteros de resinas sintéticas.
- Pastas de yeso y escayola.
- Hormigones.
- Lechadas.

INFORMACIÓN

- Planos y especificaciones técnicas.
- Instrucciones, verbales y escritas.
- Normas y procedimientos.

NORMATIVA LEGAL

- Normas específicas: NTE: RTA, RPC, RPE, RPF, RPG, RPL, RPP, RSB, RSE, RSI, RSL, RSM, RST, RSP, RSS, RTC, RTP...
- Ordenanza del trabajo.
- Ordenanza general de seguridad y salud laboral.
- Pliego general de condiciones de la edificación.
- Pliego general de condiciones para la recepción de cementos, yesos y escayolas.
- Normas UNE.
- Reglamento electrotécnico de baja tensión.

CONTROL DE CALIDAD

- Recepción de materiales.
- Certificado de origen industrial o ensayos según UNE.
- Acotado de la zona de trabajo.
- Revisión de andamiajes.
- Comprobación de espesores y de condiciones geométricas.
- Limpieza de superficies de soporte, picados...
- Humedad y temperatura durante la aplicación y el curado.
- Disposición de anclajes.
- Forrado de estructuras.
- Dosificación de morteros, pastas y adhesivos.
- Alineación de dibujos y disposición de juntas.

En los Cuadros de las páginas siguientes se incluyen ejemplos de CTR utilizados en el proceso de elaboración de los Títulos de Formación Profesional del Estado Español.

Cuadro 1.1. Campo de trabajo de madera y mueble

Actividades económicas		461- 462					463					464- 465- 467						
Procesos		Aserrado y fabricación de tableros					Fabricación de elementos de carpintería					Fabricación de objetos diversos						
Áreas funcionales y subfunciones	Subprocesos tecnológicos	Madera aserrada	Madera tratada	Chapas y contrachapados	Tableros alistonados	Tableros aglomerados	Tableros de fibra	Puertas en relieve	Puertas planas	Ventanas persianas	Parquets	Estructura madera	Carpintería ribera	Envases	Embalajes y palets	Objetos diversos	Instrumentos musicales	Juguetes
Diseño y definición de producto																		
– Diseño de prototipo																		
– Fabric. prototipo																		
– Análisis de Prototipo																		
Producción																		
– Especificaciones técnicas																		
– Definición de procesos																		
– Planificación																		
– Ejecución y control de producción																		
Acabados																		
– Preparación de materiales																		
– Aplicaciones																		
MONTAJE (Instalación)																		
Control de calidad																		
– Materiales																		
– Productos intermedios y finales																		
– Productos residuales																		
Mant. y reparación																		
Gestión y organización																		
Ventas y marketing																		

Cuadro 1.1. Campo de trabajo de madera y mueble (cont.)

Actividades económicas		468					466						
Procesos		Fabricación de muebles					Transformación del corcho						
Áreas funcionales y subfunciones	Subprocesos tecnológicos	Muebles hogar	Mueble escolar y oficina	Mueble cocina y baño	Mueble tapizado	Mueble junco y caña	Arcas fúnebres	M. Metacrilato	M. Metálico	Corcho preparado	Aglomerado corcho	Tapones	Artículos diversos
	Diseño y definición de producto												
	– Diseño de prototipo												
	– Fabric. prototipo												
	– Análisis de Prototipo												
	Producción												
	– Especificaciones técnicas												
	– Definición de procesos												
	– Planificación												
	– Ejecución y control de producción												
	Acabados												
	– Preparación de materiales												
	– Aplicaciones												
	MONTAJE (Instalación)												
Control de calidad													
– Materiales													
– Productos intermedios y finales													
– Productos residuales													
Mant. y reparación													
Gestión y organización													
Ventas y marketing													

Cuadro 1.2. Campo de trabajo de edificación y obra civil

Procesos y subprocesos Af y funciones	Edificación				Obra civil				
	Edificios Industriales	Edificios urbanos	Viviendas	Aeropuer- tos	Carreteras	Obras hidráulicas	Puertos	Ferrocarriles	Urbanizaciones
Proyecto – Toma de datos – Diseño – Cálculo – Mediciones y presupuestos – Desarrollo									
Planificación – Programas – Métodos – Análisis de costos									
Producción – Apoyo técnico – Control y seguimiento – Gestión de recursos y máquinas – Calidad – Seguridad – Operaciones de maquinaria – Ejecución									
Admon. y gestión									
Comercialización y Marketing									
Apoyo informático									
Mantenimiento									

c) Actitudes

1. Interés por la cooperación y la coordinación
Ciertos procedimientos que figuran como contenidos formativos de esta Unidad, particularmente el relativo al acopio de información requieren una actitud cooperativa y de coordinación entre las administraciones competentes en materia de cualificaciones y ETP. Dicha actitud implica, a su vez, una firme valoración de las sinergias, de la integración de esfuerzos y de la optimización de los recursos disponibles.
2. Interés por el rigor y el trabajo bien hecho
Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en esta UD se concreta, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en la caracterización del Campo de Trabajo.
3. Concienciación de la importancia que tiene en la calidad de la concepción y expresión de los Perfiles Profesionales de la correcta caracterización del Campo de Trabajo.
4. interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
5. Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
6. Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.
7. Valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente.
8. Interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas

2.2.3. Criterios de evaluación

- a) Se han relacionado los aspectos del acopio de información con las variables que caracterizan la profesionalidad.
- b) Se ha comprendido el papel del CTR en la determinación de los Perfiles Profesionales.
- c) Se ha razonado el proceso de Caracterización del CTR en función de la determinación de la profesionalidad inherente a las actividades de trabajo.

2.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

- a) En un supuesto CTR elegido por el alumno realizar el desglose funcional adecuado de un Área Organizativo-Funcional.
- b) Caracterizar un subproceso tecnológico en el CTR elegido en la actividad de la Unidad Didáctica anterior.
- c) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - c.1) El CTR esta formado por las actividades económico-productivas más importantes del sector o sectores en el que se definen los perfiles profesionales.

- c.2) El CTR está formado por un conjunto de actividades económico- productivas, afines desde una óptica tecnológica y profesional, de un sector o un conjunto de subsectores de la producción de bienes y servicios.
 - c.2) En el CTR se incluyen todas las actividades económico-productivas del sector productivo en el que se definirán los perfiles profesionales.
- d) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
- d.1) ¿Cómo se concretan en el CTR las tres variables o parámetros que caracterizan la profesionalidad?
 - d.2) ¿Cuáles son las razones que aconsejan delimitar el CTR?

Módulo 3: preparación del análisis funcional

(Asociado a la Unidad de Competencia 2)

Considerando la homogeneidad y extensión de los contenidos formativos, no se ha considerado necesario dividir el módulo en Unidades Didácticas.

3.1. Objetivo del módulo

Preparar el Análisis Funcional mediante la determinación de las Áreas Ocupacionales, las Áreas Profesionales y los Objetivos Base de éstas últimas.

3.2. Contenidos formativos del módulo

a) Procedimientos

- Delimitar y caracterizar las Áreas Ocupacionales
- Delimitar y caracterizar las Áreas Profesionales
- Determinar los Objetivos Base de las Áreas Profesionales
- Relacionar la caracterización de las Áreas Ocupacionales y Profesionales, y la determinación de los Objetivos Base, con la determinación de los Perfiles Profesionales.

b) Conceptos y hechos

- Las Áreas Ocupacionales.
- Las Áreas Profesionales
- Los Objetivos Base de las Áreas Profesionales

Desarrollo de conceptos y hechos

En el módulo 1 se caracterizaron las variables organizativo- funcional y tecnológica que intervienen en la profesionalidad, y se situaron dichas variables en los ejes vertical y horizontal del CTR, respectivamente. Procede ahora, una vez delimitado el CTR, la caracterización de la tercera variable que interviene en la profesionalidad ubicándola en el interior del Campo de Trabajo.

1. Caracterización de la variable sociocultural de la profesionalidad: las Áreas Ocupacionales

La variable sociocultural de la profesionalidad (o dimensión social de las cualificaciones profesionales) tiene en cuenta la influencia en las cualificaciones o en los perfiles profesionales de la larga tradición del comercio del trabajo, dependiendo de la oferta (requerimientos de cualificación de los puestos de trabajo) y de la demanda (potencial de cualificación de que disponen los individuos o grupos como ofertantes de la prestación laboral).

En la presente metodología la variable sociocultural que interviene en la profesionalidad se caracterizará por las áreas ocupacionales.

Definición: se denomina **Área Ocupacional (AO)** a un conjunto de actividades de trabajo (asociadas a los “Puestos de Trabajo Tipo” del CTR) que presentan afinidad en las técnicas y modos operativos característicos (concretados mediante los subprocesos) y una cierta afinidad o proximidad en sus objetivos de producción (concretada mediante las áreas organizativo/ funcionales y subfunciones).

El procedimiento para delimitar las AO consiste en “leer”, en clave de subprocesos tecnológicos y de funciones/subfunciones, los puestos de trabajo tipo (PTT) comprendidos en el Campo de Trabajo. Para obtener las AO se agruparán todos los PTT que presenten la doble afinidad mencionada. De esta forma, se obtienen en el CTR unas zonas ocupacionales que definen las AO, tal y como se muestra en el diagrama 2.1.

Definición: se denomina Puesto de Trabajo Tipo a un constructo cuyos elementos constitutivos (funciones, tareas, medios de trabajo, etc.) están formados por la síntesis de los elementos constitutivos de los diversos empleos correspondientes del subsector.

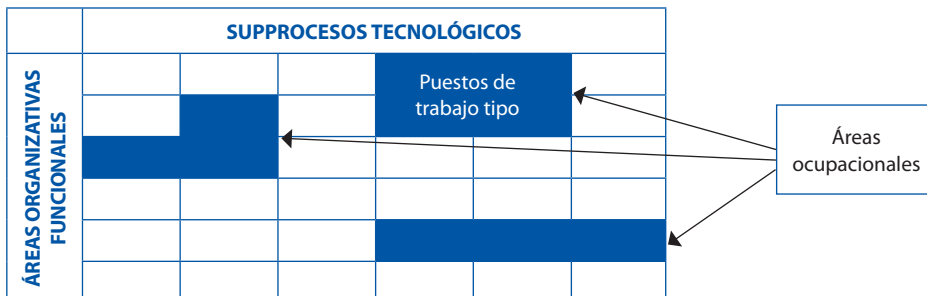
A su vez, debe entenderse por “**empleo**”:

Definición: Se denomina empleo al conjunto de tareas que constituyen un puesto de trabajo o que se supone serán cumplidas por una misma persona.

Los elementos constitutivos de los empleos y de los PTT son, principalmente:

- Denominación
- Funciones
- Actividades o tareas
- Equipos que intervienen en la prestación del servicio y medios de trabajo.
- Procesos, métodos o procedimientos que intervienen en el desempeño del empleo o puesto de trabajo

Diagrama 2.1: Áreas ocupacionales del Campo de Trabajo



Ejemplo de Área Ocupacional

En un caso real de elaboración del CTR de Protección Civil y Emergencias se definieron un conjunto de AO. Una de éstas AO se denominó “Prevención y Extinción de Incendios”.

La composición de la citada AO en Áreas Funcionales (constituidas por subfunciones) y subprocesos es la siguiente:

Área Funcional 1: supervisar la preparación y organizar los medios humanos y técnicos en la lucha contra incendios (forestales, de edificios y de instalaciones)

Subfunciones:

- Supervisar la preparación técnica de los recursos humanos dedicados a la lucha contra incendios.
- Supervisar la preparación de los recursos humanos en relación a la seguridad y a la utilización de los equipos de trabajo y protección utilizados en la lucha contra incendios.
- Supervisar las operaciones de mantenimiento de las instalaciones, equipos, útiles y herramientas utilizados en la prevención y extinción de incendios.
- Supervisar el cumplimiento de la normas de seguridad en las instalaciones y equipos de la lucha contra incendios.
- Organizar los recursos humanos de las unidades de intervención en la lucha contra incendios.

Subprocesos asociados al AF1:

1. Técnicas de organización de equipos.
2. Procesos de mantenimiento de equipos e instalaciones contra incendios.
3. Procesos formativos de preparación en la lucha contra incendios.
4. Procesos formativos relacionados con la seguridad.

Área Funcional 2: Prevenir incendios e implementar medidas de prevención

Subfunciones:

- Realizar evaluaciones básicas de riesgos de incendios.
- Colaborar en el desarrollo de medidas y protocolos de emergencia y evacuación de las actuaciones contra incendios.
- Supervisar las actividades de información y divulgación sobre medidas de prevención de incendios.
- Supervisar las operaciones de mantenimiento y adecuación de las infraestructuras de prevención de incendios.

- Supervisar la actividades de apoyo en la lucha contra incendios (campañas, ejercicios prácticos, captación de voluntarios...).
- Formar e informar a la población en la lucha contra incendios.

Subprocesos asociados al AF2:

1. Técnicas de evaluación del riesgo de incendios.
2. Procesos de información y divulgación relativos a la lucha contra incendios.
3. Diseño de procesos formativos relativos a la lucha contra incendios.
4. Impartición de acciones formativas relativas a la lucha contra incendios.
5. Técnicas de captación de voluntarios para la lucha contra incendios.

Área Funcional 3: planificar, dirigir y coordinar las operaciones de vigilancia, detección y extinción de incendios

Subfunciones:

- Planificar el control de instalaciones y edificios en la prevención contra incendios.
- Planificar y supervisar las labores de vigilancia contra incendios forestales.
- Comprobar y valorar la peligrosidad del incendio.
- Establecer y organizar el Centro de Coordinación Operativa y el Puesto de Mando Avanzado.
- Planificar las operaciones de extinción del incendio.
- Planificar las actuaciones de las unidades de intervención.
- Supervisar y organizar las operaciones de control y/o extinción del incendio.
- Supervisar el cumplimiento de las normas de seguridad en las actuaciones contra incendios.
- Supervisar las operaciones de mantenimiento y adecuación de las infraestructuras de prevención e extinción de incendios.
- Organizar las actividades de logística en las operaciones contra incendios.

Subprocesos asociados al AF3:

- 1 Proceso de control de instalaciones y edificios.
2. Proceso de vigilancia contra incendios forestales.
3. Técnicas de evaluación de incendios.
4. Técnica de organización del CECOP y el PMA.
5. Proceso y técnicas de extinción de incendios
6. Técnicas de planificación.
7. Procedimientos de mantenimiento de infraestructuras de prevención.
8. Procedimientos de seguridad en la lucha contra incendios.
9. Técnicas de logística de operaciones contra incendios.

Área Funcional 4: evaluar las instalaciones y el cumplimiento de las normas para la prevención de incendios

Subfunciones:

- Comprobar el cumplimiento de las normas de prevención en materia de extinción de incendios y evacuación de las edificaciones e instalaciones.
- Comprobar que los sistemas de seguridad pasiva contra incendios, instalados en las edificaciones, son los exigidos por la normativa.
- Comprobar que los sistemas de seguridad pasiva contra incendios, instalados en las edificaciones, están en condiciones de uso según la normativa.
- Verificar el cumplimiento de las normas en materia de prevención de incendios (planes de autoprotección, planes de prevención...).

Subprocesos asociados al AF4:

1. Técnicas de comprobación de equipos e instalaciones contra incendios.
2. procedimientos de comprobación de normas contra incendios.

Área Funcional 5: controlar y extinguir incendios

Subfunciones:

- Revisar y poner a punto los útiles, herramientas y equipos contra incendios
- Valorar y preparar la extinción
- Extinguir incendios en edificios e instalaciones
- Extinguir incendios forestales
- Extinguir incendios provocados por materias peligrosas

Subprocesos asociados al AF5:

1. Técnicas de extinción de incendios y manejo de equipos y herramientas contra incendios: (Bombas, auto escalas, auto brazos, furgones, vehículo generador eléctrico, Columnas de hidrantes, bocas, mangajes, lanzas. generadores de espuma, extintores, bate fuegos, mochilas extintoras...
2. Manejo de equipos de seguridad: Equipo de protección respiratoria, tapa fugas, estranguladores.
3. Aplicación de procedimientos de seguridad.

Área Funcional 6: vigilar y detectar incendios forestales

Subfunciones:

- Vigilar desde puntos de observación fijos.
- Vigilar con medios móviles el riesgo de incendios forestales y controlar el conato de incendios.
- Verificar las infraestructuras de prevención y/o extinción de incendios.

Subprocesos asociados al AF6:

1. Técnicas y manejo de equipos de vigilancia y detección de incendios.
2. Técnicas y manejo de equipos de extinción de conatos de incendio.
3. Manejo de equipos de comunicación.
4. Manejo de equipos de transporte y navegación.
5. Manejo de equipos para la extinción de conatos de incendio.
6. Mantenimiento de infraestructuras de prevención de incendios.
7. Procedimientos de seguridad.
8. Aplicación de procedimientos de seguridad.

2. Las Áreas Profesionales

Definición: Se denomina Área Profesional (AP) a un conjunto de actividades de trabajo que presentan la triple afinidad siguiente:

- a) en las técnicas y modos operativos característicos (concretados mediante los subprocesos tecnológicos)
- b) en los objetivos de las actividades de trabajo (concretados mediante las funciones o subfunciones), y
- c) en los saberes (conocimientos y capacidades) requeridos para el desempeño de las actividades de trabajo.

Dicho con otras palabras, las AP están constituidas por un conjunto de actividades de trabajo con **afinidad de la competencia profesional** requerida para desempeñarlas. Esto es, presentan afinidad ocupacional y afinidad del conocimiento y capacidades (en adelante, el C+C) asociados a las actividades de trabajo.

La determinación de Áreas Profesionales en el CTR tiene una doble finalidad:

- Orientar el proceso de Análisis Funcional mediante la consideración de las tres variables que intervienen en la definición de la profesionalidad y en los Perfiles Profesionales.
- Posibilitar la delimitación y ordenación de los Perfiles mediante la configuración de un amplio campo profesional, definido por cada AP, en el cual la amplitud de la

cualificación predicada de las personas puede ser mayor, y donde la movilidad y el progreso de las mismas en su cualificación resulta más fácil.

Las AP se determinan a partir de las AO identificando la afinidad del C+C de las actividades de trabajo que éstas incluyen. Esta identificación viene guiada, fundamentalmente, por la determinación de los saberes asociados a los puestos de trabajo tipo identificados en el CTR. Las AP pueden superponerse a (o incluir) las AO.

En resumen, las AP se caracterizan por una relación entre las actividades de trabajo que se agrupan por la necesidad de afrontar problemas homogéneos (Áreas Funcionales), por los contenidos técnicos y modos operativos afines (Subprocesos Tecnológicos) y por la afinidad **de los conocimientos y capacidades necesarios** para el desarrollo de estas actividades.

Ejemplos de Áreas Profesionales

Ejemplo 1: En el **Diagrama 2.2** se muestra un ejemplo de Áreas Profesionales definidas en el CTR de Mantenimiento de Vehículos Autopropulsado.

En el referido Diagrama se muestran tres AP, cada una de las cuales está constituida por un conjunto de áreas ocupacionales (AO) y puestos de trabajo tipo (PTT). Para facilitar la representación, los diversos PTT se han designado con un número.

Ejemplo 2: En el CTR de Protección Civil y Emergencias se definió el AP “Prevención e intervenciones para proteger la vida y los bienes”, que se incluye en el **Cuadro 2.1**, la cual está constituida por tres AO, una de las cuales (la AO4) se ha descrito más arriba.

Área Profesional: Prevención e Intervenciones para Proteger **la Vida y los Bienes**.

- **AO 4:** Prevención y Extinción de Incendios
- **AO 5:** Prevención e intervenciones ante emergencias en el medio terrestre
- **AO 6:** Prevención e intervenciones ante emergencias en el medio acuático.

En el **Diagrama 2.3** se resume el proceso de ordenación de las actividades y contenidos de trabajo que se ha realizado en el módulo 2 y en el presente módulo 3.

Diagrama 2.2. Áreas profesionales de mantenimiento de vehículos autopropulsados

Funciones y Subfunciones	Subprocesos tecnológicos	Pintura	Bastidor y carrocería	Técnicas electrónicas-hidráulicas y neumáticas	Técnicas mecánicas hidráulicas y neumáticas	Técnicas de atención y gestión de almacén	Técnicas de distribución y aplicación del trabajo
Mantenimiento y reparación	Recepción y entrega de vehículos					2	
	Distribución y control del trabajo						3
	Inspección y diagnosis	5 - 3-2	4 - 3-2	6 - 3-2	6 - 3-2		
	Reparación y montaje de accesorios	5 - 1	4 - 1	6 - 1	6 - 1		
	Verificación y control de la reparación terminada	5 - 3-2	4 - 3-2	6 - 3-2	6 - 3-2	2	
	Mantenimiento de equipos, herramientas e instalaciones	5 - 3-1 - 2	4 - 3-1 - 2	6 - 3-1 - 2	6 - 3-1 - 2		
	Gestión de repuestos y materiales					3	
Venta técnica						2-7	

ÁREAS PROFESIONALES



Códigos de los trabajo tipo

1. Peón o ayudante

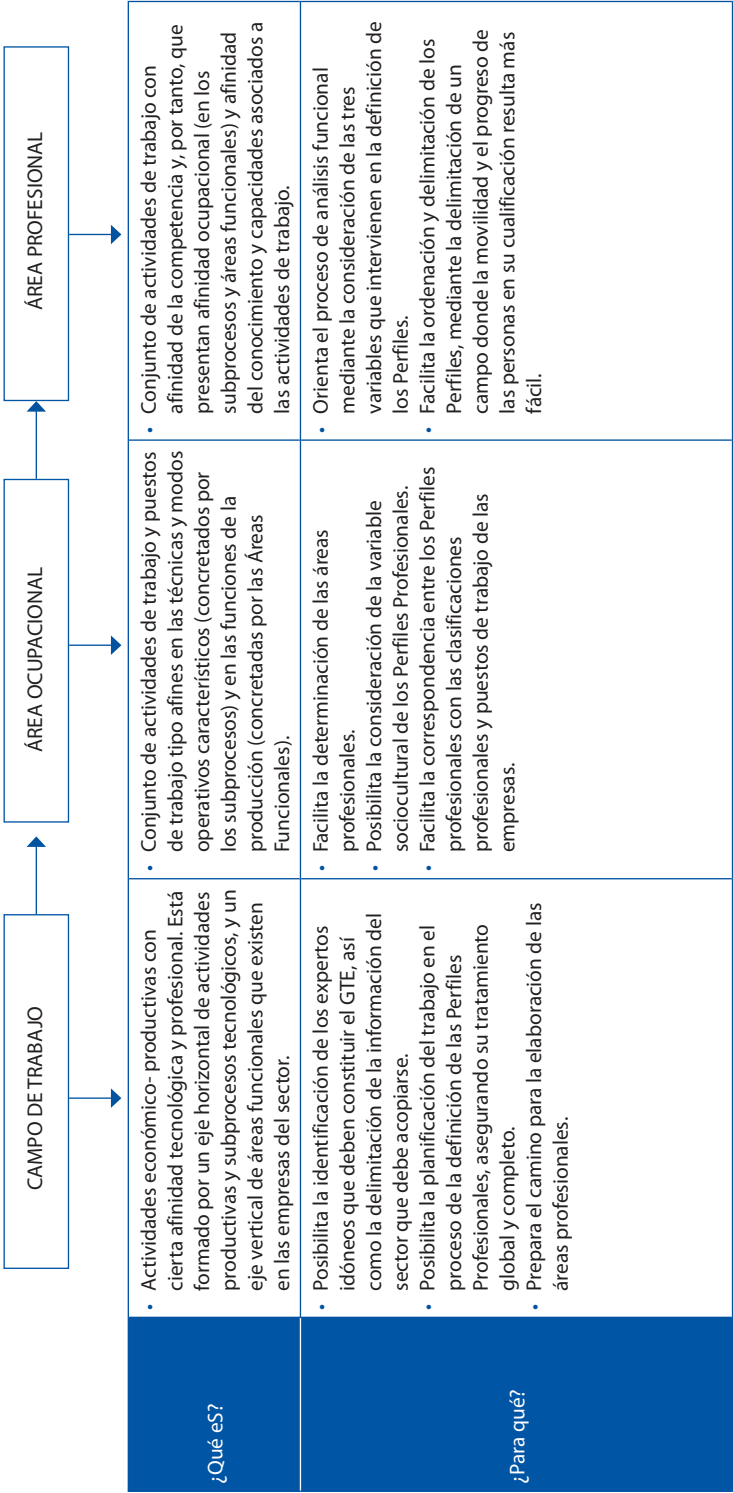
2. Receptor probador

3. Jefe de taller
4. Chapista

5. Pintor de vehículos

6. Electromecánico
7. Encargado de almacén

Diagrama 2.3. Proceso de ordenación de las actividades y de los contenidos del trabajo para preparar el análisis funcional



2. Los Objetivos Base de las Áreas Profesionales

Para aplicar la técnica del Análisis Funcional a los procesos de producción de bienes y servicios del sector (es) correspondiente (s) incluidos en el CTR se necesita partir de una *definición o resumen funcional* de cada AP. A esta definición, expresada en términos de objetivos que deben ser alcanzados (esto es de los resultados de las actividades de trabajo incluidas en el Área Profesional), se le denomina “Objetivo Base”.

Definición: Se denomina **Objetivo Base (OB)** a la formulación, en forma de función, de los objetivos de las actividades de trabajo del campo ocupacional asociado a un Área Profesional.

Los OB se toman como punto de partida para realizar el análisis funcional, e integran (atendiendo a la afinidad profesional característica de cada AP) las funciones y subfunciones del eje vertical del CTR.

Los OB pueden ser funciones, bien de organizaciones que operan específicamente en el campo delimitado por el CTR, o bien de departamentos de estas organizaciones.

Ejemplos de Objetivos Base:

Cuadro 2.1 Objetivos Base de Áreas Profesionales

Campo de trabajo y área profesional	Objetivo base
Campo de Trabajo: Protección Civil y Emergencias. Área Profesional: Prevención e intervenciones para proteger la vida y los bienes	Prevenir, supervisar e intervenir en situaciones de emergencia colectiva o individual, en el medio terrestre y acuático, provocadas por situaciones de riesgo, catástrofe o calamidad pública, para proteger o socorrer a las personas y los bienes. Supervisar la preparación de recursos humano o el mantenimiento de medios técnicos, y operar y mantener los equipos e instalaciones utilizados en las intervenciones de emergencia.
CTR: Hostelería. Área Profesional: Alojamiento.	Administrar, organizar y prestar el servicio de alojamiento, que incluye los servicios periféricos (comunicaciones, lavado y arreglo de ropa, cambio de moneda, información turística, y animación), a satisfacción del cliente, siguiendo la política de empresa y cumpliendo las normas establecidas de seguridad y salud laboral.
CTR: Química. AP: Producción y control de procesos en química básica, fina y farmacéutica.	Producir y proveer un conjunto de productos químicos y farmacéuticos, bajo especificaciones técnicas y económicas, controlando el proceso y la calidad, y actuando bajo normas de seguridad y de protección ambiental.
CTR: Textil. AP: Producción de hilo y tejido.	Definir, organizar, planificar, producir y controlar el producto y la producción de hilos, telas no tejidas y tejidos de colada y punto, a partir de fibras, napas o polímeros, bajo las especificaciones establecidas, con la calidad requerida y actuando bajo normas de seguridad y salud laboral.

Estructura de los Objetivo Base:

Como puede observarse, cada uno de los anteriores OB tiene una cierta estructura compuesta de un Verbo activo (o frase), un objeto y una condición (ésta es precisamente la estructura que se empleará en la presente metodología para todos los enunciados de competencia).

Así, en algunos de los **ejemplos anteriores**, esta estructura se concreta en el Cuadro 2.2.

Cuadro 2.2. Estructura de los Objetivo Base

Verbo activo/frase	Objeto	Condiciones/contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Producir y proveer 	<ul style="list-style-type: none"> • Un conjunto de productos químicos y farmacéuticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo especificaciones técnicas y económicas, controlando el proceso y la calidad y actuando bajo normas de seguridad y de protección ambiental.
<ul style="list-style-type: none"> • Definir, organizar planificar, producir controlar 	<ul style="list-style-type: none"> • El producto y la producción de hilos, telas no tejidas y tejidos de colada y punto 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de fibras, napas y polímeros, bajo las especificaciones establecidas con la calidad requerida y actuando bajo las normas de seguridad y salud laboral.
<ul style="list-style-type: none"> • Administrar, organizar y prestar 	<ul style="list-style-type: none"> • El servicio de alojamiento (que incluye los servicios periféricos de comunicaciones, lavado y arreglo de ropa, cambio de moneda, información turística y animación) 	<ul style="list-style-type: none"> • A satisfacción del cliente, siguiendo la política de empresa y cumpliendo las normas establecidas de seguridad y salud laboral.

c) Actitudes

1. Interés por el rigor y el trabajo bien hecho

Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en este módulo se concreta principalmente, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en la determinación de los Objetivos Base de las Áreas Profesionales.

2. Interés por la búsqueda y actualización de información

Esta actitud se manifiesta particularmente en este módulo en la búsqueda de la información correspondiente a los Puestos de Trabajo Tipo de la actividad productiva de bienes y servicios.

3. Concienciación de la importancia que tiene en la elaboración de los Perfiles Profesionales la determinación comprensiva de los Objetivos Base a partir de las Áreas Organizativo Funcionales.

4. Interés por la cooperación y la coordinación

Ciertos procedimientos de este módulo, particularmente el relativo a la determinación de los Puestos de Trabajo Tipo que intervienen en la delimitación de las Áreas Ocupacionales, requiere la estrecha colaboración de la administración laboral o, en

su caso, de las organizaciones empresariales en las que trabajan los miembros del GTE. Dicha actitud implica, a su vez, una firme valoración de las sinergias, de la integración de esfuerzos y de la optimización de los recursos disponibles.

5. Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
6. Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
7. Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos
8. Valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
9. Interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas

3.3. Criterios de Evaluación

- a) Se han diferenciado los conceptos de Área Ocupacional y Área Profesional.
- b) Se ha comprendido el proceso de ordenación de las actividades del Campo de Trabajo para conseguir la afinidad de la competencia asociada a estas actividades.
- c) Se ha comprendido el papel de la determinación de las Áreas Profesionales en el proceso de elaboración de los Perfiles Profesionales.
- d) Se ha razonado la importancia de la formulación correcta de los Objetivos Base de las Áreas Profesionales.

3.4. Actividades de Enseñanza/Aprendizaje

- a) En el CTR que se ha determinado en la Unidad Didáctica 2.2 del módulo 2 caracterizar un Área Ocupacional y un Área Profesional.
- b) Formular el Objetivo Base del Área Profesional seleccionada.
- c) Razona (preferiblemente aportando ejemplos) la influencia de las variables organizativo-funcional y sociocultural de la profesionalidad.
- d) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - d.1) Un Área Ocupacional está formada por puestos de trabajo.
 - d.2) Un Área Ocupacional está formada por un conjunto de actividades de trabajo que presentan una afinidad ocupacional (en las técnicas y modos operativos característicos y en las funciones y subfunciones).
 - d.3) Las Áreas Profesionales están formadas por un conjunto de puestos de trabajo afines.
 - d.4) Las Áreas Profesionales están formadas por un conjunto de actividades de trabajo que son afines en la competencia profesional necesaria para desempeñarlas.
 - d.5) Las actividades de trabajo incluidas en un Área Profesional son afines desde una óptica ocupacional (en las Áreas Funcionales y Subprocesos Tecnológicos

asociados a estas actividades) y en el conocimiento y capacidades necesarios (C+C) para desempeñar las actividades concernidas.

- d.6) Básicamente, las Áreas Profesionales se determinan para conseguir Perfiles Profesionales (definidos en el espacio ocupacional delimitado por éstas) con una gran movilidad y fácil progreso profesional en el referido espacio.
 - d.7) Las Áreas Profesionales se determinan para encuadrar los Perfiles en familias profesionales.
 - d.8) Las Áreas Profesionales se determinan para facilitar la ordenación de los Perfiles profesionales atendiendo a la naturaleza de la competencia.
 - d.9) El número de Áreas Profesionales de cada CTR depende la naturaleza del CTR y del consenso alcanzado en el GTE sobre los requisitos que deben satisfacer.
 - d.10) Un Objetivo Base es una definición funcional del conjunto de los objetivos de las actividades de trabajo asociadas al espacio profesional u ocupacional de un Área Profesional.
 - d.11) Un OB integra, o debe ser comprensivo, de todas las Áreas Funcionales (eje vertical) del CTR.
 - d.12) Los OB se toman como punto de partida para realizar el análisis funcional en cada Área Profesional.
 - d.13) En un CTR solo puede definirse un Objetivo Base.
 - d.12) En un CTR se definen tantos Objetivos Base como Áreas Profesionales existan en el mismo.
 - d.13) De un Objetivo Base pueden derivarse varios perfiles Profesionales por Análisis Funcional.
- e) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
- e.1) ¿Porqué resulta necesario determinar las Áreas Profesionales?
 - e.2) ¿Porqué es muy importante definir correctamente los Objetivos Base?
 - e.3) ¿Qué requisitos deben satisfacer los Objetivo Base?
 - e.4) ¿Cuáles son los requisitos que deben satisfacer las actividades de trabajo incluidas en un Área Profesional?.
 - e.5) ¿Qué afinidad debe presentar las actividades de trabajo de un Área Ocupacional y de un Área Profesional?

Módulo 4: análisis funcional y determinación de estándares y agregados de estándares de competencia

(Asociado a la Unidad de Competencia 3)

Objetivo del módulo

Realizar el Análisis Funcional, y determinar los estándares y agregados de estándares de competencia.

Unidades Didácticas del módulo

4.1. Unidad Didáctica 4.1: El Análisis Funcional

(Asociada a la Realización Profesional 1 de la UC3)

4.1.1. Objetivo de la Unidad Didáctica

Realizar el Análisis Funcional y determinar los diversos mapas funcionales del Campo de Trabajo (CTR).

4.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Aplicar las reglas del Análisis Funcional
- Determinar la configuración del mapa funcional
- Analizar la relación entre el mapa funcional, y los estándares de competencia y sus agregados.

b) Conceptos y hechos

- Análisis funcional
- Reglas y criterios del Análisis Funcional

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Concepto de análisis funcional y descripción general del proceso

Definición: Aplicado a la obtención de estándares, se denomina **Análisis Funcional (AFU)** al análisis de los procesos de producción de bienes y servicios que posibilita identificar las funciones que desempeñan las personas en las organizaciones productivas, y desglosar estas funciones en un proceso “arriba-abajo” hasta que se describen con suficiente detalle para constituir Realizaciones Profesionales.

A diferencia de otros enfoques centrados en el análisis del conocimiento requerido en la producción o en los procesos de formación que se precisan para obtener las capacidades, el AFU se centra en el análisis de las funciones que, observando la lógica de los procesos productivos, requieren las organizaciones de la producción para alcanzar sus objetivos.

De acuerdo con ello, si el AFU se aplica a un campo ocupacional determinado cuyas actividades tienen objetivos similares, podrán establecerse los estándares que expresen los objetivos y propósitos de las actividades de trabajo. En el **Gráfico 4.3** se muestra un esquema que relaciona los conceptos del AFU y justifica este procedimiento de análisis para la obtención de estándares.

En la metodología que aquí se propone, el AFU se aplicará en el “espacio de profesionalidad” de cada área profesional definida en el módulo 3, y ello partiendo del objetivo base (OB) que la caracteriza. Ante este OB, se debe hacer la pregunta *“qué es necesario para que esto ocurra”*, y se obtendrá un conjunto de funciones derivadas del OB cuya realización permite alcanzar el OB (primer nivel del AFU). Para cada una de las funciones identificadas en este primer nivel del AFU se planteará la misma pregunta anterior y se obtendrá un conjunto de funciones derivadas de cada una de ellas, las cuales se denominarán *“funciones de segundo nivel”*. Para cada una de estas funciones de segundo nivel se repetirá el proceso y se obtendrá un conjunto de funciones que se denominarán *“funciones de tercer nivel”*, y así sucesivamente hasta obtener funciones que sean susceptibles de constituir Realizaciones Profesionales (RP).

El nivel de las RP se alcanza cuando las funciones obtenidas en este estadio de la desagregación funcional admiten una especificación o declaración de evaluación. En este estadio del análisis el proceso de AFU ha acabado, puesto que las diversas declaraciones evaluativas son susceptibles de constituir los criterios de realización.

En resumen, el objetivo final del proceso de AFU es la obtención de un ***“mapa funcional”*** constituido por funciones de diverso nivel, el cual se detiene cuando el grado en el que se han identificado funciones individuales del trabajo representa logros de resultados observables y admiten una declaración evaluativa. En otras palabras, el proceso se detiene cuando se alcanza el nivel de las Realizaciones Profesionales, puesto que, por lo general, los criterios de realización no pueden obtenerse por un proceso de AFU.

En la estructura integrada y ordenada de funciones obtenida por AFU se configuran los diversos enunciados de competencia (PF, UC y RP) aplicando los criterios que los delimitan, y todo ello con el apoyo de la preparación del terreno que se ha realizado en las fases anteriores de aplicación de la metodología. Se obtendrá así una primera delimitación de PF, UC y RP (por este orden). Posteriormente, en la Unidad Didáctica siguiente se configurarán con precisión los PF, UC y RP.

En el **Gráfico 4.1** se muestra un ejemplo de mapa funcional, en el que se ha indicado supuestos niveles de ubicación de los PF, UC y RP.

En el **Gráfico 4.2** se muestra un AFU realizado por expertos en el campo ocupacional de la Imagen Personal, mostrándose el resultado final obtenido. Por lo general, para alcanzar este resultado son necesarias en el seno del GTE sucesivas aproximaciones de combinación funcional y aplicación de los criterios que orientan la configuración de PF UC y RP.

Gráfico 4.1. Mapa funcional obtenido por AFU

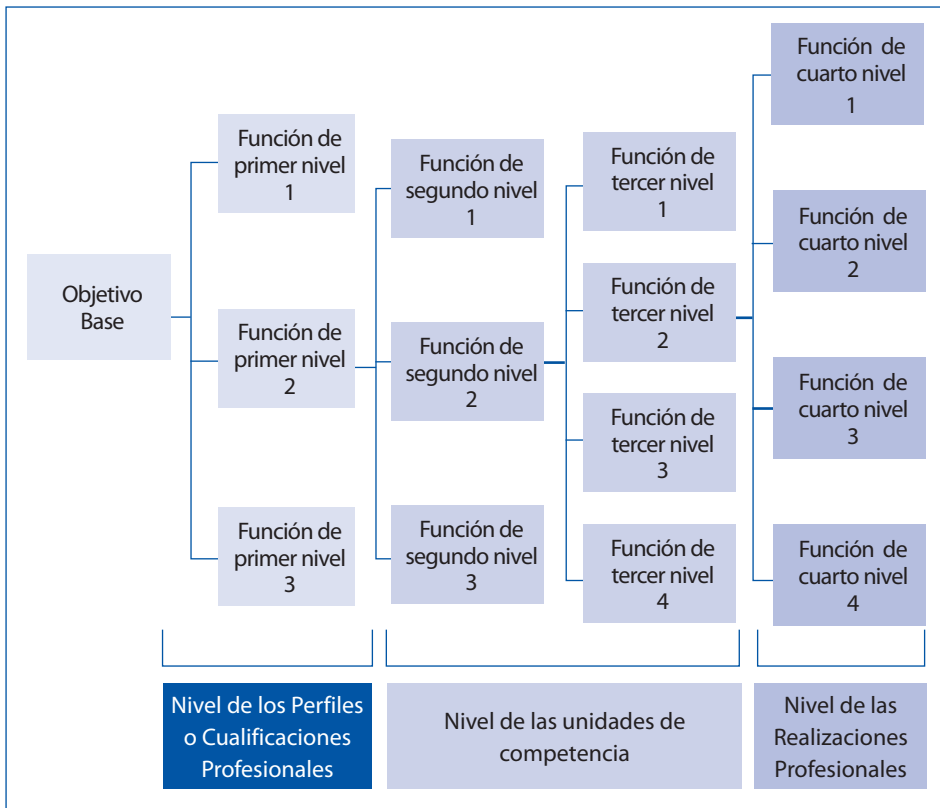
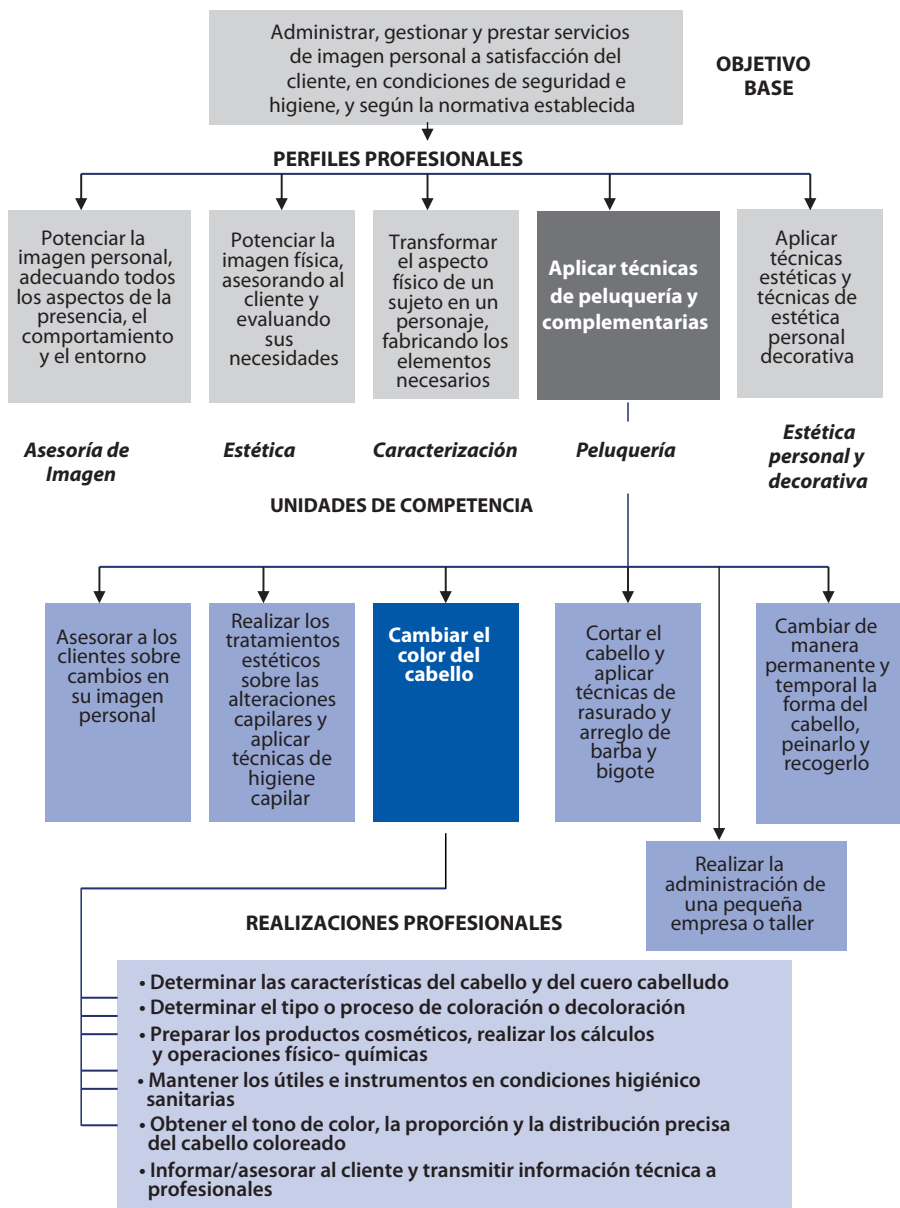
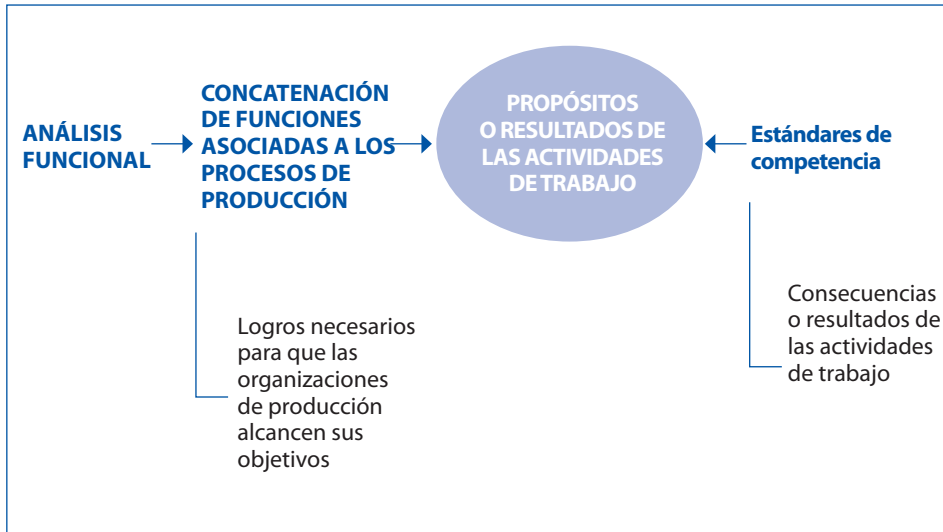


Gráfico 4.2. Análisis funcional realizado en el área profesional de imagen personal



Nota: por razones de claridad y espacio se han suprimido las condiciones y resultados que completan los estándares. Asimismo, por estas razones, se presenta el mapa funcional obtenido del AFU omitiendo las etapas intermedias.

Gráfico 4.3. Justificación del AFU para la obtención de estándares



2. Reglas del análisis funcional

Para conseguir una correcta ejecución, el proceso de AFU debe estar guiado por un conjunto de reglas generales y criterios específicos, los cuales se exponen seguidamente.

2.1. Reglas generales

Las diversas funciones que se obtienen mediante el análisis funcional suponen una clasificación establecida en el campo ocupacional en el que se efectúa el análisis. Como toda clasificación, el mapa funcional obtenido por AFU debe seguir las reglas generales siguientes:

- **La clasificación de las diversas categorías debe ser completa**

Esta regla de cualquier clasificación significa en este caso que en cualquier nivel de desagregación de una función determinada deben obtenerse **todas** las subfunciones que se derivan de la misma en una relación causal.

- **Las categorías deben ser mutuamente excluyentes**

Esta regla significa que las diversas funciones obtenidas en cada etapa del AFU deben corresponderse con objetivos de la producción de bienes y servicios claramente **diferentes**, y ello para evitar duplicidades.

- **Las categorías deben ser creíbles en el sector**

Esta regla significa que las funciones obtenidas (y particularmente las UC y las RP) debe ser representativas de las prácticas del trabajo (actuales y previsiblemente futuras) del sector.

2.2. Criterios específicos

En la aplicación del Análisis Funcional la subdivisión de las funciones de cualquier nivel puede hacerse atendiendo a diferentes criterios específicos o modos de realizar la subdivisión o partición, los cuales pueden orientar el proceso de desglose funcional. Estos criterios específicos (que no son mutuamente excluyentes) pueden ser:

- a) subdividir la función considerando los subprocesos tecnológicos involucrados en la misma,
- b) subdividir según las etapas de un proceso,
- c) subdividir por diversos productos o servicios y
- d) subdividir atendiendo a diferentes métodos y procedimientos.

No existen reglas que puedan aplicarse en todos los casos para decidir qué criterios deben aplicarse en la subdivisión funcional, ya que en cada caso la subdivisión más conveniente depende de la naturaleza de la función y del nivel de desglose en el que ésta se ubique en el mapa funcional. En consecuencia, en cada estadio del AFU el GTE debe considerar qué criterios debe aplicar.

No obstante lo anterior, puede enunciarse el criterio general de que en la subdivisión funcional debe perseguirse que la respuesta a la pregunta clave del AFU (¿"qué hace falta para que esto ocurra"? se aproxime lo máximo posible a la configuración de PF, UC y RP. Y, asimismo, puede afirmarse también que, en muchos casos, las características de los subprocesos asociados a la función (su número, la complejidad, diversidad de los mismos, etc.) son las que determinan la naturaleza de la subdivisión funcional.

Una vez que el mapa funcional de AFU esté finalizado, el GTE debe realizar una comprobación en sentido inverso, esto es, "abajo-arriba", y ello con objeto de verificar los resultados obtenidos.

Seguidamente, se incluyen ejemplos de aplicación de los diversos criterios específicos que pueden utilizarse en el AFU para subdividir las diversas funciones obtenidas o realizar la partición funcional en cualquier etapa del análisis.

2.3. Aplicación de los criterios del AFU ¹²

a) Subdividir las funciones según los subprocesos tecnológicos:

La naturaleza y características de los subprocesos tecnológicos (ST) (complejidad diversidad...) asociados a la función es un criterio fundamental que debe considerarse para realizar la subdivisión o desglose de la misma. En otras palabras, siempre que sea posible, las respuestas a la pregunta clave del AFU (¿qué es necesario para que esto ocurra?) debe buscarse entre las funciones cuyos ST asociados se han identificado en el área profesional correspondiente.

Para realizar la subdivisión funcional atendiendo a los ST debe utilizarse la caracterización de los mismos (determinada en el módulo 2) para identificar los que están asociados a la función.

Ejemplo:

En un AFU realizado en el área profesional de la producción mecánica la función **“Realizar las operaciones de los procesos mecánicos...”** los subprocesos de: mecanizado, tratamientos térmicos y superficiales, fundición y ensayos se utilizaron como regla específica para la partición de la función, dando lugar a PF (los tres primeros) y a una unidad de competencia (el último).

Subdividir según las etapas del proceso de prestación de un servicio, de fabricación de un producto o de implementación de un sistema.

b) En ciertos casos el desglose funcional se debe realizar atendiendo a las etapas o fases del proceso asociado a la función

Ejemplo:

En un AFU realizado en el campo ocupacional de la dietética (Sanidad) la identificación de las funciones derivadas (por desglose) de la función: **“Elaborar y supervisar dietas adaptadas a personas y colectivos, según sus necesidades nutricionales”** (cuyo nivel funcional en el mapa de AFU es el correspondiente a las realizaciones profesionales) se realizó siguiendo la secuencia del proceso siguiente:

12. Los ejemplos han sido extraídos de los títulos de Formación Profesional del Estado Español.

REALIZACIÓN PROFESIONAL 1	Realizar la caracterización dietética específica de una persona o colectivo
REALIZACIÓN PROFESIONAL 2	Elaborar “dietas tipo” en función de la edad, actividad y características fisiológicas o funcionales del individuo o colectivo
REALIZACIÓN PROFESIONAL 3	Realizar el seguimiento y comprobar la aceptación de las dietas prescritas

c) Subdividir según diferentes productos o servicios cuya realización requiera una profesionalidad diferente

Ejemplo:

En un AFU realizado en el campo ocupacional de la electrónica se subdividió la función atendiendo a los diferentes productos electrónicos de consumo:

UNIDAD DE COMPETENCIA 1	Instalar y mantener equipos electrónicos de sonido
UNIDAD DE COMPETENCIA 2	Instalar y mantener equipos electrónicos de TV y vídeo
UNIDAD DE COMPETENCIA 3	Instalar y mantener equipos electrónicos microinformáticos y terminales de telecomunicación

d) Subdividir según diferentes procesos o métodos que requieren diferentes especificaciones de competencia

Ejemplo:

En un AFU realizado en el campo ocupacional de la restauración se realizó la subdivisión del campo atendiendo a los diferentes procesos culinarios:

UNIDAD DE COMPETENCIA 1	Organizar los procesos de realización y conservación de elaboraciones culinarias
UNIDAD DE COMPETENCIA 2	Organizar los procesos de realización y conservación de productos de pastelería
UNIDAD DE COMPETENCIA 3	Organizar los procesos de realización del servicio de alimentos y bebidas
UNIDAD DE COMPETENCIA 4	Diseñar y comercializar la oferta gastronómica
UNIDAD DE COMPETENCIA 5	Planificar, dirigir y controlar establecimientos, áreas o departamentos de producción y/o servicios de alimentos y bebidas

e) Subdividir según la naturaleza del proceso de trabajo

Cuando el proceso de trabajo implica unos estándares de competencia de distinta naturaleza, esto es, cuando intervienen técnicas o capacidades muy distintas como, por ejemplo, procesos o servicios que se aplican a organizaciones y procesos o servicios que se aplican a personas, la partición de la función puede realizarse atendiendo a estos diferentes procesos de trabajo.

Ejemplo:

En un AFU realizado en el campo ocupacional de prestación de servicios al consumidor se realizó la partición siguiente:

UNIDAD DE COMPETENCIA 1	Realizar el control de establecimientos, industrias, actividades, productos y servicios...
UNIDAD DE COMPETENCIA 2	Ejecutar planes de atención al consumidor/ usuario...

c) Actitudes

1. Interés por el rigor y el trabajo bien hecho
Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en este módulo se concreta principalmente, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en la reglas de aplicación del AFU y en la determinación de los mapas funcionales correspondientes a los diversos Objetivos Base de las Áreas Profesionales.
2. Concienciación de la importancia que tiene en la aplicación del AFU y obtención del mapa funcional (o mapas funcionales) realizar el desglose funcional aplicando las reglas del Análisis y los criterios específicos oportunos.
3. Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos.
4. Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos.
5. Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.
6. Valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente.
7. interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas.

4.1.3. Criterios de Evaluación

- a) Se ha comprendido el concepto de AFU
- b) Se ha comprendido la justificación del AFU para la obtención de estándares
- c) Se han identificado los límites de aplicación del AFU

- d) Se ha comprendido el concepto de Mapa Funcional
- e) Se ha comprendido el papel de las reglas generales y de los criterios específicos del AFU.
- f) Se han comprendido los criterios que determinan la finalización del AFU.

4.1.4. Actividades de Enseñanza y Aprendizaje

- a) Realiza un AFU partiendo del Objetivo Base formulado en el módulo 3.
- b) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - b.1. La aplicación del AFU requiere un enfoque global y sistémico de los procesos de producción de bienes y servicios del sector, y una comprensión de su lógica intrínseca.
 - b.2. El AFU asegura que todas las dimensiones de la competencia son incluidas en las Unidades de Competencia y en los Perfiles Profesionales.
 - b.3. El AFU permite obtener directamente las Unidades de Competencia
 - b.4. El AFU permite obtener directamente los Perfiles Profesionales
 - b.5. El AFU posibilita obtener un mapa funcional de funciones concatenadas de la producción de bienes y servicios en un campo ocupacional.
 - b.6. El AFU posibilita centrarse sobre lo que requieren el desarrollo de los procesos de producción de bienes y servicios del sector, y no sobre la lógica interna de los procesos de formación o los campos del conocimiento asociados.
 - b.7. La aplicación del AFU requiere la aplicación de un conjunto de reglas generales y criterios específicos
 - b.8. El AFU se detiene cuando se obtienen los Criterios de Realización
 - b.9. El AFU se detiene cuando se obtienen funciones susceptibles de constituir Realizaciones Profesionales.
 - b.10. La comprobación del AFU requiere la verificación “abajo-arriba” del mapa funcional.
 - b.11. El AFU se detiene cuando se obtiene un nivel de funciones que admite una declaración evaluativa.
- c) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
 - c.1. ¿Cuál es la pregunta clave del AFU?
 - c.2. ¿Porqué la determinación de las Áreas Profesionales facilita la obtención del mapa funcional por AFU?

4.2. Unidad Didáctica 4.2: Determinación de las Realizaciones Profesionales, criterios de realización y de las Unidades de Competencia (Asociada a las Realizaciones Profesionales 2 y 3 de la UC3)

Una vez obtenido el mapa funcional, es preciso determinar a partir del mismo las Realizaciones Profesionales (RP), las Unidades de Competencia (UC) y los Perfiles Profesionales (PF). En general, estos productos se obtienen aplicando a (o comprobando en) las diversas funciones del mapa los requisitos y criterios que los caracterizan.

Además de la aplicación de los referidos requisitos, la determinación de UC y PF requiere establecer el nivel de cualificación en el que deben encuadrarse estos agregados de estándares, así como describir ciertas tareas de diseño aplicables a los PF.

4.2.1. Objetivo de la Unidad

Determinar las Realizaciones Profesionales (incluyendo los Criterios de Realización y la Especificación de Campo Ocupacional —ECO-) y las Unidades de Competencia constitutivas de los Perfiles Profesionales.

4.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Determinar el enunciado de las Realizaciones Profesionales
- Determinar el enunciado de los Criterios de Realización
- Determinar la especificación de campo ocupacional de las Realizaciones Profesionales y de las Unidades de Competencia
- Determinar el nivel de cualificación de las Unidades de Competencia
- Determinar los Perfiles Profesionales
- Determinar el nivel de cualificación de los Perfiles profesionales

b) Conceptos/hechos

- Parámetros descriptivos del nivel de cualificación
- Nivel de cualificación de las UC y de los PF
- AFU horizontal

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Criterios y procedimientos para determinar las Realizaciones Profesionales y los criterios de realización

1.1. Formulación del enunciado de las Realizaciones Profesionales

Como se ha mencionado más arriba, las RP se identifican en el mapa funcional cuando las funciones obtenidas admiten una especificación o declaración de evaluación.

Para formular el enunciado de las RP debe aplicarse los requisitos siguientes (los cuales se desarrollaron en el módulo 1).

- En el enunciado de la RP debe emplearse un lenguaje preciso y debe responder a la estructura: Verbo de acción + objeto + condición o resultado.
- El enunciado de la RP debe referirse a una situación de trabajo que sea identificable como una función o un rol reconocido en la producción y el empleo. El enunciado no debe referirse a situaciones de aprendizaje o de formación, o a pruebas de conocimientos.
- El enunciado de la RP debe describir las consecuencias, logros o resultados de las actividades de trabajo, y no los métodos o procedimientos empleados para conseguirlos.
- El enunciado de la RP debe describir un logro, resultado o comportamiento que pueda ser demostrado o evaluado directamente.
- En el enunciado de la RP debe evitarse verbos o palabras que se refieran a los procesos mentales necesarios para producir el resultado y/o a la expresión de actividades no observables, así como el empleo de expresiones genéricas.
- El enunciado de la RP debe ser lo suficientemente general para que pueda aplicarse a todas las organizaciones y servicios del sector y, en su caso, a otras ocupaciones o sectores.

1.2. Determinación de los criterios de realización

Como se ha mencionado más arriba, debido a su naturaleza, los CR no pueden establecerse por un proceso de análisis funcional. Los CR correspondientes a una realización profesional pueden establecerse a partir de las respuestas que encuentren un grupo de expertos del campo ocupacional correspondiente (que actúen en grupo o individualmente) a la pregunta siguiente: ***¿Como puede saberse si una persona es competente, o está cualificada, en la realización profesional correspondiente?***

El nivel profesional y la especialización que se requieren para responder adecuadamente a la pregunta anterior se corresponden, por lo general, con los que poseen los expertos que tienen experiencia o que trabajan en las situaciones de trabajo asociadas a cada Unidad de Competencia, los cuales pertenecen, por lo general, a los niveles 1, 2 y 3 de cualificación. Estos expertos, además, deben estar en la actualidad desarrollando

las actividades de trabajo asociadas. Ello es así, porque estos trabajadores son, por lo general, los que verdaderamente conocen los requisitos del trabajo bien hecho asociados a los CR correspondientes a cada campo ocupacional.

Sin embargo, los expertos que componen el GTE han sido seleccionados principalmente atendiendo a su capacidad de análisis de los procesos del sector y a su conocimiento global sobre estos procesos o sobre las actividades de prestación del servicio. El cumplimiento de estos requisitos de los expertos que forman parte del GTE determina que éstos pertenezcan, por lo general, a los niveles 4 y 5 de cualificación (Ver la UD 2.1).

En conclusión, por lo general, la determinación de los CR no puede realizarse satisfactoriamente en las sesiones de trabajo del GTE, ni probablemente tampoco directamente por los expertos que los forman.

1.2.1. Formulación del enunciado de los Criterios de Realización

Para formular el enunciado de los CR se aplicarán los criterios siguientes (los cuales se desarrollaron en el módulo 1):

- Deben expresar claramente, y de forma precisa, el enunciado y resultado del desempeño de la realización profesional, de forma que todos los expertos lleguen a la misma conclusión sobre su significado.
- Deben describir evidencia de competencia que sea observable.
- Deben describir solamente los aspectos esenciales o resultados críticos de la RP a la que se aplican, incluyendo los aspectos de seguridad, salud laboral y calidad del producto o servicio.
- Siempre que sea posible, los CR se deben referir a las características idóneas que deben poseer los productos o servicios.
- Cuando sea necesario especificar métodos y procedimientos de trabajo (de seguridad, de imperativo legal, procedimientos estandarizados en el sector, etc.) se evitará que éstos sean muy específicos, para que la RP sea aplicable a todas las organizaciones del sector y las capacidades sean transferibles a un amplio contexto de producción.

1.2.2. Proceso para determinar los criterios de realización

El proceso para determinar los CR es el siguiente:

- Asignación a cada experto del GTE —atendiendo a su especialización profesional— de la responsabilidad de supervisión del proceso de elaboración de los CR de un conjunto de UC o estándares.
- Identificación, por parte de los expertos del GTE (en los centros u organizaciones de trabajo a los que pertenecen) de los profesionales que realizan —o han realizado recientemente— los roles de trabajos asociados a los estándares correspondientes.

- Definición, por parte de estos profesionales, de los CR con la colaboración metodológica del experto correspondiente del GTE.
- Formulación, por parte del experto del GTE, de los CR en el formato adecuado y cumpliendo los requisitos establecidos.

Para determinar los CR, tanto los profesionales de los centros de trabajo como los expertos del GTE, deberán responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los aspectos críticos del proceso de trabajo?
- ¿Cuáles son los resultados críticos que deben obtenerse con la actividad de trabajo?
- ¿Cuáles son los aspectos clave de la calidad de cada resultado?

Revisión general de todos los CR en las sesiones de trabajo del GTE.

2. Criterios y procedimientos para determinar las Unidades de Competencia

En el mapa funcional obtenido por AFU el nivel correspondiente a las UC se alcanza cuando las funciones obtenidas son susceptibles de ser realizadas por una sola persona y son susceptibles de constituir roles de trabajo. La delimitación de las UC requerirá, por lo general, la agregación de varias funciones de segundo nivel (ver Gráfico 4.1), incluyendo también en ciertos casos funciones de tercer nivel.

Para delimitar o configurar las UC el GTE debe aplicar los criterios y requisitos siguientes (los cuales se desarrollaron en el módulo 1)

- Deben expresar un rol de trabajo con valor y significado en el empleo, reconocido dentro del sector o campo ocupacional correspondiente.
- El título de la UC debe expresarse en la forma recomendada.
- La UC debe estar compuesta de estándares que tengan una relación coherente entre ellos, y que, tomados en su conjunto, se centren sobre las consecuencias, logros o resultados de las actividades de trabajo, y no sobre los procedimientos y métodos para conseguirlos?
- Debe tener el tamaño adecuado para motivar el progreso en la cualificación.
- Debe expresar, en la forma establecida, las realizaciones profesionales transversales utilizadas en otras UC (incluyendo las pertenecientes a otras áreas ocupacionales).
- Las UC, consideradas en su conjunto, formando la red de UC obtenidas en el proceso de análisis funcional:
- Deben incluir todas las dimensiones del modelo de competencia ocupacional (Ver la UD 1.1.)
- Deben identificar todos los roles de trabajo que existen en el área ocupacional
- Deben identificar los roles emergentes en el sector.

En esta primera delimitación de UC las funciones del mapa obtenidas por AFU deben ser sustituidas por las RP correspondientes.

De esta forma, se obtendrá una lista provisional de UC constituida por Realizaciones Profesionales que, en principio, forman parte de la UC. La lista definitiva de UC y de sus RP constitutivas se obtendrá una vez que se realicen un conjunto de tareas que se derivan de la relación que existe entre las RP obtenidas a partir del AFU y su aplicación para constituir las UC. Estas tareas se exponen seguidamente.

2.1. Determinación de la especificación de campo ocupacional de la UC

La especificación de campo ocupacional (ECO) de la UC se obtiene integrando y ajustando la ECO de cada RP. Por tanto, es preciso elaborar primero la ECO de cada RP.

2.1.1. Determinación de la especificación de campo ocupacional de la RP

Para determinar la ECO correspondiente a cada RP se aplicará el procedimiento siguiente:

1. Mediante el análisis de los Criterios de Realización (CR), se identifican las situaciones de trabajo asociadas a cada RP, incluyendo las situaciones previsiblemente futuras.
2. A partir del análisis de las situaciones de trabajo, se identifican las variables de campo correspondientes a cada RP¹³.
3. Se desarrolla cada variable de campo determinando **diversos y/o sucesivos** niveles de concreción de la variable, de forma que todos los valores que se especifiquen en la ECO determinen, en principio, una competencia significativamente diferente. La precisión de la determinación de los valores de las diversas variables se realizará posteriormente, en la determinación de la ECO de la UC.

En el ejemplo siguiente se ejemplifica el procedimiento para determinar la ECO.

13. Ver UD 1.1.

Ejemplo de aplicación del procedimiento para determinar la eco asociada a las rp

Obtención de la ECO para la Realización Profesional: “Informar al cliente sobre productos y/o servicios financieros...” (En la UD 1.1 se incluye la formulación completa del estándar de competencia del que se ha extraído esta RP).

Paso 1: Identificación de las situaciones de trabajo asociadas a la RP:

Las situaciones de trabajo asociadas a la RP son las siguientes:

- Descripción de procedimientos y características de los productos y servicios.
- Realización de cálculos financieros
- Mantener la relación con el cliente
- Búsqueda y análisis de la información pertinente

Paso 2: Identificación de las variables de campo

Del análisis de las situaciones de trabajo se identifican las siguientes variables de campo:

- Tipos de productos y servicios financieros
- Tipos de clientes
- Procesos métodos y procedimientos (involucrados)
- Información
- Medios para el tratamiento de la información (utilizados)

Paso 3: Desarrollo de las variables de campo seleccionando los valores que dan lugar a contextos significativamente diferentes, desde la óptica de la competencia necesaria para realizar las situaciones de trabajo correspondientes. Los referidos desarrollos se concretan así:

- **Productos y/o servicios:** Prestamos personales o hipotecarios. Fondos de Inversión. Planes de pensiones y/o jubilación. Compra/venta de valores bursátiles. Operaciones bancarias (tales como transferencias, domiciliaciones bancarias,...) Operaciones de caja y cambios de moneda extranjera. Actualización de saldo de los productos y/o servicios de los clientes
- **Información (naturaleza, tipo y soporte):** Normas internas de organización e información. Planes de comercialización y promoción de los productos y/o servicios. Ficheros de clientes
- **Medios para el tratamiento de la información:** Equipos de oficina e informáticos (tales como ordenadores, monopuesto o en red, y periféricos, calculadoras...)

- **“Software:** De base (tales como sistema operativo monousuario y en red). De propósito general: bases de datos, hojas de cálculo y tratamiento de textos. Software Específico de gestión financiera
- **Personas y/u organizaciones destinatarias del servicio:** Clientes particulares habituales de las entidades financieras que se expresen en castellano. Ídem que se expresen en inglés. Personal de entidades financieras. Empresas
- **Procesos, métodos y procedimientos:** Procedimientos internos de actuación e información a clientes. Procedimientos de comercialización de productos y/o servicios. Métodos de cálculo de intereses y rentabilidad de los productos y servicios financieros. Procedimientos de organización, gestión y cumplimentación de la documentación e información generada en la atención al cliente. Procedimientos de tramitación de los procesos comerciales efectuados con clientes.

2.1.2. Ajuste e integración de las ECO de cada RP

Para determinar la ECO de la UC es preciso, a su vez, aplicar dos procedimientos:

1º) Integración de las ECO de las diversas RP que constituyen la UC.

Como es lógico, en esta integración se debe seleccionar un listado común de variables de campo y unos valores comunes de estas variables eliminando las duplicidades que pudiesen existir en las ECO de las diferentes RP.

2º) Ajuste de la ECO de la UC

Con este procedimiento se persigue acotar el campo de aplicación de la ECO de la UC obtenido por la integración de la ECO de las diferentes RP, determinando con precisión **qué valores de las diversas variables de campo es preciso incluir en la ECO.**

Para acotar el referido campo debe aplicarse una regla general (similar a la enunciada para la ECO de las RP): para especificar la competencia con la precisión requerida, cada variable de campo debe ser definida a través de sucesivos niveles de concreción que pongan de manifiesto enunciados significativamente distintos y relevantes de la competencia. Y el proceso de concreción de cada variable de campo debe detenerse en un determinado nivel de concreción de la variable cuando se alcance **un nivel de especificación** tal que la aplicación de los CR en el nivel siguiente de desarrollo de la variable no revele **una competencia significativamente distinta respecto de dicho nivel.**

De manera similar a lo expuesto en la ECO de las RP, los sucesivos valores de las variables de campo se determinarán, para cada variable, mediante la aplicación de los CR de la RP a las situaciones de trabajo correspondientes, y ello analizando la competencia requerida para el desempeño de estas situaciones.

Un ejemplo ayudará a comprender este requisito esencial de la ECO de una UC.

Ejemplo:

Realización Profesional: Realizar el diagnóstico de averías en los motores térmicos y sus sistemas auxiliares.

Variable de campo: Resultados del trabajo

Valores de la variable de campo:

- **ECO en un primer nivel de especificación:** diagnóstico de averías
- **ECO en un segundo nivel de especificación:** diagnóstico de averías en el sistema de alimentación.
- **ECO en un tercer nivel de especificación:** Motores Gasolina y Diesel
- **ECO en un cuarto nivel de especificación:** Diesel convencional, "Common Rail" HDI, "Common Rail" TDI, Inyector, bomba TDI y GLP.

En el ejemplo puede verse que para acotar la competencia, esto es, para definir con precisión los resultados que deben obtenerse en el trabajo (en este caso de la reparación de vehículos automóviles) en la ECO ha sido preciso llegar (en ciertos valores de la variable) hasta el cuarto nivel de especificación de la variable de campo "resultados del trabajo". Y ello ha sido así porque, según concluyeron los expertos, la competencia requerida para diagnosticar una avería en los "motores térmicos y sus sistemas auxiliares", y en el sistema de alimentación, debe precisarse hasta el nivel de los diversos tipos de inyección de los motores Diesel.

Dicho con otras palabras, los expertos han considerado que la competencia requerida para desempeñar la RP (cumpliendo los CR) en el cuarto nivel de especificación es significativamente diferente a la del tercer nivel. En cambio, obsérvese que el valor "Motores de gasolina" del tercer nivel de especificación no ha requerido de un desarrollo posterior en el cuarto nivel, y ello se justifica porque los expertos han considerado que la competencia para reparar los diversos tipos de los sistemas de alimentación de dichos motores no requiere una competencia significativamente diferente.

Una vez que se determine el nivel de cualificación de cada UC, se ultimaré la configuración de las mismas organizándolas por niveles. Y una vez realizada esta tarea, y las que se acaban de mencionar, las UC se podrán considerar como definitivas (en el marco del Proyecto), y serán susceptibles de constituir unidades de acreditación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2.2. Determinación del nivel de cualificación de la UC

La primera delimitación de las UC realizada en el mapa funcional esta constituida por funciones cuyas actividades de trabajo asociadas pueden que no pertenezcan a un

mismo nivel de cualificación profesional (de los cinco que se utilizan para clasificar los PF a los efectos de su ordenación). Por tanto, es preciso, para ordenar adecuadamente las UC que se determine el nivel de cualificación correspondiente de cada Unidad.

Esta “nivelación” de las UC obtenidas por la configuración de funciones del AFU puede dar lugar a reajustes entre las realizaciones de las UC correspondientes a diversas Areas Profesionales del sector.

Los procedimientos para determinar el nivel de cualificación de una UC (y de un PF) se describen seguidamente.

2.2.1. Nivel de cualificación de la Unidad de Competencia

El análisis funcional utilizado para identificar y formular los estándares no permite discernir el nivel de cualificación de las actividades de trabajo asociadas a los mismos. Sin embargo, las UC deben agrupar estándares cuyas actividades de trabajo asociadas pertenezcan mayoritariamente al mismo nivel de cualificación.

Por esta razón, es necesario, en primer lugar, definir un instrumento que permita evaluar el nivel de cualificación de las actividades de trabajo asociadas a los estándares; y, en segundo lugar, es preciso aplicar este instrumento para clasificar estas actividades atendiendo a este nivel. Una vez “nivelados” (mediante la asignación de nivel a las actividades de trabajo asociadas) los estándares del mismo nivel se agruparán para obtener las Unidades de Competencia y los Perfiles Profesionales homogéneos en su nivel de cualificación.

Definición: Se denomina *nivel de cualificación* a una de las subdivisiones de las cinco que se utilizan para definir progresivos niveles de competencia profesional en la clasificación de las actividades de trabajo y de las UC, y ello atendiendo a la homogeneidad de un conjunto de parámetros que caracterizan el contenido de las actividades de trabajo.

Definición: Se denominan *parámetros descriptivos del nivel de cualificación* a un conjunto de aspectos o dimensiones de las actividades de trabajo, los cuales, tipificados convenientemente en cinco niveles, posibilitan discernir (y asignar) dichos niveles en (a) las actividades de trabajo.

2.2.2. La asignación del nivel de cualificación

a. Los parámetros descriptivos del nivel de cualificación

El instrumento que permite clasificar los estándares atendiendo al nivel intrínseco de las actividades de trabajo asociadas se compone de un conjunto **de siete parámetros (PDN)**, los cuales se tipifican para los cinco niveles de cualificación en los que se suelen clasificar los Perfiles o Cualificaciones Profesionales en los catálogos nacionales de cualificaciones y de títulos profesionales.

Los PDN que se proponen en la presente metodología son los que se aplicaron para definir el nivel de cualificación de los títulos de FP del Estado Español, y se obtienen del análisis del contenido de las actividades de trabajo y de la contribución profesional requerida de las personas para realizar satisfactoriamente estas actividades.

Los PDN se clasifican en dos clases: la primera clase alude a la naturaleza, contexto y relaciones de trabajo (5 parámetros), y la segunda clase alude al tipo de conocimiento y capacidades requeridos para desarrollar las actividades de trabajo y alcanzar los logros establecidos (2 elementos).

PDN según la naturaleza del trabajo, contexto y relaciones

1. La complejidad de las actividades de trabajo y la amplitud del campo ocupacional del rol de trabajo.
2. La naturaleza de los procesos, procedimientos y variables del trabajo (procesos formalizados, no formalizados, etc.)
3. El tipo de información e “inputs” del trabajo, y el carácter que estos tienen para la realización de las actividades de trabajo.
4. El grado de autonomía que requiere el rol de trabajo y la naturaleza y características del proceso de toma de decisiones asociado al rol.
5. Las características de los resultados del trabajo.

PDN según la contribución requerida de conocimiento y capacidades

6. Dificultad de enjuiciamiento, creatividad e innovación que requiere el rol de trabajo
7. Responsabilidad de supervisión.

b. La caracterización de los niveles de cualificación

La síntesis de los siete PDN, tipificados para los tres niveles de cualificación del ámbito de la formación profesional, caracterizan la profesionalidad correspondiente a estos niveles de la forma siguiente:

NIVEL 1 (correspondiente al trabajo semicualificado)

Competencia en un conjunto de actividades que son, en su mayoría, predecibles y rutinarias, con poca variedad en las operaciones asociadas. La información está siempre contextualizada y es completamente definida y vinculante en el desarrollo del trabajo. Aplica procedimientos formalizados y predefinidos según criterios de conformidad a normas y a pautas establecidas, con pocas variables de control, manejando para ello, directamente o controlando, medios técnicos que por lo general están ya preparados o puestos a punto por el nivel superior, todo ello en un trabajo repetitivo y de comprobación inmediata según pautas establecidas. Toma decisiones con un margen muy estrecho de alternativas, las cuales son fácilmente reconocibles por sus consecuencias, y

que están limitadas a la elección de algunas variables. Por lo general, los productos obtenidos requieren una aportación de trabajo de tipo colectivo. Tiene comprensión del proceso en el que está inmerso, pero solo detecta los comportamientos que no están codificados cuando éstos se producen en un rango predeterminado de valores. Trabaja bajo supervisión directa de ejecución¹⁴.

Ejemplos de roles de trabajo

Conducción de transporte interno de fabrica, operación de máquinas automáticas, operaciones de montaje y comprobación de productos, pintado con pistola o instalación automática, impresión de resistencia sobre sustratos de “película gruesa”, operaciones de almacén, operaciones administrativas auxiliares, vigilancia de locales, operaciones de caja en “grandes superficies”, servicio de bebidas.

NIVEL 2 (correspondiente al trabajo cualificado o trabajo técnico de primer nivel)

Competencia en un conjunto de actividades de cierta complejidad, no rutinarias, realizadas en diferentes contextos de producción, en las cuales los procesos suelen estar formalizados (excepto en ciertos trabajos profesionales industriales como chapistería, fresado y torneado con máquinas herramientas universales, etc.). La información está definida, siendo, en ciertos casos, solo indicativa, y que requiere una interpretación técnica y la comprensión del proceso de trabajo para auto controlar los resultados del mismo. Toma decisiones con autonomía limitada, por lo general, a la elección de ciertos medios, herramientas, o a ciertos comportamientos individuales. Los resultados obtenidos son de tipo técnico, con cierta singularidad que le exige un cierto grado de improvisación en la aplicación de métodos y de procedimientos, y una evaluación de la importancia relativa entre varios factores del proceso. Trabaja bajo supervisión en cuanto a criterios de ejecución y, en ciertos casos, solo bajo supervisión de los resultados obtenidos. En ciertos casos, requiere la colaboración de otras personas en un equipo de trabajo, y en otros supervisa el trabajo de operarios.

Ejemplos de roles de trabajo

Operaciones de mecanizado, fabricación a medida e instalación de muebles, operaciones de proceso químico, laboratorio de materiales, peluquería, cuidados auxiliares de enfermería, técnicas de cocina, reparación electromecánica de vehículos, gestión administrativa.

NIVEL 3 (correspondiente al trabajo técnico intermedio)

Competencia en un conjunto amplio de actividades de trabajo pertenecientes a varios contextos, muchas de las cuales son complejas y no rutinarias, y que forman parte de procesos que pueden ser no formalizados, los cuales requieren la administración conjunta de variables de tipo técnico, económico y organizativo. La información, a veces, no está totalmente definida y, por lo general,

14. Obsérvese que la caracterización de cada nivel incluye una tipificación de los PDN. Asimismo, obsérvese también que la concreción y gradación de los PDN en los sucesivos niveles se refiere a niveles ascendentes de la competencia y la cualificación.

debe ser desarrollada y adaptada al entorno concreto de producción, por ejemplo, definiendo procesos y/o procedimientos de trabajo. El trabajo exige la comprensión de los fundamentos técnico-científicos de las actividades, la evaluación de la importancia relativa de los factores del proceso, la evaluación de las consecuencias de comportamientos no codificados y la capacidad de discernir ante mensajes ambiguos o escasa información de proceso. En ciertos casos, la obtención de los resultados del trabajo requiere autonomía en la elección de procedimientos y/o de recursos y trabaja, por lo general, bajo dirección en cuanto a ideas, criterios de ejecución y revisión de los resultados obtenidos. Suele supervisar trabajo técnico de primer nivel y trabajo especializado.

Ejemplos de roles de trabajo

Desarrollo de proyectos, desarrollo de procesos de fabricación, análisis y control químico, procesos de estética, técnicas de salud ambiental, técnicas de imagen para el diagnóstico (sanidad), gestión de alojamiento (hostelería), gestión de servicios financieros.

A título de información, se describe seguidamente la tipificación de los PDN para los niveles 4 y 5 de cualificación, los cuales como es sabido no forman parte del sistema de Educación Técnico-profesional y, raramente, forman parte de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

NIVEL 4 (correspondiente al trabajo técnico de segundo nivel)¹⁵

Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas realizadas en una gran variedad de contextos que implican dominio interdisciplinar. La información técnico-científica o relativa a organización del trabajo es de carácter general y suele requerir la búsqueda o definición de información adicional. Actúa con autonomía, según procesos no formalizados, aplicando métodos científico-técnicos para definir procesos, productos o servicios, o bien programando acciones y adoptando estrategias en situaciones de cierta incertidumbre, en las que no todas las variables (técnicas, científicas, organizativas, económicas y sociales) son completamente conocidas, asumiendo un riesgo calculado. El trabajo técnico-científico, organizativo, o de gestión exige cierta innovación o ideación original, una visión global de los procesos y de los objetivos de la organización en la que trabaja, así como la capacidad de enmarcar las actuaciones en las directrices generales establecidas. El trabajo que supervisa le exige la adaptación de métodos y de procedimientos generales, es complejo e implica a personal profesional en técnicas diversas.

Ejemplo de roles de trabajo

Jefatura de taller de mantenimiento, planificación de fábrica, definición de procesos de fabricación (varias tecnologías), definición de proyectos electro-mecánicos, jefatura de laboratorio de análisis químicos, jefatura de servicio comercial, dirección de explotación hotelera, auditoría financiera.

15. Por lo general, la formación de acceso a este nivel es formación universitaria a nivel de diplomatura o a nivel de ingeniería técnica.

NIVEL 5 (correspondiente a trabajo técnico superior)¹⁶

Competencia en un amplio conjunto de actividades sumamente complejas, realizadas en una amplia y, a veces, impredecible variedad de contextos que implica la aplicación de un campo amplio de principios científico-técnicos o de técnicas inter disciplinares. Genera información, o bien cuando la aplica la desarrolla aportando criterios científico-tecnológicos, organizativos y/o sociales. Actúa con autonomía, según procesos no formalizados concibiendo o desarrollando técnicas para idear procesos, productos o servicios, o bien, elaborando estrategias en situaciones de amplia variabilidad y aleatoriedad de las variables. Toma decisiones que implican evaluación de diversas alternativas de gestión y la optimización de recursos para la solución de problemas socio- técnicos. El trabajo es de naturaleza técnico-científica, organizativa o económica e incorpora una gran ideación original, y ello en el marco de problemas y políticas de empresa o de organización. Supervisa trabajo complejo que le exige un cierto grado de modificación de los productos, los equipos o los procedimientos de trabajo, y supervisa a personal técnico, científico y /o equipos pluridisciplinares.

Ejemplo de roles de trabajo

Ingeniería de productos, ingeniería de Producción, jefatura de división productora, definición de proyectos industriales, jefatura de laboratorio de materiales y procesos, jefatura de compras (de empresa media y grande), dirección de Hotel, ingeniería de sistemas, planificación económica (de una empresa media y grande).

c. Determinación del nivel de cualificación de la UC

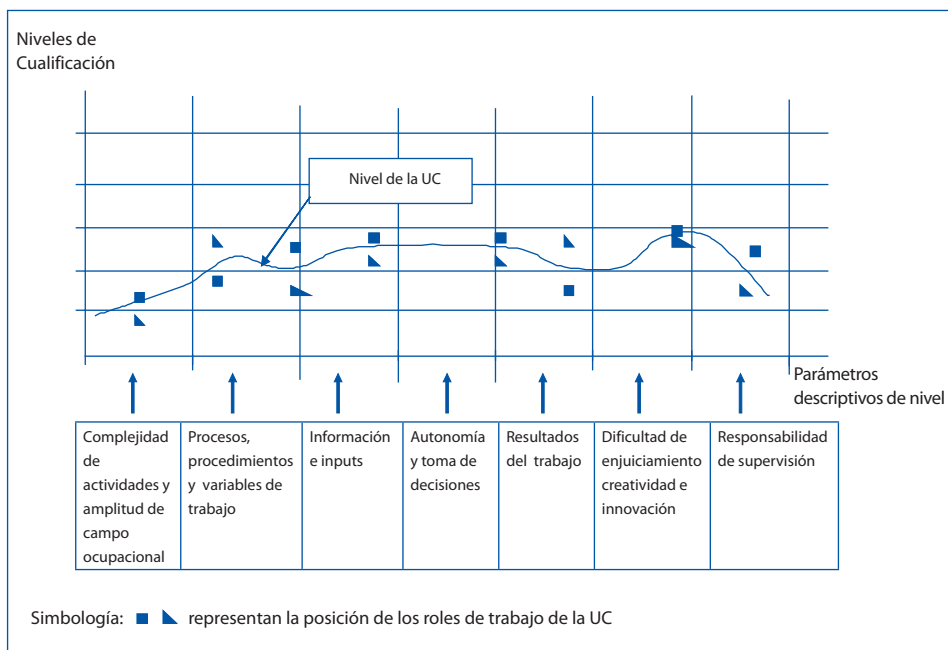
El nivel de cualificación de una Unidad de Competencia se obtiene mediante el proceso siguiente:

1. Identificación de las situaciones de trabajo asociados a los estándares constitutivos de la UC
2. Comparación de las referidas situaciones con la tipificación de los PDN que se acaba de describir.
3. De la comparación, se obtiene el posicionamiento de las actividades y roles de trabajo en relación a su nivel de cualificación.
4. Síntesis del posicionamiento anterior para obtener el nivel de cualificación de los estándares constitutivos de la UC
5. Ponderación del nivel de cualificación de los estándares constitutivos de la UC y obtención del nivel de cualificación de la UC.

En la figura 4.2.1 se muestra el proceso para asignar el nivel de cualificación de una UC.

16. Por lo general, la formación de acceso a este nivel es formación universitaria a nivel de licenciatura o a nivel de ingeniería superior.

Figura 4.2.1. Determinación del nivel de cualificación de una Unidad de Competencia



c) Actitudes

1. Interés por el rigor y el trabajo bien hecho

Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en esta UD se concreta principalmente, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en la aplicación de los procedimientos para determinar las RP y las UC.

2. Concienciación de la importancia que tiene en la determinación de las RP y UC la aplicación de los requisitos establecidos.

3. Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos.

4. valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos.

5. Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.

6. Valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente.

7. interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas.

4.2.3. Criterios de evaluación

a) Se han comprendido los conceptos asociados al nivel de cualificación de una UC

b) se ha comprendido el concepto de ECO de una UC

- c) Se han comprendido, y se saben aplicar, los procedimientos para determinar las RP, los CR y las UC.

4.2.4. Ejercicios y/o actividades de enseñanza y aprendizaje

- a) Aplica los procedimientos de la presente UD para determinar una UC en el mapa funcional obtenido en la UD 4.1, caracterizando la Unidad de la forma siguiente:

- a.1. Denominación de la UC
- a.2. Enunciado de las RP que constituyen la UC
- a.3. Enunciado de, al menos, los CR de una RP
- a.4. Enunciado de la ECO de la UC

- b) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:

- b.1. Los CR se obtienen aplicando un procedimiento que implica la intervención de expertos en activo del mundo productivo.
- b.2. Los CR se obtienen, por parte de los miembros del GTE, a partir del análisis de las RP.
- b.3. Las ECO de las RP se obtienen a partir del análisis de las situaciones de trabajo asociadas a las mismas.
- b.4. Las ECO de las UC se obtienen a partir de la integración de las ECO de las RP.
- b.5. El nivel de cualificación de las UC es una función del lugar o nivel que ocupan las funciones correspondientes en el mapa funcional.
- b.6. El nivel de cualificación de las RP es función del nivel de la competencia requerida para realizar las actividades de trabajo asociadas.
- b.7. Para asignar el nivel de cualificación a las actividades de trabajo asociadas a una RP es preciso valorar y comparar estas actividades con relación a la expresión de un conjunto de parámetros que tipifican el nivel de cualificación de las referidas actividades.
- b.8. El nivel de cualificación de una UC es el resultado de ponderar el nivel de cualificación de las RP que la constituyen.
- b.9. El nivel de cualificación de un PF se determina a partir de la formación que se requiere para acceder a desempeñarlo.
- b.10. Una RP es una función obtenida mediante AFU que admite una declaración evaluativa o una especificación de evaluación.

- c) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:

- c.1. La determinación de la ECO requiere sucesivos niveles de concreción o especificación de las diversas variables que la constituyen. Pues bien, ¿Cuándo

debe finalizar el proceso de concreción de las diversas variables? O, dicho de otra manera, ¿cuál es la regla general que debe observarse para saber que cualquier variable de la ECO especifica la competencia requerida o necesaria para precisar el campo de aplicación de la RP?

- c.2. ¿Cómo se puede clasificar o valorar el nivel de cualificación de las actividades de trabajo? ¿Y el nivel de cualificación de un estándar de competencia? ¿Y el nivel de cualificación de una UC? ¿Y el nivel de cualificación de un PF?
- c.3. Sintetiza el procedimiento para determinar las UC a partir del mapa funcional obtenido por AFU.

Unidad Didáctica 4.3: Determinación de Perfiles Profesionales (Asociada a la Realización Profesional 4 de la Unidad de Competencia 3)

4.3.1. Objetivo de la Unidad

Determinar los Perfiles Profesionales que se derivan de los diversos Objetivos Base de las Áreas Profesionales del Campo de Trabajo

4.3.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Realizar el proceso básico de diseño de los PF
- Aplicar los procedimientos específicos de diseño: identificación y formulación de estándares comunes y genéricos.
- Determinar el nivel de cualificación del PF

b) Conceptos/hechos

- El proceso básico de diseño de los PF
- Principios y procedimientos específicos de diseño de los Perfiles Profesionales
- Análisis horizontal
- Nivel de Cualificación de un PF

Desarrollo de conceptos y hechos

1. El proceso básico de diseño de los Perfiles Profesionales

En el desglose funcional obtenido por AFU el nivel correspondiente a los Perfiles se alcanza cuando las funciones obtenidas son susceptibles de ser realizadas por una persona, y no por un departamento u organización. La configuración de los PF requerirá, por lo general, la agregación de varias funciones de primer nivel, incluyendo también en ciertos casos funciones de segundo nivel.

Para configurar los PF el GTE **debe aplicar los criterios y requisitos** que éstos deben cumplir (expuestos en la UD 1.2) .

En esta primera delimitación de PF las funciones del mapa obtenidas por AFU deben ser sustituidas por el enunciado de las UC correspondientes.

Para configurar los PF el GTE debe encontrar un equilibrio, de una parte, en la aplicación de los requisitos de “amplitud” y “transferibilidad” (los cuales tienden a incrementar el campo ocupacional asociado al PF) y, de otra, en la aplicación del requisito de

“significación y valor en el empleo” (el cual tiende a reducir dicha amplitud de campo). Finalmente, debe señalarse, como criterio adicional, que la agrupación de UC que constituya el PF debe delimitar una figura profesional con una cierta afinidad y lógica de pertenencia al medio profesional.

Sin embargo, la aplicación de todos los requisitos que orientan la configuración de los PF no determina de forma unívoca esta configuración. Dicho de otra forma, por lo general, existen varias potenciales maneras de agrupar las funciones obtenidas por AFU para configurar los PF cumpliendo los requisitos que éstos deben satisfacer. Y es solamente la discusión y consenso del GTE sobre la naturaleza que debe tener la profesionalidad asociada a los PF los que pueden determinar el agregado de UC que debe constituir un Perfil Profesional.

En resumen, desde una óptica metodológica, la diferencia entre el proceso de generación de las RP y UC mediante AFU y el de su aplicación para constituir los PF radica en que, ahora, el GTE tiene que decidir cómo las RP y UC (obtenidas siguiendo una lógica predominantemente funcional, un tanto abstracta, y ligada inevitablemente a los procesos de producción actuales, o a los modos de prestación de los servicios), deben ser estructuradas y agrupadas para, de una parte, reflejar las necesidades futuras del sector, trascendiendo a las demandas actuales y a los intereses específicos de cualquier organización y, de otra, para atender a las **necesidades estratégicas de cualificación del sector y de las personas**.

En la práctica, las decisiones del GTE en el proceso de configuración de los PF les llevará a decidir qué Unidades de Competencia deben formar parte de los mismos, qué cambios es preciso introducir en ellas para ajustarlas a los requerimientos anteriores, cuáles de ellas deben ser comunes a cierto número de PF (para lograr la máxima transversalidad posible de los PF) y cuáles deben ser específicas de cada Perfil.

En el punto 3.4 se incluye un ejemplo del proceso de diseño de Perfiles Profesionales que ilustran el proceso básico que se acaba de exponer. Y en la figura 4.3.1 se representa el equilibrio básico que debe observarse en el proceso de diseño de los PF.

2. Principios y procedimientos específicos de diseño de los Perfiles Profesionales

Aunque la configuración de los PF se obtiene básicamente mediante el proceso básico de diseño descrito anteriormente, existen ciertos principios y procedimientos específicos que ayudarán al GTE en el referido proceso de configuración, así como en la aplicación de los requisitos que orientan la delimitación de los PF. Asimismo, estos procedimientos o criterios específicos posibilitarán ultimar la caracterización de los PF, incorporando ciertos aspectos que son necesarios para conseguir la coherencia y la correcta ordenación ya sea del Catálogo

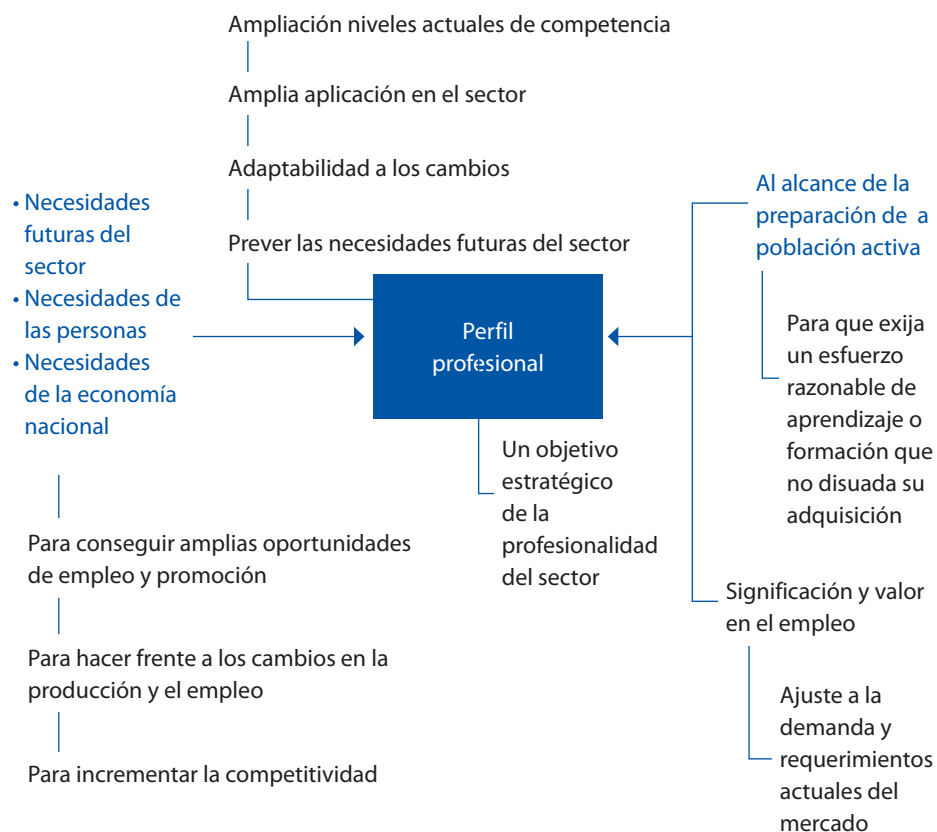
Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) o del Catálogo de Títulos de ETP (CTFP).

2.1. El principio de transversalidad: la identificación y formulación de estándares comunes y genéricos de competencia, y la consecución de la transferibilidad

En el diseño de los PF se debe observar un principio que facilitará la adaptación de los mismos a varios de los requisitos fundamentales que éstos deben satisfacer y, además, facilitará también su incorporación al CNCP y CTFP. Este principio (aplicable también, en cierta medida, para las UC) puede enunciarse como el de **máxima transversalidad posible, y su observación en la tarea de la delimitación de los PF se traduce en la identificación y formulación de enunciados comunes o genéricos de competencia constitutivos de los mismos.**

En particular, la introducción de enunciados comunes de competencia en los PF, sin perjuicio del cumplimiento de los requisitos que éstos deben cumplir, contribuyen a la

Figura 4.3.1. El equilibrio de las características que delimitan el agregado de estándares de competencia del perfil profesional



motivación de las personas al progreso en su cualificación adquiriendo los demás PF que presenten estos enunciados comunes. En efecto, el reconocimiento de estos estándares (en el proceso de evaluación de los candidatos a la obtención de una certificación del CNCP) reduciría el tiempo de formación o de aprendizaje, ya que estas personas no se verían obligadas a demostrar de nuevo esta competencia. En estas condiciones, se refuerzan y se orientan las rutas de progreso de las personas en la estructura de Cualificaciones del Catálogo Nacional.

La adquisición de la competencia especificada en las enunciados de competencia comunes posibilitaría también a los trabajadores una amplia transferibilidad y, en consecuencia, una gran capacidad de afrontar los cambios en los modos de producción y en el mercado de trabajo.

Para concretar la transversalidad el GTE debe determinar (o utilizar los estándares ya obtenidos en otros GTE), en la medida de lo posible, **“unidades de competencia o estándares comunes” y/o “estándares genéricos”**.

2.1.1. La determinación de estándares comunes

Definición: Se denominan Unidades de Competencia y Estándares Comunes a los que tienen iguales todos sus componentes (Realizaciones Profesionales, Criterios de Realización y Especificación de Campo Ocupacional)

Como se acaba de decir, para conseguir la máxima transversalidad posible en el diseño de los PF y **posibilitar el reconocimiento de áreas comunes de competencia**, se deben introducir todos los estándares comunes y las Unidades de Competencia Comunes (UCC) que permita el cumplimiento de los demás requisitos de los PF.

Las UCC susceptibles de formar parte de varios PF pueden provenir o, en su caso, aplicarse en los casos siguientes:

- Varios GTE que tienen ciertos campos ocupacionales transversales.

Ejemplos de UCC de esta naturaleza:

- Realizar la administración y gestión de una Pequeña y Mediana Empresa (PYME).
- Crear, mantener e intensificar relaciones de trabajo en un entorno de producción.

La primera UC puede ser común a todas los PF relativos al trabajo autónomo con posibilidades de establecer un pequeño negocio, y la segunda puede ser común a todas los PF relativos a los supervisores de la producción de manufacturas.

- GTE específicos que deban incluir aspectos básicos de la competencia

Ejemplos:

- Realizar el rescate acuático y administrar primeros auxilios.

Esta UC debe formar parte de todos los PF relativos al salvamento marítimo, y de todos los PF correspondientes a la animación de actividades físicas y deportivas.

- Asistir como primer interviniente en caso de accidente o situación de emergencia
Esta UC se incluye en varios PF del sector de Protección Civil.

Existe un tipo particular de UC que son especialmente importantes para configurarlas como UCC: son aquellas que tienen un carácter básico en la profesionalidad del sector.

Ejemplos de UCC básicas:

- Sector de Química:

UCC básica: Preparar instalaciones y operar servicios auxiliares para el proceso químico.

Esta UC es común y básica para todas los PF de “planta química” de nivel 2 de cualificación.

- Sector de la Edificación y Obra Civil:

UCC básica: Comprobar los medios de seguridad previstos en el plan de obra.

Esta UC es común y básica para todas los PF de nivel 2 de cualificación.

En la determinación de los PF el GTE debería observar el principio de diseño que puede formularse como la identificación y formulación de UCC que tengan un carácter básico en la profesionalidad de un sector o sectores.

Las Unidades de Competencia Claves

Existe un conjunto particular de UC que por su importancia en conseguir la transferibilidad de la competencia entre sectores de la producción y situaciones diversas de trabajo se les denomina **Unidades de Competencia Claves (UCCL)**.

Las UCCL, particularizadas para cada nivel de cualificación (de los tres primeros en los que se ordena la estructura de cualificaciones¹⁷) son:

17. Ver UD 4.3.

- Comunicación,
- Expresión Numérica y Espacial,
- Tecnología de la Información y de la Comunicación,
- Resolución de Problemas en el Ámbito Científico y Tecnológico,
- Trabajo en Equipo y
- La Mejora del Propio Proceso de Aprendizaje y formación.

La adquisición de la competencia especificada en las UCCL permitiría a los trabajadores una amplia transferibilidad y, en consecuencia, una gran capacidad de afrontar los cambios en los modos de producción y en el mercado de trabajo. Además, la adquisición de la competencia —de naturaleza básica— especificada en las UCCL permitiría a los trabajadores la adquisición de superiores niveles de cualificación.

Por estas razones anteriores, es aconsejable que las UCCL formen parte de las certificaciones del Sistema Nacional de Cualificaciones. Y en ausencia de las certificaciones de formación básica académica correspondiente, para el acceso a la formación profesional específica asociada a los PF puede exigirse a la población activa la certificación de las UCC del correspondiente nivel. Obviamente, en estas circunstancias, debe impartirse a la referida población la formación básica modular que posibilite la adquisición de la competencia que especifiquen las UCCL correspondiente.

2.1.2. La introducción de estándares genéricos: El análisis horizontal

Para concretar la transversalidad, el GTE debería también identificar y formular los **estándares genéricos** susceptibles de formar parte de los PF del CTR.

Definición: Se denomina estándares genéricos a un conjunto de estándares¹⁸ cuya formulación es la misma pero su contenido es diferente cuando se contextualizan y se aplican en un campo ocupacional específico.

Ejemplos:

Área de la producción textil:

- Estándar genérico: Unidad de Competencia: Preparar las máquinas y Realizar la Producción.
- Estándar genérico: Realización Profesional: Interpretar fichas técnicas y de producción, a fin de organizar el trabajo.

Estos estándares son genéricos para todas los PF de la producción textil de nivel 2 de cualificación, esto es, cuando se contextualizan según el tipo de producción hay que

18. Se habrá observado que, en ciertos casos, en la denominación de “estándares” se incluye también, por motivos de brevedad a las UC.

definirlos de forma específica —en una UC o en una RP— cuando se concretan en los diversos tipos de producción: de hilatura, tejeduría de calada, y tejidos de punto.

Área de la fabricación mecánica:

- Estándar genérico: Realización Profesional: Instruir sobre la tecnología, procedimientos y normas de seguridad que intervienen en las tareas asignadas a los técnicos y operarios que actúan bajo su responsabilidad.

Este estándar es genérico para todos los PF de fabricación mecánica de nivel 3 de cualificación. Y cuando hay que aplicar el estándar a los diversos tipos de fabricación (fundición, conformado, mecanizado...) hay que particularizar sus contenidos en cada UC y en cada PF.

Áreas profesionales relativas al trabajo autónomo:

- Estándar genérico: Unidad de Competencia: Administrar una pequeña empresa, taller o negocio.

Esta UC es genérica para muchos PF pertenecientes a diversos sectores de la producción y de los servicios que tienen la posibilidad del trabajo autónomo. Cuando se aplica a los diversos sectores debe particularizarse su contenido en función del tipo de negocio.

Como puede verse, la formulación de estos estándares es la misma pero al considerar su aplicación en los diferentes campos de la producción o los servicios su contenido, esto es, la competencia que especifican, es diferente.

Los estándares genéricos provienen de una misma **raíz** o “plantilla”, y la formulación genérica puede comprender desde algunas RP hasta llegar a constituir Unidades de Competencia Genéricas, las cuales difieren tan solo en algunas de las expresiones de las variables de la especificación de campo ocupacional.

Para obtener los estándares genéricos a partir de la raíz es preciso realizar un **análisis** —o desagregación— **horizontal** sobre determinadas variables o valores de estas variables del campo ocupacional correspondiente, lo cual implica, por lo general, un análisis del Conocimiento y Capacidades (C+C) asociado a los estándares.

El análisis horizontal se realizará después del análisis —desagregación— vertical por funciones (AFU). **La figura 4.2** ilustra el proceso de análisis horizontal para la obtención de estándares genéricos.

Un ejemplo ayudará a la comprensión de este procedimiento.

Ejemplo:

El resultado de un AFU realizado en el área profesional de la fabricación mecánica dio lugar a tres PF: a) mecanizado, b) fundición y c) tratamientos superficiales y térmicos. En los tres PF se identificó el siguiente estándar raíz.

“Verificar el producto acabado, asegurando que todas las características de calidad están comprendidas en el margen de tolerancia establecido”

Este estándar raíz debe formar parte de los tres PF mencionados.

A partir de aquí, se trató de averiguar si este enunciado de competencia (el cual se comprobó que es susceptible de constituir una UC) podía ser aplicable como una UC **común** a los tres PF del campo ocupacional; o si, por el contrario, había que desglosarla en varias UC debido al eventual diferente contenido de la competencia asociada, en cuyo caso, cada una de las UC debía formar parte del correspondiente PF como un **estándar genérico**, particularizando, eso sí, su contenido para cada campo ocupacional.

En resumen, se trataba de averiguar: a) ¿qué alcance tiene la competencia asociada al enunciado de competencia anteriormente formulado?, b) ¿se puede predicar esta competencia del mismo técnico? y c) ¿se puede formular como una UC común a todos los PF del campo? En otras palabras, se trataba de responder a la pregunta ¿se ha alcanzado ya el nivel de desagregación suficiente en el análisis y el estándar obtenido tiene la amplitud de una UC común para todo el campo de aplicación?

En este caso concreto (cada caso requiere un planteamiento específico) el análisis tiene que dirigirse a comprobar si el enunciado: “verificar el producto acabado...” puede mantenerse como especificación de competencia común de los PF. Es decir, se trataba de indagar en el alcance o “amplitud” que tiene la verificación del producto en:

- todos los procesos de obtención de productos: mecanizado, fundición, conformado y tratamientos y
- todos los procesos de medida, ensayo y de control: métodos de medida, procedimientos de calibración y procedimiento de ensayos.

Como puede observarse, la indagación que hay que realizar es un análisis, que se le denominará “análisis horizontal” (AH), por contraposición al análisis funcional que implica un proceso de desagregación vertical. Este AH debe efectuarse en el campo de aplicación del estándar (raíz) correspondiente.

Aunque lo que se trata de mostrar con el ejemplo es el alcance del procedimiento de Análisis Horizontal y la obtención de estándares genéricos, resulta útil conocer el resultado obtenido por el GTE. En este caso se decidió la formulación de una RP genérica que se incluyó en los tres PF.

Concretando: para descubrir la naturaleza de la competencia hay que profundizar en los criterios de realización, en los indicadores de campo o, en su caso, en la especificación de campo ocupacional y, sobre todo, en la naturaleza del C+C asociado a las diferentes técnicas asociadas a los procesos de medida, ensayo y de control, y todo ello, para los diferentes procesos de obtención y para los diferentes productos.

El resultado del análisis horizontal —que tan solo puede realizar expertos en el campo ocupacional correspondiente— mostró que el C+C asociado (relativo a la instrumentación metrológica, a los tipos de pruebas y de ensayos, etc.) es diferente según sea el proceso de obtención del producto. En conclusión, no fue posible formular estándares comunes y se desarrollaron varios estándares genéricos —en este caso varias UC- a partir del estándar inicial.

A partir de aquí se abren varias posibilidades de diseño de las Cualificaciones y se debe escoger aquella con la que se consiga la mayor transversalidad.

En concreto, el GTE escogió la definición de las tres UC siguientes:

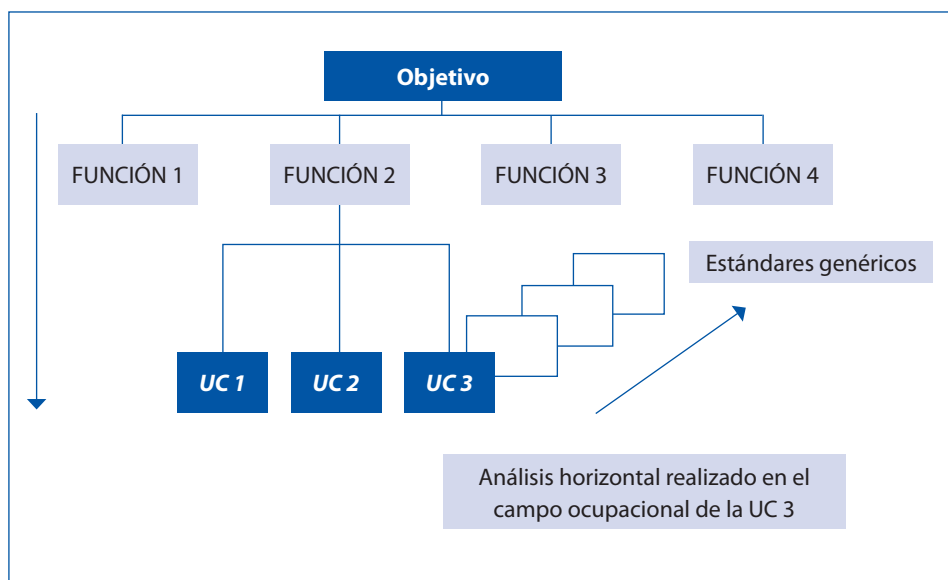
- UC 1: Verificar el producto mecanizado, asegurando que todas las características de Calidad están comprendidas en el margen de tolerancia establecido
- UC 2: Verificar las características del producto fundido, asegurando...
- UC 3: Verificar las características del producto tratado, asegurando...

Las cuales formaron parte de los tres PF: “Mecanizado”, “Fundición” y “Tratamientos superficiales y térmicos”.

Estas tres UC admiten la misma formulación genérica para las diversas RP que las constituyen; en cambio, los campos ocupacionales (y en consecuencia el C+C asociado) son diferentes. Los expertos concluyeron que las tres UC tienen “valor y significado en el empleo”, ya que corresponden a roles de trabajo claramente diferenciados que tienen sentido para los empleadores del sector.

Una observación final: como se ha mencionado varias veces, el ejemplo ha permitido comprobar que el Análisis Funcional posibilita la obtención de una estructura un tanto abstracta de funciones, las cuales al ser incorporadas a los PF necesita, por lo general, ser reestructurada o adaptada cuando se considera la dimensión profesional, esto es, cuando se trata de aplicar los estándares a las personas como predicados de su competencia.

Figura 4.3. Análisis horizontal para obtener estándares genéricos



2.2. La homogeneidad de las Unidades de Competencia

La consecución de la homogeneidad de las diferentes UC del Campo de Trabajo es otro principio que debe guiar el diseño de los Perfiles Profesionales.

La homogeneidad de las UC se refiere a los parámetros de complejidad y amplitud de los estándares de competencia que contienen. Además del nivel de cualificación (cuya homogeneidad y asignación se ha tratado en la UD 4.2), un indicador de la complejidad y amplitud de una UC que puede resultar útil en el proceso de diseño es la estimación que realice el GTE **del tiempo de aprendizaje** requerido para alcanzar la competencia especificada por la misma¹⁹.

Utilizando este parámetro, puede decirse que las diversas Unidades de Acreditación del campo de trabajo (las UC) deben requerir un tiempo de aprendizaje similar con vistas a la consecución de la homogeneidad o comparabilidad de los PF.

Para conseguir la homogeneidad, el GTE debe profundizar en la naturaleza del C+C asociado a las diversas UC y, como consecuencia del análisis, puede resultar que las diversas UC obtenidas del AFU deban ser reestructuradas.

19. Partiendo, obviamente, de que el supuesto alumno posea la formación básica necesaria para que la formación específica asociada a la UC pueda fructificar.

Ejemplo:

En un análisis realizado en el CTR de la Sanidad se delimitó, en el campo ocupacional de los “cuidados auxiliares de la enfermería” (nivel 2 de cualificación) las siguientes UC:

- UC 1: Preparar los materiales y procesar la información de la consulta, o Unidad Asistencial, en las áreas de su competencia.
- UC 2: Aplicar cuidados auxiliares de enfermería al paciente/ cliente.
- UC 3: Cuidar las condiciones sanitarias del entorno del paciente/ cliente, y del material e instrumental sanitario.
- UC 4: Intervenir en la prestación de cuidados psíquicos al paciente/ cliente, mediante la aplicación de técnicas de apoyo psicológico y de educación sanitaria.
- UC 5: Asistir al técnico superior durante los tratamientos dentales.

Estas UC fueron configuradas atendiendo, básicamente, al valor y significado en el empleo y, por tanto, no se profundizó, en principio, en la naturaleza del C+C asociado a las mismas. Sin embargo, en un análisis posterior realizado por el GTE se llegó a la conclusión de que la UC 2 requiere un tiempo de aprendizaje considerablemente mayor que el de las demás. En estas circunstancias, se consideró conveniente (dado que no se altera significativamente el cumplimiento del requisito de “valor y significado en el empleo”) dividir esta UC en dos unidades para conseguir la homogeneidad con el resto de las llamadas a formar parte del PF. De esta forma, se definieron las dos UC siguientes:

- Cuidados Básicos de Enfermería y
- Cuidados Especiales de Enfermería,

Las cuales presentan afinidad, tanto en los estándares, como en la naturaleza del C+C asociado.

Asimismo, para conseguir la homogeneidad puede ocurrir que haya que realizar el proceso inverso al que se siguió en el ejemplo anterior y resulte necesario agrupar algunos de los estándares o UC obtenidos en el AFU.

Ejemplo:

En un AFU realizado en el CTR de “Administración y Finanzas” se obtuvieron las UC siguientes:

- UC 1: Registra, procesar y transmitir información.
- UC 2: Realizar gestiones administrativas de compra/ venta.
- UC 3: Realizar gestiones administrativas relativas al personal
- UC 4: Realizar gestiones administrativas de tesorería y registros contables.
- UC 5: Informar y atender al cliente sobre productos y servicios financieros, y de seguros.
- UC 6: Realizar gestiones administrativas en la administración pública.

El análisis del C+C que se realizó mostró que el C+C asociado a las UC 2, UC 3 y UC 6 tiene una complejidad y una amplitud mucho menor que el de las demás. En estas condiciones, para conseguir la homogeneidad —sin perjuicio del cumplimiento de los demás requisitos de las CP o PF— se unieron estas UC en una UC denominada “Realizar Gestiones Administrativas”.

2.3. Incorporación de aspectos generales de la competencia mediante la aplicación del modelo de competencia ocupacional

Según se expuso en la UD 1.1, la concepción de competencia que se ha adoptado en esta metodología implica la adopción del “Modelo de Competencia Ocupacional” (MCO) (Ver UD1.1.). Para ajustar los PF a este modelo es preciso incorporar en el enunciado de competencia de los mismos todas las dimensiones que caracterizan el MCO. La incorporación de las dimensiones del MCO a los PF puede que se haya obtenido ya en el proceso de la definición de los estándares y UC, pero, en muchos casos, es posible que esta incorporación haya que realizarla aquí en esta fase del trabajo.

En consecuencia, para conseguir que los PF incorporen todos los aspectos del MCO es posible que el GTE deba definir (integrándolas adecuadamente) RP (con sus criterios de realización) e, incluso, alguna UC, las cuales aporten a los PF las dimensiones o aspectos de este modelo que pudiesen faltar.

Un conjunto de ejemplos ilustrarán los procedimientos que deben seguirse, y los tipos de estándares de competencia que permiten concretar la incorporación de aspectos del MCO para que los PF se ajusten a lo que especifica en este modelo.

2.3.1. Incorporación de la dimensión organizacional y económica del MCO

La incorporación de la dimensión organizacional y económica a un PF implicará, por lo general, realizar un análisis que abarque al conjunto de todos los roles de trabajo del mismo. En muchos casos, esta incorporación implicará incluir en el PF alguna (s) RP(s) y, en ciertos casos, una UC, los cuales no se obtuvieron mediante el AFU.

Ejemplo 1:

Unidades de Competencia que permiten incorporar a los PF la dimensión organizacional y económica del Modelo de Competencia Ocupacional:

- a) UC: Gestión y supervisión de la producción (Área Profesional de la fabricación mecánica)
- b) UC: Administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial (AP de Comercio y Marketing)
- c) UC: Planificar la administración del buque y el transporte por mar (AP marítimo-pesquera).

La primera y última UC se obtuvo por Análisis Funcional. Sin embargo, la segunda UC fue preciso introducirla posteriormente al comprobar que la competencia especificada para el PF no incorporaba la dimensión organizacional y económica del MCO. Como consecuencia de esta incorporación, fue preciso realizar un análisis adicional del valor y significado en el empleo del PF, y este análisis sirvió también para descubrir que la incorporación de estas UC eran, en cada caso, necesaria para conseguir también este requisito en los casos de trabajo autónomo del PF.

Ejemplo 2:

Realizaciones Profesionales que permiten incorporar la dimensión organizacional y económica:

- a) Área de fabricación mecánica: RP:
 - Realizar el mantenimiento de primer nivel de equipos e instalaciones.
 - Organizar y supervisar el trabajo del equipo de operarios partiendo de la orden de fabricación, e instruyéndoles en caso necesario.
- b) Área de hostelería, turismo y restauración: RP:
 - Planificar, organizar y controlar congresos, convenciones y simposios.
 - Organizar, preparar y controlar la acción publicitaria en su departamento o área de responsabilidad.
- c) Área marítimo-pesquera: RP:
 - Organizar y dirigir las operaciones de emergencia para efectuar la búsqueda y rescate de naufragos en el mar.
 - Organizar administrativamente, y laboralmente, el buque y su tripulación.

2.3.2. La incorporación de la dimensión de “relación y cooperación con el entorno”

En la producción actual la dimensión de “relación y cooperación con el entorno” interviene en muchos roles de trabajo. Para conseguir la incorporación de esta dimensión del MCO a los PF (en los casos que sea necesario y no se haya obtenido mediante el AFU) es preciso que el GTE incluya en esta fase del trabajo (mediante el diseño de una UC específica o de RP) los aspectos que sean necesarios de esta dimensión. De esta forma, debido a las características de estándares básicos que, por lo general, tiene esta dimensión del MCO, se consigue, además, la inclusión de estándares o de ámbitos de competencia comunes en los PF.

Ejemplo 1:

Unidades de Competencia específicas que permiten incorporar a los PF la dimensión de cooperación y relación con el entorno del MCO:

- Área de edificación y obra civil:
 - UC: Aplicar el plan de seguridad de obra.
- Área de química:
 - UC: Cumplir y hacer cumplir las normas de correcta fabricación, de seguridad y ambientales.
- Área marítimo- pesquera:
 - UC: Verificar el cumplimiento de las normas en materia de seguridad y supervivencia.

Ejemplo 2:

Realizaciones Profesionales que permiten incorporar la referida dimensión:

- Área de fabricación mecánica:
 - Crear, mantener e intensificar relaciones de trabajo en el entorno de producción, resolviendo los conflictos laborales que se presenten y participando en la puesta en práctica de procedimientos de reclamaciones y disciplinarios.
 - Instruir a los trabajadores que están a su cargo, supervisando el cumplimiento de las normas de seguridad y las actuaciones de control de calidad de fabricación.
 - Participar en la mejora del proceso de producción, proponiendo modificaciones en métodos y operaciones que conduzcan a la mejora de la productividad y/o de la calidad.

En los PF de “supervisor de la producción, la primera RP debe constituir una UC que, como se mencionó anteriormente, debe ser común a todos los PF de los supervisores. Por lo general, estas RP no se obtienen por AFU y es preciso definir las en esta fase del trabajo e incorporarlas a los PF.

2.3.3. La incorporación de la dimensión de respuesta a las contingencias de la producción

La incorporación de la dimensión del MCO de “respuesta a las contingencias” en la producción requiere, por lo general, la inclusión de criterios de realización específicos y/o de RP y, raramente, de UC.

Ejemplos:

Realizaciones Profesionales que permiten incorporar a los PF la dimensión de “respuesta a las contingencias” de la producción que forma parte del MCO:

- Área marítimo- pesquera:
 - RP: Dirigir las maniobras del buque en cualquier situación y circunstancia, manteniendo el buque seguro y siempre a flote.
 - Criterio de realización: el gobierno del buque en ríos, estuarios, barras o sitios angostos se realiza conjugando correctamente los efectos de la corriente, el viento y las restricciones de calado, asegurando en todo momento que el buque responde al timón.

- Área de agricultura:
 - RP: Escardar el macizo o bancal por medios manuales o empleando herramientas en función de las características o composición del terreno.
 - Criterio de realización: las condiciones adversas del terreno, que pueden producir efectos nocivos o detrimento de las condiciones del mismo, son reconocidas e identificadas con exactitud y, en su caso, se informa con prontitud a la persona adecuada.

3. Determinación del nivel de cualificación del Perfil Profesional

Al igual que se señaló en la delimitación de las UC, la primera delimitación de los PF realizada en el mapa funcional esta constituida por funciones cuyas actividades de trabajo asociadas pueden que no pertenezcan a un mismo nivel de cualificación profesional. Por tanto, es preciso, para ordenar los PF que se determine el nivel de cualificación correspondiente.

El nivel de cualificación asignado a un Perfil Profesional debe ser el nivel mayoritario de las UC que lo componen.

4. Ejemplo del proceso de diseño del Perfil Profesional

Un ejemplo ayudará a concretar la tarea básica de diseño de los Perfiles Profesionales, ya que informa del tipo de juicios (que trascienden la pura dimensión técnica del problema) que tiene que hacer el GTE para configurar los PF de un determinado CTR o campo ocupacional.

Enunciado del caso práctico de diseño:

En el área profesional de la electricidad- electrónica, y en el campo ocupacional de la reparación y mantenimiento de equipos electrónicos de consumo, se obtuvieron mediante AFU (formando parte del mapa funcional) cuatro funciones correspondientes al nivel de agregación de las UC:

- Mantenimiento y reparación de equipos de sonido,
- Mantenimiento y reparación de equipos de TV y video,
- Mantenimiento y reparación de equipos microinformáticos, y
- Mantenimiento y reparación de equipos terminales de comunicación (terminales de telefonía, terminales telemáticos, centralitas telefónicas, etc.)

Enfrentados al problema de diseñar los PF correspondientes, puede tomarse rápidamente una primera conclusión en el seno del GTE: la amplitud del campo ocupacional y la competencia asociada a estos cuatro roles de trabajo son demasiado amplios desde la óptica de su adquisición mediante un proceso formativo por parte de la población

activa. En efecto, para adquirir esta competencia mediante un proceso de formación serían necesarias en torno a las 2000 horas de formación profesional específica (impartida después de una formación básica al nivel de la Educación Secundaria Obligatoria), las cuales, por lo general, están lejos de las posibilidades actuales de formación de la referida población²⁰.

Por otra parte, en la actualidad y en un futuro a medio plazo, en el mercado laboral no tiene significación la agrupación de los referidos cuatro roles de trabajo, ya que, por lo general, no se requiere tanta polivalencia en las demandas de empleo. Además, no parece razonable, desde una óptica de pertenencia al mismo medio profesional, considerando también el medio plazo, reunir en un mismo perfil profesional los dos primeros campos ocupacionales con los dos últimos. En efecto, para el mantenimiento y reparación de los equipos de sonido, TV y vídeo es frecuente encontrar una figura profesional que trabaja autónomamente, mientras que en el caso de los equipos microinformáticos y de los terminales de comunicación es frecuente también que estos profesionales sean distintos, y que trabajen en los servicios de asistencia técnica de empresas de servicios.

A partir de esta primera conclusión, de que no deben agruparse todos los roles de trabajo en un mismo Perfil Profesional, se abren varias posibilidades de diseño para las que hay que conjugar, básicamente, la aplicación de los requisitos de “amplitud” y de “naturaleza de la competencia” (Ver UD1.2.) de las UC (o roles de trabajo) del cuadro anterior.

Por ejemplo, se podrían diseñar dos PF con la siguiente composición:

El primer PF se obtendría agrupando los roles de trabajo correspondientes a los equipos de sonido, y TV y vídeo. A estos roles se les debería añadir una UC transversal de administración y gestión de una PYME, ya que este profesional tendría grandes posibilidades de trabajo autónomo.

El segundo PF podría estar formado por los roles correspondientes a los equipos microinformáticos y al de terminales de comunicación. A estos roles se les podría añadir, o no, la UC de Administración y Gestión de una PYME, y ello en función de la evaluación que haga el GTE de las posibilidades de trabajo autónomo de este supuesto técnico, el cual, por lo general como se ha mencionado, suele trabajar en empresas de servicios.

En resumen, esta configuración potencial de PF estaría constituida por las siguientes UC o roles de trabajo:

20. Obviamente, estas posibilidades de formación de la población activa se refieren al Estado Español, y en el momento en que se elaboraron los títulos de ETP. Las referidas posibilidades de formación de la población activa se situaban en dicho momento en 35 horas anuales.

- Primer PF:
 - Mantenimiento y reparación de equipos de sonido,
 - Mantenimiento y reparación de equipos de TV y video,
 - Administración y gestión de una pequeña empresa.
- Segundo PF:
 - Mantenimiento y reparación de equipos microinformáticos
 - Mantenimiento y reparación de equipos terminales de comunicación (terminales de telefonía, terminales telemáticos, centralitas telefónicas, etc.)
 - Administración y gestión de una pequeña empresa (opcional)

No parece arriesgado afirmar que estos PF tendrían valor y significado en el empleo, esto es, los profesionales que tuviesen estos roles, y la competencia especificada por las UC correspondientes, tendrían aceptación en el mercado.

Puede afirmarse también que la competencia asociada a cada PF supondría una ampliación razonable de los niveles actuales de competencia de la población activa (otro requisito importante que deben cumplir los PF). A este respecto, hay que tener en cuenta que en el mercado de trabajo es frecuente la separación de los dos campos ocupacionales que se han unido en el primer PF, y más frecuente todavía en el caso del segundo. Por último, parece razonable pensar también que la especificación de competencia de ambos PF estaría al alcance de los niveles de preparación actual de la población activa del sector.

No obstante lo razonable y ajustada a los requisitos establecidos que pueda parecer la anterior configuración de los PF que se han delimitado cabrían también otras alternativas de diseño que considerasen otras combinaciones de profesionalidad menos ambiciosas, y que también podrían responder razonablemente a los requisitos establecidos.

Por ejemplo, cabría considerar que los requisitos de los PF que se expusieron más arriba se cumplirían aceptablemente también separando en PF distintos los equipos microinformáticos y los equipos terminales de comunicación, o bien, separando los equipos de audio de los equipos de TV y vídeo.

Concluyendo, en cualquier caso, la solución óptima del problema de diseño de los Perfiles Profesionales no puede hallarse mediante la aplicación mecánica o descontextualizada de los requisitos que deben satisfacer los PF. Estos requisitos orientan en la tarea de configuración de los mismos, pero esta configuración, en última instancia es, como se dijo anteriormente, “una apuesta estratégica de profesionalidad” en el sector, sobre la que el conjunto del GTE debe alcanzar un acuerdo de consenso.

c) Actitudes

1. Interés por el rigor y el trabajo bien hecho
Actitud típica que se requiere en actividades asociadas a la aplicación de una metodología, y que en esta UD se concreta principalmente, por su importancia en los resultados que deben obtenerse con la aplicación de la presente metodología, en el rigor que debe conseguirse en la aplicación de los procedimientos para determinar los PF.
2. Concienciación de la importancia que tiene en la determinación de los PF la aplicación de los requisitos establecidos.
3. Interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos.
4. Valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos.
5. Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos.
6. Valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente.
7. interesarse por la relación entre la teoría y la práctica, por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas.

4.3.3. Criterios de Evaluación

- a) Se ha comprendido el proceso básico de diseño o de configuración de los Perfiles Profesionales.
- b) Se ha comprendido el papel del Análisis horizontal en el diseño de los PF
- c) Se sabe aplicar los procedimientos de diseño de los PF.

4.3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

- a) Aplica los procedimientos incluidos en la presente UD para determinar un PF en el mapa funcional obtenido en la UD 4.1, caracterizándolo de la forma siguiente:
 - a.1. Enunciando la competencia general del Perfil.
 - a.2. Representando, mediante un gráfico, las UC y RP que constituyen el Perfil.
 - a.3. Denominando las diversas UC constitutivas del PF.
 - a.4. Enunciando las diversas RP constitutivas de cada UC (no es preciso enunciar los diversos CR constitutivos de las RP)
 - a.5. Determinando el nivel de cualificación de, al menos, una UC.
- b) En la siguiente relación señala las expresiones que son correctas y las que no lo son, razonando la respuesta:
 - b.1. En el mapa funcional obtenido por AFU los PF se obtienen directamente del Objetivo Base en el primer nivel de funciones.
 - b.2. Por lo general, existen varias potenciales maneras de agrupar las funciones obtenidas por AFU para configurar los PF cumpliendo los requisitos que éstos deben satisfacer.

- b.3. Para configurar los PF, el GTE debe encontrar un equilibrio en el cumplimiento de los requisitos que éstos deben satisfacer y, particularmente, entre el cumplimiento de los requisitos de amplitud, y de valor y significado en el empleo.
 - b.4. Para configurar los PF es preciso agregar varias funciones de primer nivel del mapa funcional y, en ciertos casos, también es preciso incorporar otras funciones de segundo nivel.
 - b.5. Sin perjuicio del cumplimiento de los requisitos que deben satisfacer, los PF deben incorporar la máxima transversalidad posible.
 - b.6. En última instancia, los PF suponen una apuesta estratégica de la profesionalidad que se requiere en un sector o campo ocupacional de la producción.
 - b.7. En los PF no deben existir UC que se incluyan en varios perfiles.
- c) Responde a las siguientes cuestiones razonando la respuesta:
- c.1. Explica el gráfico de la figura 4.3.1 (el cual muestra el equilibrio que debe observarse entre los requisitos de los PF), así como resume las características fundamentales de los mismos.
 - c.2. ¿Cuál es el significado de los términos “transversalidad” y “máxima transversalidad posible” en el diseño de los PF?.
 - c.3. Explica el significado de la expresión: los PF deben ajustarse al Modelo de Competencia Ocupacional (MCO)
 - c.4. ¿Cómo puede lograrse que los PF incorporen todas las dimensiones del MCO?
 - c.5. Cita varios ejemplos de UC o de estándares comunes que concreten la transversalidad.
 - c.6. ¿Qué diferencia existe entre estándares comunes y estándares genéricos?
 - c.7. Explica el significado del análisis horizontal en el diseño de los PF.

C. Actividades de enseñanza y aprendizaje del conjunto del módulo

1. Estudio y análisis de un caso

Elaboración de los perfiles profesionales del Catálogo de Títulos de Formación Profesional (ETP) de España

Introducción

La elaboración de los Perfiles Profesionales (PF) del Catálogo de Títulos de FP español (o Educación Técnico Profesional -ETP) realizado en el periodo 1993-1997 supuso la introducción en este país de lo que se ha venido en denominar formación basada en la competencia profesional. Esta afirmación se basa esencialmente en que los PF (definidos mediante la aplicación del Análisis Funcional a los procesos de producción de bienes y servicios) están constituidos por Unidades y Estándares de Competencia basados en los requerimientos de la producción y el empleo.

Cuando se acometió la elaboración del Catálogo de Títulos no existía todavía en España un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP), por lo que los Perfiles Profesionales de los títulos se elaboraron con la idea de que las Unidades de Competencia constitutivas de los mismos pudiesen servir también para formar parte de las Cualificaciones Profesionales de un eventual SNCP futuro.

Con estos antecedentes, la elaboración de los PF que se estudiará seguidamente (en adelante, el Proyecto) constituye un ejemplo paradigmático de aplicación de la competencia profesional que se persigue conseguir con el presente Curso. Y, aún más, considerando que las personas a las que se dirige el Curso están llamadas a dirigir (o a involucrarse) en sus respectivos países en la implantación de un Catálogo de Títulos de ETP y/o de un SNCP, el caso que se analizará incluirá también aspectos de gestión de estos sistemas que son necesarios para la referida implantación.

Las razones anteriores parecen justificar la elección de este caso para su estudio y análisis en el presente Curso.

1. Objetivos del proyecto

- Elaborar los Perfiles Profesionales del Catálogo de Títulos de ETP de España, de forma que la ETP responda a las necesidades de los jóvenes y adultos, del sistema productivo y del empleo.

Específicos:

- Elaborar los PF de los títulos, de forma que estén basados en los estándares de competencia identificados en el sistema productivo.
- Elaborar los PF de forma que sus elementos constitutivos sean susceptibles de formar parte de un SNCP.

2. Directrices del proyecto

- El Catálogo de Perfiles incluyó toda la profesionalidad requerida en los sectores productivos de la economía española (en los niveles de cualificación 2 y 3) cuyos campos profesionales tenían un peso significativo en el conjunto de la actividad económica y del empleo.
- El Proyecto se desarrolló con la colaboración de todas las administraciones con intereses en la ETP (educación, empleo, industria, etc.) y contó con la participación de los agentes sociales, las organizaciones de la producción y las empresas relevantes de los diversos sectores productivos.
- Los PF de los títulos inspiraron las cualificaciones profesionales del SNCP y, en general, sirvieron de base para la construcción del sistema de cualificaciones y ETP español.
- El Proyecto fue elaborado, bajo la Dirección General de ETP, por un equipo constituido por unas cincuenta personas procedentes de la administración educativa (en su mayoría, profesores de tecnología de las diversas familias profesionales de la ETP).
- En el Proyecto participaron un conjunto de expertos del sistema productivo y de expertos del sistema de formación (10-15 expertos, en cada una de las 25 familias profesionales del Catálogo), los cuales fueron seleccionados con la colaboración de los agentes sociales y de las diversas administraciones con intereses en la FP.

3. Fases del proyecto

El Proyecto se ajustó a las 5 fases principales que muestra el gráfico 1²¹:

- Elaboración de la metodología, y preparación y planificación del trabajo
- Obtención de información proporcionada por el estudio de los sectores productivos.

21. Como puede comprenderse fácilmente, la elaboración de los títulos no se limitó a los PF, sino que comprendió también la elaboración de la formación asociada a los mismos. Y de ello se desprende inmediatamente que las fases de "contraste" y "presentación" se refirieron a los títulos en su conjunto, los cuales comprenden el PF y los módulos formativos correspondientes (ver al final la estructura de un título de ETP).

- Elaboración de Los Perfiles Profesionales de los títulos.
- Contraste de los Perfiles obtenidos con la participación de los agentes sociales y las organizaciones productivas del sector correspondiente.
- Presentación y difusión de los Perfiles, y promulgación de las normas legales correspondientes.

En el Gráfico número 2 se muestra las principales actividades realizadas por la dirección del proyecto en todo el proceso de elaboración.

4. Desarrollo del proyecto

Fase 1: Elaboración de la metodología, y preparación y planificación del trabajo

Objetivos

- Elaborar la metodología para determinar los Perfiles Profesionales de los títulos.
- Identificar, seleccionar y formar **“el equipo director del Proyecto” (ED)** (o conjunto de expertos llamados a dirigir cada Grupo (GTE) de elaboración de los PF²²). Por lo general, cada GTE contaba con la participación de dos miembros del ED: uno de ellos actuando de Coordinador y otro de secretario del GTE.
- Realizar el acopio de toda la información necesaria en el Proyecto y, particularmente, la que se precisa para la investigación documental sobre los sectores productivos.
- Realizar una investigación documental sobre los sectores productivos, estableciendo unas primeras hipótesis que permitan la selección del equipo técnico de expertos (miembros de los GTE) que participarían en la elaboración de los Perfiles Profesionales de los títulos.
- Identificar, seleccionar y preparar metodológicamente el grupo de expertos (GTE), los cuales definirán los estándares de competencia y propondrán los Perfiles Profesionales.
- Realizar la planificación y programación del trabajo que debe conducir a la definición de los Perfiles Profesionales.

Productos y resultados de la fase

- Metodología para la elaboración de los perfiles profesionales
- Identificación y selección del Equipo Director
- ED con la formación necesaria para conseguir los objetivos asignados.
- Acopio de la información necesaria.
- Datos del sector obtenidos de fuentes documentales, y delimitación del alcance del estudio sectorial que debe realizarse.

22. Puede afirmarse que los miembros del Equipo Director del Proyecto tenían la competencia profesional que se persigue conseguir con el presente Curso. Esto es, las personas que adquirieran la competencia especificada en la “Caracterización del Curso”, podrían haber desarrollado las tareas del Equipo Director que se describen en el presente Caso.

- Identificación y selección de los expertos de los grupos de trabajo (GTE)
- Grupos de trabajo GTE con la formación necesaria para conseguir los objetivos asignados.
- Plan de cada GTE: programación estratégica y programación a corto plazo de las actividades del mismo.

Desarrollo de la Fase 1

1.1. Selección y preparación del Equipo director

El Equipo Director fue constituido por 50 personas, asignando 2 personas a cada familia profesional del Catálogo de Títulos. Las familias profesionales en las que se organizó el Proyecto al inicio de los trabajos fueron las siguientes:

- Actividades Físicas y Deportivas
- Actividades Marítimo Pesqueras
- Administración y Finanzas
- Agricultura y Ganadería
- Comercio y Marketing
- Comunicación, Imagen y Sonido
- Edificación y Obra Civil
- Electricidad y Electrónica
- Fabricación Mecánica
- Hostelería y Turismo
- Imagen Personal
- Industrias Alimentarias
- Informática
- Madera y Mueble
- Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados
- Mantenimiento y Servicios a la Producción
- Química
- Sanidad
- Servicios Socioculturales y a la Comunidad
- Textil, Confección y Piel
- Vidrio y Cerámica

El Equipo director, en su gran mayoría, eran profesores de la administración educativa en las tecnologías correspondientes a cada familia profesional.

Para la realización del correspondiente proceso de selección (o contratación), el Director del Proyecto estableció los siguientes requisitos técnicos del Equipo Director:

Gráfico 1. Proceso de elaboración de los perfiles de los títulos de ETP

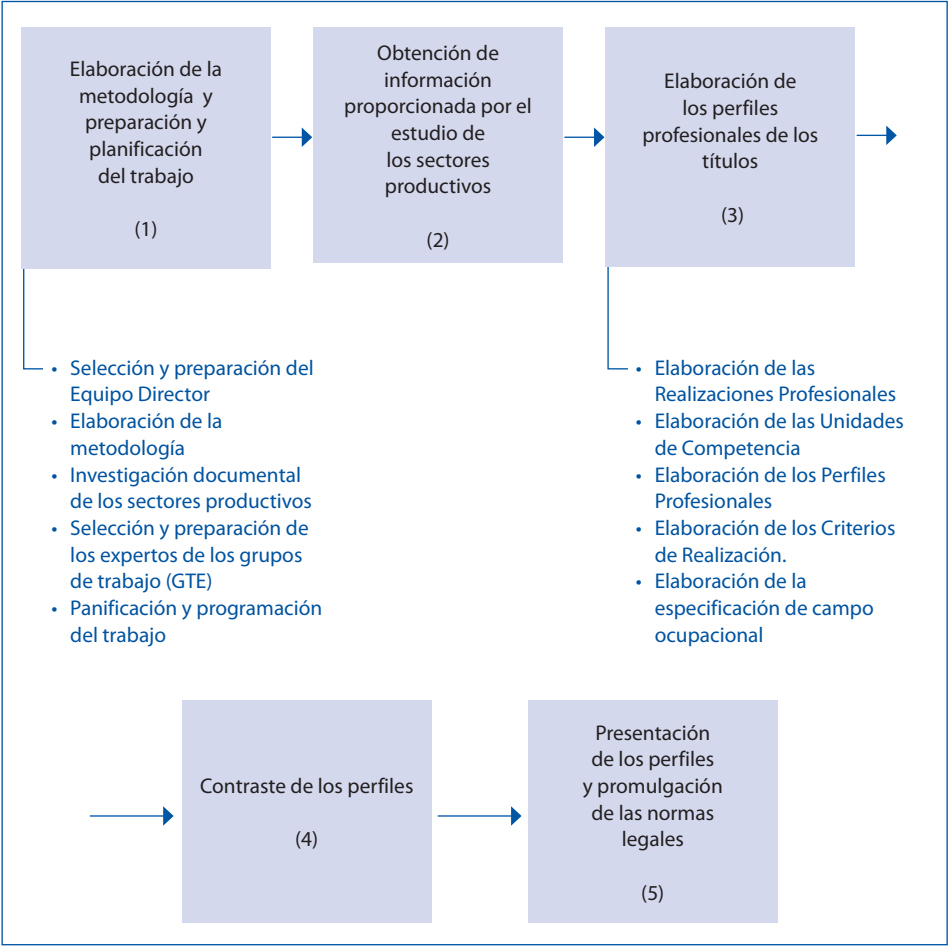
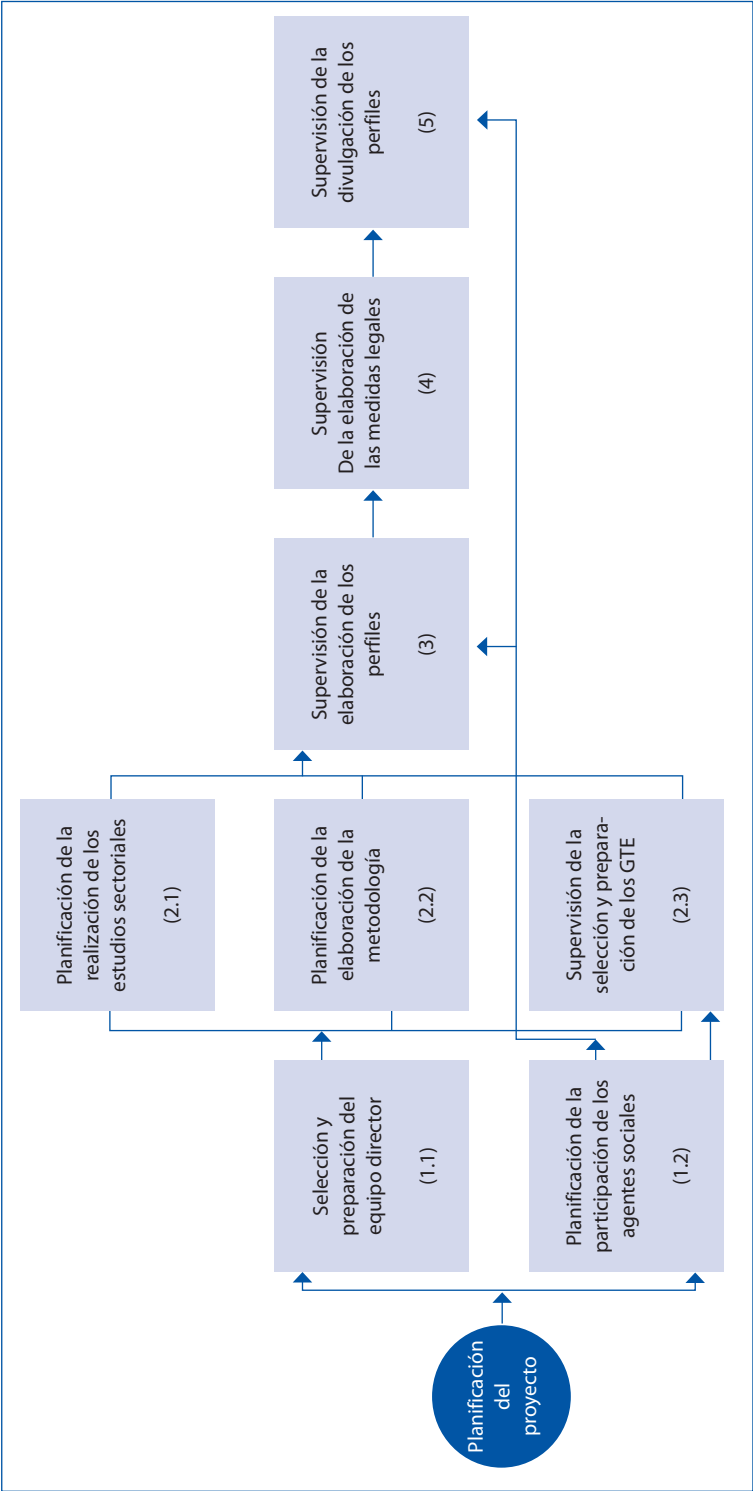


Gráfico 2. Actividades de la dirección del proyecto en el proceso de elaboración de los perfiles de los títulos de ETP de España



Requisitos del Equipo Director del Proyecto

a) Titulación: Estudios universitarios correspondientes a la familia profesional de su adscripción.

b) Preparación y experiencia:

- Funcionarios o personal de la administración que desempeñasen el puesto de Profesor de ETP en la familia profesional de su adscripción, con una experiencia docente de, al menos, 4 años. Se estimó conveniente que los miembros del ED poseyeran experiencia de trabajo en alguno de los sectores productivos correspondientes a la familia profesional de su adscripción.
- El Equipo Director debía cursar con aprovechamiento el correspondiente curso de formación.

1.2. Elaboración de la metodología

Probablemente, uno de los rasgos más sobresalientes del Proyecto haya sido que la metodología para elaborar el Catálogo de Perfiles fue elaborada por la Dirección del Proyecto con la participación de miembros del ED. El proceso de elaboración de la metodología propició la realización de numerosas reuniones de discusión técnica entre todos los miembros del Proyecto, las cuales sirvieron para el aprendizaje práctico de la misma.

La metodología se inspiró en criterios y procedimientos utilizados para la elaboración de las Cualificaciones profesionales ("NVQs") británicas. No obstante, la metodología elaborada en el seno del Proyecto presenta significativas diferencias con el modelo de cualificaciones profesionales adoptado en el Reino Unido.

La metodología de elaboración de las titulaciones profesionales se ha publicado y se ha citado en la bibliografía recomendada en el presente módulo²³.

Por una parte, la aplicación de la metodología posibilitó la identificación y formulación de estándares de competencia y, a partir de estos estándares, la determinación de los PF de los títulos, cumpliendo, tanto los estándares como los perfiles, los requisitos establecidos. Por otra parte, la aplicación de la metodología posibilitó la obtención y formulación adecuada de los módulos formativos de cada título cumpliendo los requisitos que se establecieron para los mismos. (Como se ha mencionado, esta parte de la metodología, y las fases correspondientes de la elaboración de los títulos, no son objeto del presente Curso ni del presente caso práctico)

23. Metodología para la Definición de las Titulaciones Profesionales. MEC. A. Rueda. J.R. Álvarez y otros.

1.3. La fase preparatoria de investigación documental sobre los sectores productivos

Antes de la realización del estudio sectorial propiamente dicho, se realizó, por parte del ED, una investigación documental encaminada a la obtención de ciertos datos e información de los sectores productivos, y ello con objeto de realizar una primera configuración del sector que posibilitase la identificación de los expertos de los GTE. Asimismo, esta fase tuvo por objeto también el ajuste de la composición final del ED a la configuración de los sectores productivos, así como familiarizar al citado equipo con los datos e información sectorial.

Las actividades más relevantes de esta fase fueron:

- Selección y análisis, por parte del ED, de información documental sobre los sectores productivos que fuese relevante para realizar la identificación de los expertos de los GTE (básicamente: qué actividades productivas y qué campos ocupacionales significativos constituían cada sector a los efectos de elaboración de los PF).
- Tomando como base la configuración obtenida de los sectores productivos, ajuste final del ED e identificación de la especialización requerida de los expertos llamados a constituir los GTE encargados de la elaboración de los PF.

La recogida de información documental se realizó a través de fuentes estadísticas nacionales, de carácter sectorial (cámaras de comercio, ministerios, asociaciones empresariales y sindicales, etc.).

1.4. Selección y preparación de los expertos de los grupos de trabajo (GTE)

Una vez realizada la selección y preparación del ED, e identificados los campos ocupacionales en los que se requerían expertos del sistema productivo y expertos formativos, el Director del Proyecto fijó los requisitos generales que debían reunir dichos expertos, así como las condiciones generales del trabajo de los mismos. A partir de estas especificaciones, El Director del Proyecto encargó a dicho ED la selección y preparación de los correspondientes GTE.

A partir de las directrices del Director del Proyecto, el ED determinó los requisitos específicos de los expertos de los GTE, es decir, la especialización concreta de cada experto, el papel en el Grupo, etc.).

Los referidos requisitos generales establecidos para los expertos de los GTE fueron:

- Cada experto debía estar en activo y debía poseer los saberes científicos y tecnológicos, y en su caso, experiencia ocupacional o formativa de, al menos, cuatro

años en el correspondiente Campo de Trabajo (CTR) de su adscripción. El nivel de cualificación debía ser superior al nivel 3, pero, al menos, un experto ocupacional de cada GTE debía pertenecer al nivel 3 de cualificación.

- Cada experto debía participar en un plan de formación sobre los requisitos y características de los Perfiles Profesionales, así como sobre los productos que debía obtener el GTE (básicamente, conceptos y términos asociados al Catálogo de PF).
- Cada experto debía comprometer su participación en, aproximadamente, dos reuniones mensuales presenciales de trabajo, y en la duración total del Proyecto que se estimó en un año. Como incentivo a la participación, se determinó que el nombre del experto figuraría, junto al de los demás miembros del GTE, en la publicación de la relación de participantes en la elaboración de los PF de la familia profesional correspondiente.
- Los expertos debían contar con la autorización de los superiores jerárquicos en su lugar de trabajo para la participación en el Proyecto.

El Director del Proyecto supervisó la elaboración e impartición del plan de formación del GTE por parte del Equipo Director.

1.5. Elaboración del plan de trabajo del GTE

Antes del inicio del trabajo, el coordinador del GTE (es decir, uno de los dos miembros del equipo director encargado de la dirección de los trabajos de cada Grupo) elaboró un Plan en el que se identificaron todas las actuaciones necesarias para alcanzar los objetivos de la elaboración de los Perfiles y su formación asociada. El Plan de Trabajo incluyó dos modalidades de programación:

- la programación estratégica de las actividades del GTE, y
- la programación a corto plazo, incluyendo el contenido de varias reuniones.

a) La programación estratégica

El coordinador del GTE estableció las estrategias precisas para alcanzar los objetivos del Proyecto mediante la identificación y programación de las principales actividades que debía realizar el Grupo.

b) La programación a corto plazo

Gran parte del éxito en la obtención de los objetivos del Proyecto se debió al desarrollo fluido y programado de las sesiones de trabajo del GTE, el cual pudo conseguirse gracias a una rigurosa programación a corto plazo de dichas sesiones. La citada programación aseguró un óptimo rendimiento y el trabajo individual de cada miembro del grupo en el intervalo transcurrido entre reuniones.

Fase 2: Estudios de los sectores productivos

La metodología de elaboración de los PF previó la realización de un estudio de cada sector productivo con el objeto de obtener los datos de los procesos de producción de bienes y servicios correspondientes a cada CTR.

Objetivos

- Conseguir los datos y la información que se necesitan para identificar, caracterizar, y anticipar la evolución de las necesidades de cualificación de cada sector.
- Caracterizar la situación económica, empresarial y sociolaboral del sector, identificando su evolución, tendencias e innovaciones previsibles.
- Caracterizar los procesos productivos del sector (fases, tecnologías, equipos instalaciones...) y su previsible evolución.
- Determinar el correspondiente mapa ocupacional del sector (constituido por los *puestos de trabajo* tipo adecuadamente caracterizados).

Productos y resultados de la fase:

- Estudios sectoriales de todos los sectores relevantes de la economía española adecuadamente caracterizados.
- Conocimiento del sector productivo correspondiente por parte del Equipo Director.

Desarrollo de la fase 2

La fase de estudios sectoriales fue realizada bajo la dirección de la administración laboral, participando en el estudio de cada sector el ED correspondiente de la administración educativa.

La realización de los estudios de cada sector fue encomendada a una entidad de prestigio del sector (departamento universitario, instituto tecnológico, empresa consultora, etc.) mediante el oportuno contrato de servicios.

El estudio del sector comprendió una fase de trabajo de campo y una fase analítica. A partir del análisis de la información obtenida de las fuentes documentales, se establecieron los objetivos, productos y resultados que deberían obtenerse con el estudio de campo correspondiente. Asimismo, en esta fase preparatoria del estudio se identificó y seleccionó las entidades de prestigio a las que se encargó la realización de los diversos estudios sectoriales.

Fase 3: Elaboración del perfil profesional de los títulos

Objetivos

- Obtener los Perfiles Profesionales, las Unidades de Competencia, las Realizaciones Profesionales, los Criterios de Realización y la Especificación de campo Ocupacional (para cada Unidad de competencia), correspondientes a cada familia profesional.
- Realizar el estudio de prospectiva de los Perfiles Profesionales

Productos y resultados

- Perfiles Profesionales de los títulos correspondientes a cada familia profesional.
- Unidades de Competencia.
- Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización.
- Especificación de Campo Ocupacional asociada a cada Unidad de Competencia.
- Perfiles profesionales, incorporando los cambios previsibles resultantes del estudio de prospectiva²⁴.

Desarrollo de la fase 3.

1. Determinación de los diversos enunciados de competencia de los títulos

A partir del análisis de los procesos productivos, aplicando la técnica del Análisis Funcional y una metodología muy similar a la que tiene por objeto el presente Curso, los expertos de cada GTE, bajo la dirección metodológica de los miembros del Equipo Director, elaboraron los Perfiles Profesionales, Unidades de Competencia y Realizaciones Profesionales, aplicando los requisitos que orientan dicha configuración.

Los Criterios de Realización (CR) se determinaron mediante consultas de los expertos de los GTE en sus centros de trabajo, ya que, debido a su naturaleza, los CR no pueden establecerse por un proceso de Análisis Funcional.

Los PF incorporaron los cambios futuros previsibles en los modos de producción mediante un estudio de prospectiva aplicado a los mismos.

Aunque no se ha representado en el gráfico 1, una vez elaborado los PF de los títulos se realizó un estudio sobre la oportunidad de establecer las titulaciones en los diversos campos de trabajo utilizando los “indicadores de oportunidad” (conjunto de parámetros que posibilitan evaluar el peso económico de las actividades productivas, el peso

24. Con objeto de no complicar en exceso la metodología objeto del presente Curso, esta fase de la elaboración de los PF de los títulos de ETP no se ha incluido. No obstante, los alumnos interesados en el estudio de la referida fase pueden solicitarla al autor del presente curso.

del empleo etc.). El referido estudio de oportunidad fue elaborado mediante la información aportada por el estudio sectorial correspondiente.

Fase 4: Contraste de los perfiles profesionales

Objetivos

Contrastar y, en su caso, mejorar los PF de los títulos de ETP con la aportación de las organizaciones empresariales, sindicales y asociaciones profesionales del sector o sectores correspondientes.

Productos y resultados de la fase:

Perfiles contrastados y, en su caso, mejorados con las aportaciones de los agentes sociales.

Desarrollo de la fase

Los títulos de FP se sometieron a un **amplio proceso de contraste** entre las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas del sector correspondiente, y ello para conseguir su mejora y, sobre todo, para conseguir la plena aceptación de estas organizaciones tanto del perfil profesional como de las enseñanzas de cada título y, en general, para obtener un amplio apoyo social al Catálogo de PF y a los Títulos.

En el proceso de contraste se determinaron los criterios y procedimientos para que las organizaciones empresariales, sindicales, profesionales y los organismos e instituciones interesados, fuesen debidamente informados de los objetivos que se perseguían con la consulta, así como para que estas organizaciones y organismos pudieran opinar y, en su caso, mejorar el contenido de los PF definidos por el GTE.

En el proceso de contraste se celebró una reunión con las organizaciones empresariales y sindicales en la que se presentó el Proyecto, se entregó la documentación pertinente y se solicitó la participación de dichas organizaciones en el proceso de contraste.

Fase 5: Presentación de los títulos y promulgación de las normas legales

Los PF y los Títulos se presentaron a la opinión pública (organizados en familias profesionales) mediante actos convocados en colaboración con los agentes sociales.

La sanción normativa del conjunto de los títulos se realizó mediante un Real Decreto de directrices (que desarrolló lo establecido en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo sobre la Educación Técnico Profesional) y, posteriormente, cada título se estableció mediante un Real Decreto específico.

Hay que resaltar que en estas normas el perfil profesional de los títulos no tenía carácter normativo (solo lo tenía la formación asociada), por lo que la homogeneidad de las enseñanzas en todo el territorio del Estado se procuraba mediante la prescripción de “enseñanzas comunes” de cada título, y particularmente mediante los objetivos de estas enseñanzas (establecidos en forma de capacidades terminales), los cuales debían ser adoptados por las diversas administraciones educativas autonómicas.

5. Valoración del proyecto

Puede afirmarse que el Proyecto de elaboración de los PF y (de los títulos de ETP en España) alcanzó, de forma notable, los objetivos establecidos. Los rasgos del Proyecto y los resultados obtenidos que caben destacar son:

5.1. Sobre el proceso de elaboración de los PF y de los títulos

- La elaboración y aplicación de una metodología inédita en España para la determinación de la competencia requerida en los diversos campos ocupacionales, y para la determinación de las enseñanzas profesionales.
- El éxito de la participación de empresas y organizaciones empresariales en el Proyecto. En este aspecto cabe destacar el trabajo y dedicación de los expertos del sistema productivo que participaron en la elaboración de los títulos (más de 200), así como la extraordinaria colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales en el Proyecto.
- La colaboración de varias administraciones (particularmente la administración laboral) en el Proyecto.

5.2. Sobre los resultados del Proyecto

- Un notable incremento de la valoración social de la ETP en España y de la valoración de los títulos en el sistema productivo. En este último sentido cabe destacar **la utilización, en muchos casos, de los perfiles profesionales de los títulos por parte de las empresas** para definir o evaluar los contenidos del trabajo y, sobre todo, el notable incremento de la inserción profesional de los titulados de ETP.
- La introducción de una nueva concepción de las enseñanzas profesionales del sistema educativo, lo cual trajo consigo numerosas consecuencias: en los procesos de enseñanza aprendizaje, en el profesorado, en la formación impartida en otros subsistemas de FP, en la relación de la ETP con el sistema productivo, en la valoración de los agentes sociales, etc.
- La preparación del camino para la introducción del sistema nacional de cualificaciones español, el cual se ha inspirado en los presupuestos metodológicos y en la estructura de los PF de los títulos de la ETP.

Ejemplo de la estructura de un título de ETP

ÍNDICE

1. IDENTIFICACIÓN DEL TÍTULO

- 1.1. DENOMINACIÓN
- 1.2. NIVEL
- 1.3. DURACIÓN DEL CICLO FORMATIVO

2. REFERENCIA DEL SISTEMA PRODUCTIVO

2.1. PERFIL PROFESIONAL

- 2.1.1. Competencia general
- 2.1.2. Capacidades profesionales
- 2.1.3. Responsabilidad y autonomía
- 2.1.4. Unidades de Competencia
- 2.1.5. Realizaciones y dominios profesionales

2.2. EVOLUCIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

- 2.2.1. Cambios en los factores tecnológicos, organizativos y económicos
- 2.2.2. Cambios en las actividades profesionales
- 2.2.3. Cambios en la formación

2.3. POSICIÓN EN EL PROCESO PRODUCTIVO

- 2.3.1. Entorno profesional y de trabajo
- 2.3.2. Entorno funcional y tecnológico

3. ENSEÑANZAS MÍNIMAS

- 3.1. OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO FORMATIVO
- 3.2. MÓDULOS PROFESIONALES ASOCIADOS A UNA UNIDAD DE COMPETENCIA
- 3.3. MÓDULOS PROFESIONALES TRANSVERSALES:
- 3.4. MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN EN CENTRO DE TRABAJO
- 3.5. MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL
- 3.6. MATERIAS DEL BACHILLERATO QUE SE HAN DEBIDO CURSAR PARA ACCEDER AL CICLO FORMATIVO CORRESPONDIENTE A ESTE TÍTULO

4. PROFESORADO

- 4.1. ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO CON ATRIBUCION DOCENTE EN LOS MÓDULOS PROFESIONALES DEL CICLO FORMATIVO
- 4.2. EQUIVALENCIAS DE TITULACIONES A EFECTOS DE DOCENCIA

5. REQUISITOS MÍNIMOS DE ESPACIOS E INSTALACIONES PARA IMPARTIR ESTAS ENSEÑANZAS

6. CONVALIDACIONES, CORRESPONDENCIAS Y ACCESO A ESTUDIOS SUPERIORES

- 6.1. MÓDULOS PROFESIONALES QUE PUEDEN SER OBJETO DE CONVALIDACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL
- 6.2. MÓDULOS PROFESIONALES QUE PUEDEN SER OBJETO DE CORRESPONDENCIA CON LA PRÁCTICA LABORAL
- 6.3. ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Cuestiones objeto de estudio y análisis del caso C1

- El papel de los miembros de Equipo Director que intervino en el Proyecto, en relación a las competencias profesionales que persigue el presente Curso.
- Las actividades del Proyecto en relación con las actividades de la elaboración del Catálogo de PF objeto del presente Curso. Particularmente debe analizarse:
 - La selección y formación del Equipo Director
 - La selección y formación de los expertos del GTE
 - Los estudios sectoriales que proporcionaron los datos necesarios para la elaboración de los PF.
 - El proceso de contraste
 - El papel de la metodología en la elaboración de los PF
- El papel que desempeñó el perfil profesional de los títulos de ETP en relación al papel que desempeña la especificación de competencia de las cualificaciones profesionales de un SNCP.

2. Análisis de un perfil profesional en vigor en el sector de protección civil

Analizar el PF²⁵ que se incluye a continuación, realizando las siguientes actividades:

1. Analizar la concepción, configuración y formulación del PF, aplicando los criterios y requisitos establecidos en el presente Curso. El análisis incluirá, al menos:
 - Grado de cumplimiento del PF de los requisitos que deben satisfacer los Perfiles Profesionales.
 - Grado de cumplimiento de las UC del PF de los requisitos que deben satisfacer las Unidades de Competencia.
 - Grado de cumplimiento de las RP del PF de los requisitos que deben satisfacer las Realizaciones Profesionales.
 - Grado de cumplimiento de las ECO de las UC del PF de los requisitos que debe satisfacer las Especificaciones de Campo Ocupacional.
2. identificar eventuales errores en la estructura y formulación de los diversos elementos constitutivos del PF.
3. En su caso, realizar propuestas de mejoras en la referida formulación.
4. Identificar la transversalidad del PF.
5. Identificar las variables de campo de una ECO elegida por el alumno.

Sector: “protección civil”

- ÁREA PROFESIONAL: “INTERVENCIÓN EN EMERGENCIAS”
- PERFIL PROFESIONAL: OPERACIONES DE PROTECCIÓN CIVIL Y ATENCIÓN DE EMERGENCIAS (NIVEL 2 DE CUALIFICACIÓN)
- COMPETENCIA GENERAL

Intervenir en incidentes de naturaleza diversa, que generen o puedan generar riesgos para la vida, los bienes o el medio ambiente.

- UNIDADES DE COMPETENCIA

UC.1. Controlar y extinguir incendios de naturaleza diversa.

UC.2. Salvaguardar la integridad física de las personas y animales en situación de riesgo, y proteger bienes

UC.3. Controlar y mitigar incidentes de naturaleza diversa con riesgo para la vida, los bienes o el medio ambiente.

25. El PF ha sido extraído del Catálogo de Cualificaciones Profesionales del sector de Protección Civil español. El citado Catálogo y el PF que se propone para su análisis ha sido elaborado por expertos del sector, con la colaboración de las administraciones y organizaciones correspondientes.

UC.1. Controlar y extinguir incendios de naturaleza diversa

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP1. Realizar el mantenimiento preventivo, y de primer nivel, así como la preparación de los recursos humanos, vehículos y equipos técnicos, sistemas e instalaciones utilizados para la realización del trabajo.

CR1.1. Se realizan las revisiones y comprobaciones periódicas oportunas de vehículos, equipos, sistemas, e instalaciones, según los procedimientos establecidos.

CR1.2. Se detectan los eventuales fallos y anomalías en el funcionamiento de los vehículos, equipos, sistemas, e instalaciones contra incendios.

CR1.3. Se realizan aquellas reparaciones de primer nivel de piezas y componentes, previstas en los manuales o en los procedimientos establecidos, que restauren la funcionalidad de equipos, sistemas e instalaciones.

CR1.4. Las diversas operaciones de instalación, montaje y recogida, de los diferentes equipos, útiles y elementos que componen las instalaciones de control y extinción de incendios, se ejecutan con prontitud, eficacia y en condiciones de seguridad.

CR1.5. Se identifican y preparan los vehículos, equipos y sistemas adecuados, en función de las operaciones y de la naturaleza del incendio.

CR1.6. Los vehículos, equipos y sistemas que intervienen en las operaciones se manejan con pericia, optimizando sus prestaciones y en condiciones de seguridad.

CR1.7. Se ejecutan operaciones de puesta en servicio de sistemas fijos de extinción y abastecimiento de agua en edificios, instalaciones, y vías públicas, de manera correcta.

CR1.8. Se han replegado de manera ordenada, y en posición de trabajo, los equipos y sistemas utilizados en la extinción, posibilitándose su utilización de manera inmediata.

CR1.9. Las condiciones físicas son las adecuadas para el desenvolvimiento de los trabajos específicos de la profesión.

CR1.10. Las maniobras programadas se ejecutan de acuerdo a los procedimientos de trabajo establecidos y según el programa propuesto

RP2. Controlar y extinguir incendios con rapidez, de manera eficaz y coordinada, con las condiciones y medios técnicos precisos, y en condiciones de seguridad y observancia de las normas medioambientales.

CR2.1. Las movilizaciones se realizan en función de las solicitudes del centro de coordinación, informado a éste sobre las secuencias de actuación emprendidas y la necesidad de apoyos a la intervención.

CR2.2. Las vías de tránsito y desplazamiento en la zona de influencia se identifican en función de la optimización del tiempo de llegada al incidente y la ausencia de riesgos en estas.

CR.2.3. Los puntos de alimentación de agua son localizados y se informa de ello al resto del equipo y al superior.

CR.2.4. Las operaciones necesarias para asegurar la protección de las personas implicadas se realizan de forma inmediata y prioritaria.

CR.2.5. Los procedimientos de trabajo y seguridad se aplican y, en su caso, se adaptan a la situación, utilizándose los equipos de protección personal adecuados a la naturaleza del riesgo.

CR.2.6. Se identifican los agentes extintores adecuados en función de la naturaleza del incendio.

CR.2.7. Los vehículos, equipos y sistemas que intervienen en las operaciones se ubican en lugar libre de riesgos, manejándose con pericia y optimizando sus prestaciones.

CR.2.8. Los agentes de refrigeración, control y extinción se optimizan y se utilizan en función de la naturaleza y características del incendio.

CR.2.9. La valoración final y la elaboración de conclusiones sobre las maniobras y operaciones es desarrollada en grupo, con objeto de mejora en futuras intervenciones

RP.3. Realizar las tareas necesarias para conseguir el control y extinción de incendios en edificios e instalaciones, de manera coordinada y con los medios precisos.

CR.3.1. Los vehículos y medios técnicos, son emplazados de manera adecuada, posibilitando la incorporación progresiva de más dotaciones a las tareas de control y extinción, y garantizándose su funcionalidad en ausencia de riesgos.

CR.3.2. Las instalaciones energéticas del edificio o instalación son anuladas, evitando riesgos a las personas y operaciones.

CR.3.3. Los riesgos de propagación y/o explosión han sido identificados, estableciéndose los mecanismos de control adecuados según los medios existentes (cortafuegos, refrigeración, elementos riesgo, ventilaciones, etc.).

CR.3.4. La instalación de control, ataque y abastecimiento se ha realizado de acuerdo a los procedimientos establecidos.

CR.3.5. Se ha controlado el avance del incendio, utilizándose los sistemas propios del inmueble o los sistemas móviles del equipo contra incendio, con objeto de evitar el paso del fuego a edificios o zonas contiguas.

CR.3.6. Se controla el flujo de humos en la zona del incidente, utilizando, en su caso, los elementos fijos o bien los portátiles propios de la dotación, al objeto de impedir que el humo derivado afecte o limite las tareas de evacuación.

CR.3.7. Se extingue el incendio, utilizando las tácticas adecuadas en función de las posibilidades de la situación, y generando el menor daño posible al inmueble y medio ambiente.

CR.3.8. Se han desplazado o removido los elementos necesarios, posibilitándose el acceso a focos ocultos, y rematando el incendio por completo.

CR.3.9. La vigilancia de la zona, manteniendo líneas en previsión de reigniciones, se ha mantenido durante el tiempo necesario a fin de evitar nuevos focos.

RP.4. Realizar las operaciones necesarias para conseguir el control y extinción de incendios en el ámbito forestal o rural, actuando de manera coordinada y con la utilización de medios precisos en condiciones de seguridad.

CR.4.1. El acceso con vehículos a la zona de trabajo, así como la aproximación se realiza por las vías seguras, ubicando estos en posición de escape rápido.

CR.4.2. Los factores principales de propagación del incendio han sido identificados, estableciéndose las primeras oportunidades de ataque y control.

CR.4.3. Se han protegido edificaciones, urbanizaciones o bienes inmuebles, que puedan verse afectados por el avance del incendio, alertando a los usuarios de las acciones a desarrollar, al objeto de evitar daños personales y materiales.

CR.4.4. La fase de ataque al fuego es ejecutada rápidamente y con seguridad, teniendo presente el viento y tipo de combustible, y finalizando con una revisión perimetral de lo dejado atrás.

CR.4.5. La fase de remate se ejecuta eficientemente, eliminando los puntos calientes del perímetro, y rematando los interiores, utilizando los agentes extintores eficientemente y sin malgastarlos.

CR.4.6. Las líneas de defensa o ensanche se realizan con los medios desplazados, y en función del objetivo marcado por la Dirección de Extinción.

CR.4.7. La ejecución de contrafuegos es ejecutada según las directrices marcadas por la Dirección de Extinción y en coordinación con otros agentes de la extinción.

CR.4.8. El trabajo coordinado con los medios aéreos, así como el transporte en estos del personal, se realiza según los procedimientos de seguridad establecidos.

CR.4.9. La limpieza de franjas de terreno de manera manual o con maquinaria, se realiza en la línea designada por la dirección, al objeto de evitar propagaciones ocultas

RP.5. Realizar las operaciones necesarias para conseguir el control y extinción de incendios en vías de comunicación o medios de transporte de manera rápida y segura, utilizando los medios precisos y en condiciones de seguridad.

CR.5.1. Los vehículos se emplazan en lugar protegido de los efectos mecánicos o térmicos, que puede causar el incendio o la explosión del elemento de transporte.

CR.5.2. La dirección y velocidad del viento, es tomada en cuenta en el diseño de la táctica de intervención.

CR.5.3. Se controla la propagación del incendio al entorno circundante, sea este forestal o de otra naturaleza.

CR.5.4. Se valora la necesidad de agentes extintores en tipo y cantidad, estableciéndose las medidas de acopio necesarias para mantener las operaciones.

CR.5.5. Se inertizan los riesgos energéticos derivados de los elementos de transporte o de la propia instalación (vía, túnel, etc.)

CR.5.6. Se controla el flujo de ventilación en la zona del incidente, utilizando, en su caso, los elementos fijos, o bien los portátiles propios de la dotación, al objeto de impedir que el humo derivado afecte o limite las tareas de control y extinción.

CR.5.7. Se garantizan las ruedas de equipos materiales y personal que posibiliten el mantenimiento de las operaciones hasta el control y mitigación del incendio.

CR.5.8. Se extingue el incendio utilizando los medios técnicos propios y/o de la instalación, adecuándolos a la magnitud y tipo de este.

CR.5.9. Se colabora en el restablecimiento de la circulación en la vía afectada, evitándose riesgos en las retenciones

Especificación de campo ocupacional

Medios, instalaciones y equipos de trabajo

- Vehículos autobombas urbanos, rurales y forestales.
- Vehículos o dispositivos de altura, incluyendo: Auto escala automática (AEA), Auto escala manual (AEM), Auto brazo articulado (ABA) y Auto brazo extensible (ABE).
- Vehículos de transporte de personal.
- Buldózer y tractores.
- Vehículo generador eléctrico.
- Medios e instalaciones del Puesto de Mando Avanzado: Repetidores fijos y móviles, y equipos de comunicación.
- Cámara térmica. Exposímetros.
- ERAs.
- Ventiladores.
- Dosificadores de espuma.
- EPIs.
- Sistemas informáticos de gestión de información, de predicción de variables o fenómenos meteorológicos y de simulación.
- Columnas secas. Equipos de provisión de agua, incluyendo: hidrantes, bocas de riego, pozas y pantanos. Generadores de grandes volúmenes de espuma. BIEs. Extintores.
- Sistemas de extracción de humos fijos y portátiles.
- Sistemas de iluminación.
- Sistemas de comunicaciones.
- Equipos de trabajo, incluyendo equipo de protección respiratoria.
- Herramientas, incluyendo: escalas, correderas y garfios.

Entorno de trabajo (espacio, entidad ,o destinatario del servicio)

- Edificios de uso residencial, comercial, ocio, pública concurrencia y administrativos.
- Entornos industriales de naturaleza variada, incluyendo: industrias, subestaciones eléctricas, centros de distribución logística, centros de producción o distribución energías, materiales combustibles.
- Vías de comunicación abiertas y/o soterradas.
- Espacios forestales y entornos rurales, incluyendo: granjas y pajeras.

- Medios o equipos de locomoción, transporte o fabricación: vehículos ligeros o pesados, medios aéreos y embarcaciones, ferrocarril.
- Mobiliario urbano y contenedores.

Procesos, procedimientos

- Técnicas de vigilancia y localización desde medios aéreos, medios terrestres fijos y /o móviles o sistemas satelitales.
- Técnicas de control y extinción de incendios en interiores de diferente naturaleza y con afección a distintos niveles.
- Técnicas de control y extinción de incendios forestales.
- Técnicas de extinción de incendios provocados por sustancias peligrosas
- Procedimientos operativos de trabajo en incidentes redactados en función de los equipos de trabajo.
- Procedimientos de seguridad.
- procedimientos de gestión.
- Tablas de gimnasia y preparación física.
- Procedimientos de maniobras.
- Procedimientos de revisión y rodaje de equipos y vehículos.

Información utilizada

- Manuales técnicos de uso y mantenimiento de equipos.
- Manuales y especificaciones técnicas de productos y materias peligrosas.
- Protocolos de trabajo.
- Mapas e información geográfica.
- Planos de isócronas.
- Mapas ubicación hidrantes, bocas de riego, balsas de agua.
- Callejeros de localidades del entorno de cobertura.
- Informes sobre vías colapsadas, en obras o con posibilidad de cortes diversos.
- Informes sobre estado de edificaciones, instalaciones y limitaciones.
- Informes sobre Dispositivos de Riesgo Previsible en la zona de influencia.
- Tipos y ubicaciones de bases sobre servicios colaboradores en emergencias: ambulancias, Policías, Grúas, Voluntariado.
- Contactos de personal técnico de apoyo en empresas de suministro energético: Gas, Luz, Agua.

Productos y/o resultados

- Mantenimiento preventivo y de primer nivel de vehículos, equipos, sistemas e instalaciones contra incendios.
- Control y extinción de incendios de edificios, instalaciones, forestales, espacios rurales, vías de comunicación y los provocados por materias peligrosas.

- Salvaguardar la seguridad e integridad física de personas en situación de riesgo.
- Disuadir, prevenir y/o mejorar la respuesta operativa en tiempo.

UC.2. Salvaguardar la integridad física de las personas y animales en situación de riesgo y proteger bienes

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP.1. Realizar el mantenimiento preventivo, y de primer nivel así como la preparación de los vehículos, equipos técnicos y humanos, sistemas e instalaciones utilizados para la realización del trabajo.

CR1.1. Se realizan las revisiones y comprobaciones periódicas oportunas de vehículos, equipos, sistemas, e instalaciones, según los procedimientos establecidos.

CR1.2. Se detectan los fallos y anomalías en el funcionamiento de los vehículos, equipos, sistemas, e instalaciones contra incendios.

CR1.3. Se realizan aquellas reparaciones de primer nivel de piezas y componentes, previstas en los manuales o los procedimientos establecidos, que restauren la funcionalidad de equipos, sistemas e instalaciones.

CR1.4. Las diversas operaciones de instalación, montaje y recogida, de los diferentes equipos, útiles y elementos, que componen las instalaciones de control y extinción de incendios, se ejecutan con prontitud, eficacia y en condiciones de seguridad.

CR1.5. Se identifican y preparan los vehículos, equipos y sistemas adecuados, en función de las operaciones y la naturaleza del incendio.

CR1.6. Los vehículos, equipos, sistemas que intervienen en las operaciones se manejan con pericia optimizando sus prestaciones y en condiciones de seguridad.

CR1.7. Se ejecutan operaciones de puesta en servicio de sistemas fijos de extinción y abastecimiento de agua en edificios, instalaciones, y vías públicas, de manera correcta.

CR1.8. Se han replegado de manera ordenada y en posición de trabajo, los equipos y sistemas utilizados en la extinción, posibilitándose su utilización de manera inmediata.

CR1.9. Las condiciones físicas son las adecuadas para el desenvolvimiento de los trabajos específicos de la profesión

CR1.10. Las maniobras programadas se ejecutan de acuerdo a los procedimientos de trabajo establecidos y según el programa propuesto

RP.2. Realizar operaciones para salvaguardar la integridad de personal y animales y proteger bienes, utilizando los equipos precisos, en condiciones de seguridad.

CR.2.1. Las movilizaciones se realizan en función de las solicitudes del centro de coordinación, informado a éste sobre las secuencias de actuación emprendidas y la necesidad de apoyos a la intervención.

CR.2.2. Las vías de tránsito y desplazamiento en la zona de influencia se identifican en función de la optimización del tiempo de llegada al incidente y la ausencia de riesgos en estas.

CR.2.3. Las operaciones necesarias para asegurar la protección de las personas implicadas se realizan de forma inmediata y prioritaria.

CR.2.4. Los procedimientos de trabajo y seguridad se aplican y, en su caso, se adaptan a la situación, utilizándose los equipos de protección personal adecuados a la naturaleza del riesgo.

CR.2.5. Los vehículos, equipos y sistemas que intervienen en las operaciones se ubican en lugar libre de riesgos, manejándose con pericia y optimizando sus prestaciones.

CR.2.6. La valoración final y la elaboración de conclusiones sobre las maniobras y operaciones es desarrollada en grupo, con objeto de mejora en futuras intervenciones

RP.3. Efectuar las acciones necesarias, para evacuar a personas, animales, o bienes, en situación de riesgo potencial, utilizando los medios precisos y en condiciones de seguridad, en coordinación con otros servicios.

CR.3.1. Se identifica el lugar en el que se encuentran las personas en situación de riesgo, así como las características del mismo precisas para el planteamiento de la evacuación.

CR.3.2. Se determinan las posibilidades y limitaciones de acceso a las personas, animales o bienes en situación de riesgo.

CR.3.3. Se determinan los medios técnicos de acceso en función de las operaciones de evacuación (auto escaleras, escaleras manuales, butrones, medios aéreos, acuáticos...)

CR.3.4. El punto de evacuación es seguro, con ausencia de riesgos para el periodo de tiempo requerido.

CR.3.5. Se han identificado las vías de evacuación seguras, en función de la naturaleza de la evacuación y medios disponibles, así como las posibilidades de generarlas con los medios técnicos existentes, minimizando las posibilidades de riesgo en las operaciones.

CR.3.6. La evacuación del personal al punto seguro se realiza previa información de las acciones de evacuación, obteniendo los datos precisos y estableciendo las prioridades de salida en función de las necesidades personales.

CR.3.7. Se baliza y limita el acceso al lugar de riesgo evacuado, al objeto de evitar la entrada de personal no especializado.

RP.4. Realizar las operaciones de confinamiento y control de personas, animales o bienes en situación de riesgo potencial utilizando los medios precisos y en condiciones de seguridad, en coordinación con otros servicios

CR.4.1. Se extrae la máxima información disponible sobre el número y la ubicación de posibles personas, animales, o bienes, en situación de riesgo inminente.

CR.4.2. Se identifican a las personas atrapadas o con imposibilidad de desplazamiento a un espacio seguro por sus propios medios.

CR.4.3. Se determinan las acciones a desarrollar y los medios técnicos a emplear, para impedir la afección de la zona de confinamiento.

CR.4.4. Se informa a la población susceptible de confinamiento sobre las acciones que debe realizar al objeto de minimizar el riesgo de accidentes y posibilita el desarrollo de las tareas de manera rápida y ordenada.

CR.4.5. Se mantiene una línea de comunicación permanente con las personas confinadas con indicaciones sobre pautas de ejecución a realizar.

CR.4.6. Se identifica la necesidad de personal especializado a la zona de confinamiento para atender a las personas con problemas.

CR.4.7.- Se posibilita la evacuación del personal confinado, una vez identificada la situación de escape segura y libre de riesgos.

CR.4.8. Se verifica y, su caso, se logra que la atmósfera del espacio confinado no sea nociva para la salud y este libre de riesgos.

RP.5. Ejecutar las operaciones de salvamento en espacios confinados (por colapso estructural, elementos canalización, agua u otros), utilizando los medios precisos y en condiciones de seguridad, en coordinación con otros servicios.

CR.5.1 Se determinan los riesgos y limitaciones de trabajo existentes en el lugar tanto para los intervinientes como para las víctimas u otros posibles (energéticos, producción, operaciones diversas).

CR.5.2. Se inertizan todos los riesgos posibles que hay en el incidente, a fin de evitar lesiones a víctimas y rescatadores.

CR.5.3. Se toman las medidas efectivas para evitar la activación de riesgos potenciales y el daño a víctimas, población, e intervinientes.

CR.5.4. Se ejecutan las medidas necesarias de señalización, zonificación, y balizamiento, limitando el paso o actividad en un radio adecuado.

CR.3.5. Se prioriza el rescate de los heridos de superficie (visibles en agua o tierra) en primera instancia, depositando a estos en un lugar de atención libre de riesgos.

CR.3.6. Se localiza víctimas ocultas, con los medios técnicos o animales especializados al alcance, según los procedimientos establecidos.

CR.3.7. Se retiran de manera segura los elementos obstaculizadores o limitadores, progresándose hasta las posibles víctimas, con la protección adecuada.

CR.3.8. Se posibilita el rescate de personas en flotabilidad, estableciendo elementos de amarre flotantes en zonas seguras.

CR.3.9. Se rescata a personas, animales, o bienes en flotación, mediante elementos adecuados (embarcaciones, motos de agua), así como con medios de fortuna en ausencia de anteriores (cuerdas flotación acción directa de personas).

RP.6. Ejecutar las operaciones de salvamento en altura o espacios angostos, utilizando los medios técnicos precisos y en condiciones de seguridad, en coordinación con otros servicios

CR.6.1. Se ha localizado a las personas en situación de riesgo, determinándose las rutas posibles de llegada para otros recursos.

CR.6.2. Se determina la posibilidad de trabajo aéreo o bien de trabajo desde tierra, en función de las variantes climatológicas y la orografía del terreno.

CR.6.3. Se desarrolla una línea de acceso terrestre o aérea a la víctima, que posibilite la operación en condiciones de mínimo riesgo y seguridad.

CR.6.4. Las tareas de acceso a la víctima se desarrollan según la estrategia marcada por el responsable del equipo y utilizando las tácticas y medios de seguridad en espacio vertical

CR.6.5. El aseguramiento de la víctima en la línea de rescate, camilla, o elemento de amarre de fortuna, se desarrolla según las posibilidades y existencia de medios técnicos en la zona.

CR.4.6. El rescate de las personas se realiza hacia un lugar seguro y se establece la prioridad en función de los riesgos.

CR.4.7. Las víctimas se atienden y/o acompañan hasta la llegada del medio para la evacuación hacia centro de atención especializada

RP.7. Ejecutar las operaciones de rescate en medios de transporte, y fabricación u otros tipos de atrapamiento diverso por elementos equipos o sistemas de naturaleza diversa utilizando los medios técnicos precisos y en condiciones de seguridad, en coordinación con otros servicios.

CR.5.1. Se señala de la zona del incidente de manera apropiada, posibilitándose el espacio suficiente para la reducción paulatina de la velocidad, el tránsito por las inmediaciones y la seguridad de los intervinientes

CR.5.2. Se adapta el corte total o parcial del tráfico, así como las posibles desviaciones de este, a las necesidades operativas en el lugar del accidente.

CR.5.3- Se definen las zonas de ubicación de medios y vehículos, así como las zonas de trabajo y seguridad.

CR.5.4. Se eliminan o inertizan los riesgos derivados del incidente para víctimas e intervinientes mediante las tareas necesarias y apropiadas a la situación.

CR.5.5. Se estabilizan y se eliminan los movimientos en los elementos de transporte accidentados éstos durante las tareas de rescate, al objeto de no agudizar las patologías en las víctimas.

CR.5.6. Se determinan los accesos a las víctimas del equipo de rescate y sanitarios utilizando los medios técnicos precisos y garantizando la seguridad de las víctimas y rescatadores.

CR.5.7. Se ejecutan las tareas de rescate rápido, o bien de adecuación de las condiciones para el rescate, en función del riesgo potencial o las prescripciones del facultativo.

CR.5.8. Se colabora con otros servicios en establecer las condiciones de viabilidad en la zona del incidente de manera segura y diligente.

Especificación de campo ocupacional

Medios de trabajo

- Sistemas mecánicos o manuales ubicados en inmuebles.
- Vehículos auto escalas, brazos, o grúas telescópicas.
- Medios aéreos, embarcaciones, vehículos 4x4, vehículos de transporte personal, vehículos de carga o transporte animal.
- Escaleras manuales.
- Sistemas de trabajo en medió vertical.
- Sistemas mecánicos o manuales para apertura de huecos en estructuras.
- Sistemas de iluminación.
- Sistemas de comunicación para operativos, sistemas de comunicación a la población (megáfonos, alarmas, etc.).
- Ambulancias SVB SVA.
- Vehículos de rescate, vehículos autobomba, vehículos altura.
- Vehículos de transporte equipos especiales, grúas, señalización.
- Equipos hidráulicos de corte, separación e izado.
- Equipos neumáticos de izado y sostenimiento.
- Equipos de estabilización, protección corte, protección AIRGAG.
- Sistemas de iluminación.
- Exposímetros, ERAs, Cuerdas guía, sistemas Narguile, comunicaciones habituales, sistemas comunicación en cavidades.
- Sistemas y equipos de trabajo y aseguramiento en medio vertical .
- Trípodes de rescate, poleas, polipastos, escaleras manuales.
- Sistemas técnicos de localización de víctimas ocultas o sepultadas.
- Animales adiestrados en la localización y marcaje de victimas sepultadas.
- Equipamientos de seguridad para los intervinientes en caso de atrapamiento.
- GPS.

Entorno (espacio, entidad ,o bien, destinatario del servicio)

- Personas, animales o bienes en situación de riesgo por incendio, inundación, riesgo sísmico, contaminación, amenaza terrorista, atrapamiento diverso, confinamiento.

Procesos, procedimientos

- Técnicas de comunicación y alerta a la población en situación de riesgo.
- Técnicas de conducción en entornos hostiles.
- Manejo de embarcaciones, técnicas acuáticas en superficie.
- Procedimientos de seguridad en traslado con medio aéreo.
- Procedimientos de trabajo adaptados a las características del servicio.
- Procedimientos de seguridad.

- Técnicas y procedimientos de rescate vertical.
- Técnicas y procedimientos de desatrapamiento físico, apertura de huecos en metal, hormigón y madera.
- Técnicas de localización y rescate de personas sepultadas por terreno, nieve u otros elementos.
- Desplazamiento, izado, y movilización de cargas.
- Estabilización de elementos pesados con riesgo de deslizamiento.
- Movilidad por espacios reducidos y/o confinados, atención médica y psicológica a víctimas.
- Rastreo y rescate acuático en superficie, trabajos subacuáticos.
- Técnicas de trabajo con personas en situación de riesgo suicidio.
- Técnicas de rastreo exhaustivo de zonas en tierra y agua tanto desde tierra como con medios aéreos.

Información utilizada

- Cartografía digital y manual.
- Manuales de uso de equipos de rescate izado y movimiento de elementos.
- Instalaciones con afección y medidas de corte.
- Planos de instalaciones, galerías subterráneas, edificios, maquinaria de grandes magnitudes.
- Características y riesgos en vehículos de naturaleza diversa, así como identificación de estos.
- Vías de evacuación e instalaciones de protección.
- Predicciones sobre meteorología e hidrología.
- Planes de actuación privados y públicos.
- Catalogo de riesgos naturales, antrópicas en la zona de actuación.

Productos y/o resultados del trabajo

Rescate y salvamento de personas inmersas en accidentes:

- En medio vertical (grúas, teleféricos, telesillas, andamios, tejados, postes de distribución eléctrica, fachadas edificios, molinos eólicos u otros medios o sistemas en altura).
- Accidentes en entorno industrial (personas atrapadas por maquinaria, o elementos utilizados para materia prima, producto terminado u otros almacenamientos de usos diversos).
- Accidentes o incidentes en entorno acuático (Rescate de víctimas en superficie, recuperación de cadáveres bajo superficie, rescate de personas atrapadas en estructuras o sistemas bajo superficie).
- Accidentes en entornos montañosos (Barrancos, avalanchas de nieve, simas o cavidades de diversa naturaleza, espacios de ocio vertical, laderas, fondos de valle, etc.).
- Atrapamiento por colapso de estructuras, en ascensores montacargas o similares.

- Accidentes o atrapamiento en espacios confinados (silos, galerías subterráneas, depósitos o contenedores de diversa naturaleza, pozos, etc.).
- Personas en situación de riesgo suicida.
- Personas perdidas o desorientadas en entorno rural o montañosos.

UC.3. Controlar y mitigar incidentes de naturaleza diversa con riesgo para la vida, los bienes o el medio ambiente”

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP1. Realizar el mantenimiento preventivo, y de primer nivel así como la preparación de los vehículos, equipos técnicos y humanos, sistemas e instalaciones utilizados para la realización del trabajo.

CR1.1. Se realizan las revisiones y comprobaciones periódicas oportunas de vehículos, equipos, sistemas, e instalaciones, según los procedimientos establecidos.

CR1.2. Se detectan los fallos y anomalías en el funcionamiento de los vehículos, equipos, sistemas, de trabajo técnico.

CR1.3. Se realizan aquellas reparaciones de primer nivel de piezas y componentes, previstas en los manuales o los procedimientos establecidos, que restauren la funcionalidad de equipos, sistemas e instalaciones.

CR1.4. Las diversas operaciones de instalación, montaje y recogida, de los diferentes equipos, útiles y elementos, de trabajo técnico ante riesgos MMPP y edificaciones, se ejecutan con prontitud, eficacia y en condiciones de seguridad.

CR1.5. Se identifican y preparan los vehículos, equipos y sistemas adecuados, en función de las operaciones y la naturaleza de las operaciones.

CR1.6. Los vehículos, equipos, sistemas que intervienen en las operaciones se manejan con pericia optimizando sus prestaciones y en condiciones de seguridad.

CR1.7. Se han replegado de manera ordenada y en posición de trabajo, los equipos y sistemas utilizados en la mitigación de incidentes, posibilitándose su utilización de manera inmediata.

CR1.8. Las condiciones físicas son las adecuadas para el desenvolvimiento de los trabajos específicos de la profesión.

CR1.9. Las maniobras programadas se ejecutan de acuerdo a los procedimientos de trabajo establecidos y según el programa propuesto

RP2. Controlar y mitigar incidentes con riesgo para la, vida los bienes, y el medio ambiente, de manera eficaz y coordinada, con las condiciones y medios técnicos precisos, y en condiciones de seguridad y observancia de las normas medioambientales.

CR.2.1. Las movilizaciones se realizan en función de las solicitudes del centro de coordinación, informado a éste sobre las secuencias de actuación emprendidas y la necesidad de apoyos a la intervención.

CR.2.2. Las vías de tránsito y desplazamiento en la zona de influencia se identifican en función de la optimización del tiempo de llegada al incidente y la ausencia de riesgos en estas.

CR.2.3. Los puntos de riesgo en instalaciones energéticas son localizados e informados al resto del equipo y al superior.

CR.2.4. Las operaciones necesarias para asegurar la protección de las personas implicadas se realizan de forma inmediata y prioritaria.

CR.2.5. Los procedimientos de trabajo y seguridad se aplican y, en su caso, se adaptan a la situación, utilizándose los equipos de protección personal adecuados a la naturaleza del riesgo.

CR.2.6. Se identifican las tácticas de control y mitigación del incidente, acordes a su naturaleza.

CR.2.7. Los vehículos, equipos y sistemas que intervienen en las operaciones se ubican en lugar libre de riesgos, manejándose con pericia y optimizando sus prestaciones.

CR.2.8. Los elementos y equipos para el control del incidente se utilizan en función de la naturaleza y características de los productos implicados o los riesgos de la situación.

CR.2.9. La valoración final y la elaboración de conclusiones sobre las maniobras y operaciones es desarrollada en grupo, con objeto de mejora en futuras intervenciones.

RP.3. Limpiar y recuperar vías de tránsito, espacios y edificios, en el ámbito urbano e interurbano, y posibilitar el acceso de recursos asistenciales y la salida de la población, minimizando los riesgos y en condiciones de seguridad.

CR.3.1. Se determinan los puntos de riesgo y las limitaciones de paso para vehículos y personas, así como las necesidades técnicas para su recuperación.

CR.3.2. Se desplazan al lugar los medios técnicos necesarios, utilizando las vías de acceso más seguras.

CR.3.3. Se identifican y clasifican las actividades de retirada y recuperación de elementos con riesgo sobre la vía, que deben ser objeto del concurso de una empresa especializada.

CR.3.4. La recuperación, uso, y funcionamiento normal, en vías de comunicación, se consigue adecuando las operaciones a las posibilidades de intervención.

CR.3.5. Se ejecutan las operaciones necesarias para evitar nuevamente el colapso o anegación de la vía, espacio, o edificio recuperado.

CR.3.6. Se señala y delimita las zonas de paso y los elementos retirados de las vías, que puedan suponer riesgo.

CR.3.7. Las medidas de contención o desagüe de manera rápida y precisa, posibilitan la eliminación de riesgos provocados por el incidente.

RP.4. Controlar y mitigar incidentes con participación de sustancias peligrosas para la vida, los bienes o el medio ambiente, minimizando los riesgos y posibilitando en condiciones de seguridad.

CR.4.1. Se determinan y, en su caso, se obtiene, los datos precisos para realizar las operaciones con eficacia y seguridad.

CR.4.2. El desplazamiento de vehículos, equipamientos, y materiales específicos de contención y mitigación MMPP se realiza por rutas seguras.

CR.4.3. Se zonifica el área del incidente, balizándose los sectores y zonas de acceso a los recursos, limitándose el acceso a zonas de riesgo de personal no especializado.

CR.4.4. Se identifican los niveles de protección personal y equipamiento técnico suficiente para controlar el incidente, en función de la naturaleza.

CR.4.5. Se controla y mitiga el incidente, utilizando las tácticas adecuadas a la naturaleza de las materias involucradas.

CR.4.6. Las tareas de trasvase o eliminación del producto o sustancia involucrada en el incidente, posibilitan minimizar los daños a los bienes o el medio ambiente.

CR.4.7. Se elimina el riesgo de propagación de contaminantes fuera de la zona del incidente, realizando las tareas de descontaminación de personas y equipos, según los procedimientos establecidos al caso.

CR.4.8. Se determina las posibilidades de afección del medio ambiente y, en su caso, se alerta a los servicios de protección de la naturaleza.

RP.5. Sanear, recuperar o rehabilitar espacios, edificios o lugares con deterioro por causas naturales o antrópicas minimizando los riesgos y en condiciones de seguridad.

CR.5.1. Se determinan y en su caso se obtienen, los datos precisos para realizar las operaciones con eficacia y seguridad.

CR.5.2. Se han identificado y eliminado los riesgos de colapso inminente y los diferidos de edificios e instalaciones.

CR.5.3. Se apean o refuerzan los elementos con deterioro, que pueden suponer riesgo sobre la estabilidad de la estructura.

CR.5.4. Se eliminan de edificios o mobiliario público, los elementos con riesgo de caída a vía pública, instalaciones u otros, que puedan generar daños a la vida, los bienes o el medio ambiente.

CR.5.5. Se han protegido las zonas dañadas, asegurando no queden afectadas ante nuevos fenómenos naturales o de otra naturaleza

CR.5.6. Se achica el agua, lodo u otros elementos, de edificios, espacios públicos o instalaciones, que están generando o pueden generar, daños a la propiedad o el medio ambiente.

CR.5.7. Se realizan diques de contención, que impidan la anegación de espacios o edificios, al objeto de evitar daños.

CR.5.8. Se procede a la apertura o rotura de elementos de contención, que imposibilitan la salida del agua estancada en un espacio, edificio o zona rural, a fin de evitar daños causados por esta.

RP.6. Eliminar o retirar animales o insectos con riesgo potencial para la vida, minimizando los riesgos a la población afectada y en condiciones de seguridad.

CR.6.1. Se identifica la naturaleza y consecuencias del daño potencial o real causado por la especie animal en un espacio público o privado.

CR.6.2. Se determinan las posibilidades de retirada de la colonia, enjambre, o elemento singular, sin riesgo para estos o los intervinientes.

CR.6.3. Se establecen los medios de zonificación y protección a la población necesarios en función del riesgo.

CR.6.4. Se determinan las rutas de acceso al lugar, así como los equipos de trabajo y protección necesarios en función del riesgo.

CR.6.5. Las tareas de retirada o eliminación se adecuan a la tipología del incidente y las posibilidades técnicas de realización.

CR.6.6. Se verifica el perímetro y la zona circundante, asegurando que no queden otros elementos que posibiliten el desarrollo posterior.

CR.6.7. Se identifica la necesidad de personal especializado para la retirada o salvaguarda.

RP.7. Se ejecutan tareas técnicas de apoyo a la población en situaciones de naturaleza diversa, evitando el desencadenamiento de condiciones potenciales de riesgo.

CR.7.1. La apertura (forzada) de puertas u otros accesos, se realiza utilizando las técnicas apropiadas a la situación, al objeto de eliminar los condicionantes de riesgo.

CR.7.2. Se transportan cisternas de agua a lugares de interés por necesidades urgentes para la población, los animales, o el medio ambiente.

CR.7.3. Se participa junto a otros servicios asistenciales en el traslado de órganos, sangre, u otros elementos de urgencia, a petición del centro de coordinación.

CR.7.4. Se participa en Dispositivos de Riesgo Previsible con objeto de anticipar acciones, disuadir, e intervenir, ante eventos masivos o de riesgo diverso (fuegos artificiales, grandes concentraciones, etc.).

CR.7.5. Se posibilita el aporte de energía eléctrica desde grupos generadores, ante situaciones de ausencia de iluminación, o necesidad energética, en equipos o sistemas de alto interés.

CR.7.6. Se Participa en el desarrollo de quemas preventivas en espacios de interés, con objeto de prevenir incendios de magnitud en espacios forestales.

CR.7.7. Se participa en tareas de búsqueda de personas desaparecidas en entornos rurales o urbanos, cuando se ha requerido la actuación por parte del centro de coordinación.

Especificación de campo ocupacional

Medios de trabajo

- Vehículos con cuña quita nieves.
- Vehículos de trabajo en altura.
- Vehículos taller o equipamiento técnico (apuntalamientos, achiques).
- Vehículos grúa o pluma, Vehículos de carga, palas, retros, equipos de movimiento y desplazamiento de terreno.
- Vehículo de intervención química.
- Embarcaciones, carros, carretillas, cintas transportadoras.
- Equipos y sistemas de encofrado y albañilería.
- Motosierras, equipos de corte en frío y caliente (plasma, oxiacetileno, radiales).
- Equipos de tiro y/o sujeción (Tractel, cabestrantes, poleas).
- Grupos generadores de energía eléctrica.
- Bombas de achique.
- Bombas de trasvase químico.
- Equipos y sistema de taponado y contención.
- Equipos de contención.
- Equipos de descontaminación.
- Equipos absorbentes.

Entorno (espacio, entidad ,o bien, destinatario del servicio)

- Edificios, espacios, o instalaciones anegadas por agua, nieve, granizo y otros fenómenos o elementos naturales.
- Vías de comunicación colapsadas por nieve, barro, lodo, piedras, cargas diversas fruto de incidentes, arbolado, postes, vehículos deteriorados, animales, otros.
- Edificios o instalaciones con elementos estructurales u ornamentales deteriorados, y con riesgo de colapso o caída a vía pública, espacios de transito, o sobre otros elementos con riesgo de generar daños (aleros, tejas, antenas, elementos ornamentales, carámbanos, etc.).
- Elementos sumergidos y con necesidades diversas de flotabilidad (vehículos, cargas, contenedores, etc.).
- Limpieza, destaponado o mantenimiento de sistemas de desagüe en pantanos, canales o similares.
- Elementos energizados con riesgo para la vida o instalaciones.
- Beneficiarios con Colonias de animales en espacios públicos o privados, con riesgo para las personas, otros animales, los bienes o el medio ambiente (abejas, avispas, otros en situación de generación de riesgos “ejemplo. Cigüeña atrapada en antena”).

Procesos, procedimientos

- Técnicas de conducción de vehículos dotados de cuña quitanieves.
- Técnicas de construcción, demolición y saneado de edificios (apeos y apuntalamientos).
- Técnicas y procedimientos de construcción o demolición de diques.
- Técnicas y procedimientos de corte de madera, metal y hormigón.
- Técnicas y procedimientos de izado, arrastre, y tiro de elementos pesados.
- Técnicas y procedimientos de achique de agua, retirada de lodos, barro u otros.
- Técnicas de retirada o eliminación de colonias de animales o insectos con riesgo
- Técnicas de control y mitigación de fugas y derrames con MMPP.

Información utilizada

- Manuales técnicos de uso y mantenimiento de equipos.
- Manuales y especificaciones técnicas de productos y materias peligrosas.
- Protocolos de trabajo.
- Mapas e información geográfica.
- Planos de isocronas.
- Mapas ubicación hidrantes, bocas de riego, balsas de agua.
- Callejeros de localidades del entorno de cobertura.
- Informes sobre vías colapsadas, en obras o con posibilidad de cortes diversos.
- Informes sobre estado de edificaciones, instalaciones y limitaciones.
- Informes sobre Dispositivos de Riesgo Previsible en la zona de influencia.
- Tipos y ubicaciones de bases sobre servicios colaboradores en emergencias: ambulancias, Policías, Grúas, Voluntariado.
- Contactos de personal técnico de apoyo en empresas de suministro energético: Gas, Luz, Agua.

Productos y/o resultados

- Ausencias de deterioros y accidentes con vehículos y equipamientos.
- Garantizar la funcionalidad de equipos y materiales en la operativa.
- Garantizar una sistemática de trabajo que posibilite una operativa rápida, eficaz, y segura.
- Salvaguardar la seguridad e integridad física de personas en situación de riesgo.
- Disuadir, prevenir y/o mejorar la respuesta operativa en tiempo.

2º curso

*Metodología para la elaboración
de programas formativos basados
en competencias profesionales*

Autor: Francisco A. Blas

Índice general del curso

A) Caracterización del curso 185

1. Introducción	185
2. Competencia que procura el curso	187
2.1. Competencia general	187
2.2. Unidades de competencia	187
2.3. Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización	188
3. Objetivo y denominación del curso	191
4. Principios de la metodología	192
5. Evaluación del curso	193
6. Glosario de términos y siglas	193
7. Bibliografía	194

B) Módulos formativos 197

1. Módulo 1 (transversal): la formación basada en la competencia (FBC) (Asociado a todas las unidades de competencia)	197
• Objetivo del Módulo	197
• Unidades Didácticas del Módulo	197
• <i>Unidad Didáctica 1.1. Formación basada en la competencia y Formación basada en el conocimiento.</i>	197
1.1.1. Objetivo de la Unidad	197
1.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	197
a) Conceptos y hechos	197
b) Procedimientos	207
c) Actitudes	207
1.1.3. Criterios de Evaluación	208
1.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación ..	208
• <i>Unidad Didáctica 1.2. El significado de competencia, de currículo, de procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación según la FBC</i>	209
1.2.1. Objetivo de la Unidad	209
1.2.2. Contenidos formativos de la Unidad	209

a) Conceptos y hechos	209
b) Procedimientos	228
c) Actitudes	229
1.2.3. Criterios de Evaluación	229
1.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación.	229
• Evaluación global del Módulo 1	230
2. Módulo 2: establecimiento de un modelo de currículo adaptado al enfoque de la formación basada en la competencia (Asociado a la Unidad de Competencia 1)	231
• Objetivo del Módulo	231
• Unidades Didácticas del Módulo	231
• <i>Unidad Didáctica 2.1. Estructura y componentes del currículo</i>	231
2.1.1. Objetivo de la Unidad	231
2.1.2. Contenidos formativos de la Unidad.	231
a) Conceptos y hechos	231
b) Procedimientos	231
c) Actitudes	236
2.1.3. Criterios de Evaluación	236
2.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación.	236
• <i>Unidad Didáctica 2.2. Significado del Objetivo, los Contenidos Formativos y los Criterios de Evaluación del currículo</i>	236
2.2.1. Objetivo de la Unidad	236
2.2.2. Contenidos formativos de la Unidad.	237
a) Procedimientos	237
b) Conceptos y hechos.	237
c) Actitudes	255
2.2.3. Criterios de Evaluación	255
2.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación.	256
• Evaluación global del Módulo 2	257
3. Módulo 3: procedimiento de elaboración y formulación del enunciado general de un currículo basado en la competencia (Asociado a la Unidad de Competencia 2)	257
• Objetivo del Módulo	257
• Unidades Didácticas del Módulo	257
• <i>Unidad Didáctica 3.1. Constitución del Grupo de Técnicos Expertos (GTE) para la elaboración de la Formación Basada en la Competencia</i>	257
3.1.1. Objetivo de la Unidad	257
3.1.2. Contenidos formativos de la Unidad.	257
a) Procedimientos	257
b) Conceptos y hechos.	257

c) Actitudes	261
3.1.3. Criterios de Evaluación	262
3.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	262
• <i>Unidad Didáctica 3.2. Criterios y procedimientos para la elaboración de Módulos asociados a una Unidad de Competencia</i>	262
3.2.1. Objetivo de la Unidad	262
3.2.2. Contenidos formativos de la Unidad	262
a) Procedimientos	262
b) Conceptos / hechos	263
c) Actitudes	273
3.2.3. Criterios de Evaluación	273
3.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	273
• <i>Unidad Didáctica 3.3. Criterios y procedimientos para la elaboración de otros Módulos del Currículo</i>	274
3.3.1. Objetivo de la Unidad	274
3.3.2. Contenidos formativos de la Unidad	274
a) Procedimientos	274
b) Conceptos y hechos	274
c) Actitudes	284
3.3.3. Criterios de Evaluación	284
3.3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	284
• Evaluación global del Módulo 3	285

Anexo 287

4. Módulo 4: Procedimiento de elaboración del desarrollo de un currículo basado en la competencia (desarrollo curricular) (Asociado a la Unidad de Competencia 3)	313
• Objetivo del Módulo	313
• Unidades Didácticas del Módulo	313
• <i>Unidad Didáctica 4.1.- Criterios para la identificación de Unidades Didácticas de un Módulo</i>	313
4.1.1. Objetivo de la Unidad	313
4.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	313
a) Procedimientos	313
b) Conceptos y hechos	313
c) Actitudes	319
4.1.3. Criterios de Evaluación	319
4.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	319

• <i>Unidad Didáctica 4.2. Desarrollo de una Unidad Didáctica</i>	320
4.2.1. Objetivo de la Unidad	320
4.2.2. Contenidos formativos de la Unidad.....	320
a) Procedimientos	320
b) Conceptos y hechos.....	320
c) Actitudes	330
4.2.3. Criterios de Evaluación	330
4.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	330
• Evaluación global del Módulo 4	331
C. Evaluación del conjunto del curso	333
Elaboración del enunciado general y del desarrollo de un currículo basado en competencias	333
Anexo	335

A. Caracterización del curso

1. Introducción

El presente Curso constituye una de las actividades formativas (de las tres previstas) que, junto a otras actividades, forman parte de la Acción del Programa Eurosocietal II “Mejora y consolidación de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales (SNCP) basados en competencias”, cuyos beneficiarios directos son 8 países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay.

La competencia que se persigue adquirir con el presente Curso (impartido en la modalidad “on-line”) se refiere a la aplicación de una técnica o metodología para la elaboración de programas formativos basados en competencias profesionales. Algunos contenidos de otros componentes del SNCP (como el sistema de cualificaciones profesionales, o el sistema de validación de la competencia) son objeto de los otros dos Cursos impartidos en el marco de la Acción (respectivamente, del Curso Aplicación del Análisis Funcional para elaborar estándares de competencia, y del Curso Orientación y Evaluación en el proceso de validación de la competencia profesional).

El desarrollo de este Curso se inicia con la descripción de la competencia que procura, caracterizada ésta por la Competencia General y las Unidades de Competencia (con sus respectivos Estándares de Competencia) a las que está asociado el Curso.

A continuación, formando parte de un apartado denominado “Caracterización del Curso” (que incluye los aspectos globales y genéricos del mismo), se define el Objetivo del Curso, su denominación propiamente dicha, así como los principios que deben enmarcar la aplicación de una metodología de elaboración de la Formación Basada en la Competencia (FBC), la cual constituye el hilo conductor del Curso. Seguidamente, se describe un Ejercicio de Evaluación global del Curso, consistente en la elaboración de un breve Proyecto, que permite reflejar el aprendizaje de los principales contenidos formativos del mismo, esto es, obtener evidencia de las UC y RP constitutivas de la competencia que procura el Curso.

Finalmente, en esta caracterización de los aspectos globales del Curso se incluye un glosario de términos y una breve bibliografía relacionada con los contenidos formativos del mismo.

Como es característico de toda formación basada en la competencia profesional (cuestión que, precisamente, constituye el objetivo de este Curso), de las competencias que deben adquirir las personas a las que se dirige el presente curso se infieren los contenidos formativos del mismo. Dichos contenidos se han organizado a través de tres Módulos formativos asociados a tres Unidades de Competencia, así como a través de un Módulo transversal o asociado a todas las UC constitutivas de la competencia general que pretende ser procurada por el Curso. A su vez, en su caso, cada Módulo formativo se ha organizado en varias Unidades Didácticas, las cuales presentan la siguiente composición cada una de ellas:

- Su objetivo.
- Sus principales Contenidos Formativos (que constituyen el objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje), expresados en términos de Procedimientos, Conceptos/Hechos y Actitudes.
- Sus Criterios de Evaluación.
- Un conjunto de ejercicios de autoevaluación y/o actividades de Enseñanza y Aprendizaje, los cuales se han diseñado con el objeto de facilitar el aprendizaje de los citados contenidos formativos.

Debe destacarse que con la finalidad aludida de facilitar el aprendizaje de los contenidos formativos, el Curso se ha diseñado con una gran cantidad de ejemplos de los conceptos/hechos constitutivos de estos contenidos.

Los materiales didácticos correspondientes a cada Unidad Didáctica serán proporcionados (on line) de modo secuenciado a lo largo de la duración prevista para la impartición del Curso (cuatro meses).

Asimismo, con la finalidad de contribuir a un aprendizaje más eficaz y como contenido de la evaluación final del Curso (que debe ser público y conocido previamente por los participantes en el Curso), se propone la aplicación del aprendizaje adquirido durante el Curso a un caso concreto: un proyecto de elaboración de la formación asociada a un hipotético Perfil Profesional, a través del cual podrán evaluarse los aprendizajes relacionados con todos los contenidos del Curso.

Al finalizar el Curso, quien lo haya cursado con aprovechamiento debe:

- Identificar las diferencias existentes entre el enfoque de la Formación Basada en el Conocimiento y la Formación basada en la Competencia.
- Comprender el significado de *competencia*, de *currículo*, de *procesos de enseñanza y aprendizaje* y de *evaluación* según el enfoque de la Formación Basada en la Competencia.
- Definir un modelo de currículo adaptado al enfoque de la Formación Basada en la Competencia, tanto en lo relativo a su estructura como a sus componentes.

- Comprender el significado de los contenidos formativos denominados *Procedimientos, Conceptos y Hechos, y Actitudes, Valores y Normas*.
- Saber aplicar los procedimientos para la identificación del *Objetivo* y para la obtención de los *Contenidos Formativos* de un Módulo asociado a una Unidad de Competencia y de otro tipo de Módulos.
- Saber formular el Enunciado General del Currículo.
- Saber aplicar los procedimientos para establecer la Unidades Didácticas de un Módulo.
- Saber aplicar los procedimientos para desarrollar una Unidad Didáctica: definir su objetivo, sus contenidos formativos, sus criterios de evaluación y algunos ejercicios o actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con ella.

2. Competencia que procura el curso

2.1. Competencia general

Elaborar programas formativos asociados a competencias profesionales.

2.2. Unidades de competencia

La referida competencia general se estructura en las siguientes Unidades:

- UNIDAD DE COMPETENCIA 1: Definir un modelo de Currículo adaptado al enfoque de la Formación Basada en la Competencia.
- UNIDAD DE COMPETENCIA 2: Elaborar el Enunciado General de un Currículo basado en la Competencia.
- UNIDAD DE COMPETENCIA 3: Elaborar el Desarrollo de un Currículo (o Desarrollo Curricular) basado en la Competencia.

2.3. Realizaciones profesionales, criterios de realización y especificación de campo ocupacional

Unidad de Competencia 1: Establecer un modelo de Currículo adaptado al enfoque de la Formación Basada en la Competencia.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Definir una estructura curricular adaptada a la Formación Basada en la Competencia: la estructura modular	<ul style="list-style-type: none"> – Se consideran diversas estructuras curriculares. – Se comparan y se valoran las ventajas e inconvenientes de las diversas estructuras curriculares. – Se determinan las razones que soportan la selección de la estructura modular como la más apropiada para la formación basada en la competencia. – Se identifican diferentes tipos de Módulos, así como sus similitudes y diferencias.
2. Definir los componentes básicos del currículo basado en la competencia: objetivo, contenidos formativos y criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> – Se describe la definición de cada uno de los componentes básicos del currículo. – Se especifican las funciones de cada uno de los componentes básicos del currículo. – Se describen las relaciones entre cada uno de los componentes básicos del currículo.
3. Diferenciar los tres tipos de contenidos formativos: procedimientos, conceptos y hechos, y actitudes, valores y normas.	<ul style="list-style-type: none"> – Se describe el significado de los procedimientos. – Se identifican diferentes tipos de procedimientos. – Se describe el significado de los conceptos y hechos. – Se determinan las relaciones entre procedimientos y conceptos/hechos. – Se describe el significado de las actitudes, valores y normas. – Se relacionan las actitudes, valores y normas con los demás tipos de contenidos formativos.

Especificación de Campo Ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Modelo curricular adaptado a la Formación Basada en la Competencia.
- Tipos de Módulos característicos del modelo curricular.
- Caracterización de la Formación Basada en la Competencia.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Acopio de la información
- Análisis comparativo entre la Formación Basada en la Competencia y la Basada en el Conocimiento.

Organizaciones y personal:

- Instituciones, agentes y organizaciones que colaboran en la constitución del GTE
- Expertos y Coordinador que participan en el GTE

Información utilizada:

- Fuentes documentales procedentes de la administración, institutos tecnológicos, universidades y organizaciones del sector.
- Información obtenida mediante las aportaciones de los expertos del GTE.

Unidad de Competencia 2: Elaborar el Enunciado General de un Currículo basado en la Competencia.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Seleccionar y preparar metodológicamente el Grupo Técnico de Expertos (GTE) que elabore programas formativos basados en la competencia	<ul style="list-style-type: none"> – Se determinan las funciones del GTE. – Se determinan los requisitos que deben reunir los expertos del GTE. – Se determinan los requisitos que debe reunir el Coordinador del GTE. – Se consigue la colaboración de instituciones y/o agentes sociales para la constitución del GTE. – Se seleccionan los miembros del GTE atendiendo a los requisitos de constitución. – Se determina el plan de formación metodológica de los expertos y se consigue su aprendizaje adecuado.
2. Elaborar el Enunciado General del Currículo de Módulos asociados a una Unidad de Competencia	<ul style="list-style-type: none"> – Se determina el método/técnica para definir el Objetivo del Módulo. – Se determina el método/técnica para elaborar contenidos formativos del tipo “procedimientos”. – Se determina el método/técnica para elaborar contenidos formativos del tipo “conceptos/hechos” y del tipo “actitudes/valores/normas”.
3. Elaborar el Enunciado General del Currículo de otro tipo de Módulos (Transversales, de Formación en Centros de Trabajo...)	<ul style="list-style-type: none"> – Se determina el método/técnica para definir el Objetivo y para elaborar los contenidos formativos de Módulos Transversales. – Se determina el método/técnica para definir el Objetivo y elaborar los contenidos formativos de Módulos de Formación en Centros de Trabajo. – Se identifican las similitudes y diferencias entre los procedimientos de elaboración de Módulos asociados a una UC y los de la de otros tipos de Módulos.

Especificación de Campo Ocupacional**Productos y resultados del trabajo:**

- Grupo de Técnicos Expertos formativos, junto a algún Experto ocupacional que haya intervenido en la elaboración de las Unidades de Competencia en las que se basa la formación objeto de elaboración.
- Colaboración de instituciones y/o de agentes sociales en la constitución del GTE.
- Objetivos de la formación identificados.
- Contenidos formativos identificados diferenciadamente.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Selección de los expertos del GTE
- Formación metodológica a los expertos y al Coordinador del GTE
- Acopio de la información necesaria
- Desarrollo de procesos de inferencia
- Determinación específica de los componentes básicos del currículo: objetivo y contenidos formativos.

Organizaciones y personal:

- Expertos y Coordinador que participan en el GTE

Información utilizada:

- Información suficiente sobre las Unidades de Competencia referentes de los productos formativos elaborados.
- Información sobre el modelo curricular adaptado a la Formación Basada en la Competencia.

Unidad de Competencia 3: Elaborar el Desarrollo de un Currículo (o Desarrollo Curricular) basado en la Competencia

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Identificar las Unidades Didácticas de un Módulo	<ul style="list-style-type: none"> – Se determina el contenido formativo "organizador" del Módulo – Se definen las características de las Unidades Didácticas. – Se definen los criterios para la constitución de Unidades Didácticas – Se identifica un conjunto concreto de Unidades Didácticas – Se ordena la secuenciación de las Unidades Didácticas
2. Desarrollar curricularmente una Unidad Didáctica (1): definir su objetivo y elaborar sus contenidos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Se determina el Objetivo de la Unidad Didáctica – Se determina el método/técnica para desarrollar los "procedimientos" del Enunciado General del Módulo – Se determina el método/técnica para desarrollar los "conceptos y hechos" y las "actitudes, valores y normas" del Enunciado General del Módulo. – Se obtiene el desarrollo de los diferentes tipos de contenidos formativos
3. Desarrollar curricularmente una Unidad Didáctica (2): elaborar sus criterios de evaluación y algunas actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con ella.	<ul style="list-style-type: none"> – Se determinan criterios para elaborar Criterios de Evaluación de los contenidos de la Unidad Didáctica – Se obtienen Criterios de Evaluación referidos a los distintos tipos de contenidos formativos – Se identifican tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje – Se define el objetivo de los diversos tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje – Se determina un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la Unidad Didáctica

Especificación de campo ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Unidades Didácticas del Módulo identificadas
- Desarrollados o elaborados contenidos formativos de cada Unidad Didáctica
- Establecidos los criterios de evaluación referidos a los contenidos formativos de cada Unidad Didáctica
- Definidas algunas actividades de enseñanza y aprendizaje, con especificación de su objetivos y/o funciones

Procesos, métodos y procedimientos:

- Acopio de la información necesaria
- Desarrollo de procesos de inferencia para obtener contenidos formativos
- Determinación específica de los criterios de evaluación, con referencia a los criterios de realización
- Identificación de actividades de enseñanza y aprendizaje

Organizaciones y personal:

- Expertos formativos que participan en el GTE.
- Coordinador que participa en el GTE.

Información utilizada:

- El Enunciado General del Currículo
- La presente metodología.

En suma, la competencia que se persigue conseguir con el presente Curso es la preparación de personal técnico en un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo hilo conductor constituye una **metodología** para elaborar currículos o programas formativos basados en la competencia. Por ello, el aprendizaje del Curso puede considerarse como la adquisición de los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para aplicar la citada metodología o, simplemente, el aprendizaje de la metodología.

3. Objetivo y denominación del curso

Por definición, el objetivo del curso es la competencia que procura conseguir (y a la que está asociado). La referida competencia puede formularse así: aplicar una metodología que procure la elaboración desarrollada de currículos o programas formativos basados en la competencia profesional.

En correspondencia con ello, la denominación del Curso es la siguiente: Metodología para la elaboración de programas formativos basados en competencias profesionales.

4. Principios de la metodología objeto del curso

Como se ha mencionado más arriba, el hilo conductor del Curso es el aprendizaje de una metodología para elaborar programas formativos basados en estándares de competencia. La citada metodología obedece a un conjunto de principios básicos que se enuncian a continuación:

Primero: en la determinación de la formación basada en (o asociada a) competencias profesionales debe contarse con la contribución de expertos ocupacionales de las correspondientes áreas profesionales, que sean capaces de “leer” qué instrumentos formativos requiere la obtención de los estándares de competencia integrantes de la unidad de competencia correspondiente; así como de expertos en diseños y desarrollos curriculares, en orden a identificar, elaborar y organizar los currículos que mejor articulen los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la elaboración de la formación asociada debe realizarse por un Grupo de Expertos formativos conocedores de esta metodología, apoyados por algún experto ocupacional conocedor de la aplicación del Análisis Funcional.

Segundo: de acuerdo con las referencias clave que caracterizan a la elaboración de cualquier currículo, la determinación de la formación basada en competencias profesionales debe realizarse atendiendo a dichas referencias clave: **para qué** se enseña-aprende (objetivo del currículo formativo), **qué** se enseña-aprende (contenidos del currículo formativo) y **de qué forma se evalúa** lo que se enseña-aprende (criterios de evaluación).

Tercero: para optimizar la eficacia de los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje, la determinación de la formación asociada a competencias profesionales no debe limitarse al establecimiento o enunciado general de los principales componentes (los objetivos, los contenidos formativos y los criterios de evaluación) constitutivos de los respectivos currículos formativos; se complementará también con un conjunto de ejemplificaciones orientativas sobre su posible desarrollo, ordenación y secuenciación en términos de “Unidades Didácticas”, así como sobre posibles actividades de enseñanza-aprendizaje (conjunto de orientaciones que se conoce como “Desarrollos Curriculares”), a fin de que su implementación se adapte a los principios que regulan la secuencia y la consistencia en el progreso del aprendizaje del alumnado. Es decir, además del “para qué”, del “qué” y “de qué forma se evalúa” la formación asociada, se desarrollarán orientaciones y criterios sobre el **cómo** se puede organizar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ejercicios o actividades de enseñanza y aprendizaje.

Cuarto: de acuerdo con el carácter *abierto* que caracteriza al currículo de las enseñanzas y formaciones profesionales, la determinación de la formación basada en competencias profesionales debe permitir que ésta pueda ser completada por parte de las instituciones o centros formativos que las implementen.

La metodología objeto de este Curso puede aplicarse a cualquier tipo de formación basada en la competencia, ya sea la que está asociada a Unidades de Competencia específicas y que puede ofertarse a la población activa (empleada o desempleada) a fin de facilitar la adquisición y/o el incremento de su cualificación, ya sea la que está asociada a Perfiles Profesionales y puede ofertarse, como formación profesional inicial, a través de los sistemas de Educación Técnica y Profesional.

En fin, la aplicación de esta metodología en los vigentes sistemas de educación técnica y de formación y capacitación profesional (gestionados ordinariamente por las administraciones educativa y laboral) permitirá la configuración de uno de los componentes principales de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales: a saber, el establecimiento de un Sistema Formativo basado en la Competencia, como instrumento clave para la adquisición y/o el incremento de la cualificación profesional de la población en edad escolar y de la población activa (tanto la empleada, como la desempleada).

5. Evaluación del curso

Al finalizar el Curso, el participante deberá realizar un proyecto consistente en la elaboración diferenciada del Enunciado General y del Desarrollo Curricular de un Módulo asociado a una hipotética Unidad de Competencia.

6. Glosario de términos y siglas

Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación a través de los cuales se promueve y se evalúa el aprendizaje de los contenidos formativos de un currículo (de un módulo).

Competencia profesional: aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar los roles o puestos de trabajo a los niveles requeridos en el empleo.

Criterios de evaluación: conjunto de precisiones que indican el grado de aprendizaje aceptable de una formación determinada.

Criterios de realización: enunciados que permiten evaluar las realizaciones del profesional en una actividad según un nivel aceptable en el empleo.

Cualificación (perfil) profesional: agregado de unidades de competencia.

Desarrollo curricular: descripción desglosada, a través de unidades didácticas, de los componentes de un Módulo.

Enunciado General del Currículo (del Módulo): descripción de los componentes fundamentales de un currículo (de un módulo), a saber, su objetivo, sus contenidos formativos (expresados en términos de procedimientos, conceptos/hechos y actitudes) y sus criterios de evaluación.

Estándar de competencia: descripción del nivel de realización profesional que se precisa para alcanzar los objetivos de las organizaciones productivas (funciones y actividades); se enuncian en términos de realizaciones profesionales y sus criterios de realización, y se establecen de forma que sean potencialmente válidos en todos los contextos y para todas las organizaciones productivas con propósitos similares.

FBC: formación basada en la competencia.

Módulo formativo: bloque coherente de formación profesional específica, constituido por su objetivo, sus contenidos formativos y sus criterios de evaluación.

SNCP: Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Unidad de competencia: agregado de estándares de competencia coherente desde la perspectiva de su valor y significado en el empleo; constituye la unidad mínima certificable.

Unidad didáctica: componente a través del cual se organiza el desarrollo curricular de un módulo.

7. Bibliografía

- ADAMS, K. (1995/1996): Competency's American origins and the conflicting approaches in use today, en *Competency*, volumen 3, número 2, Eclipse Group, London
- ARGUDIN, Y. (2005): *Educación basada en competencias, Mexico, Trillas*
- ARGÜELLES, A. y GONCZI, A. (2001): *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*, Limusa, Mexico.
- BLAS, F.A. (2007): *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Alianza Editorial, Madrid.
- BURKE, J. W. (Ed) (1989): *Competency based education and training*, Falmer Press, London.
- CINTERFOR/OIT: La formación basada en competencias en América Latina, www.cin-

terfor.org.uy

- COLL, C. y otros (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana
- DESCY, P. y TESSARING, M. (2002): *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: resumen ejecutivo*, CEDEFOP, Luxemburgo.
- DIAZ-BARRIGA, A. (2011): Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5
- DIAZ-BARRIGA, A. (2006): El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, México, Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- EMPLOYMENT DEPARTMENT (1981): *A New Training Initiative. A Programme for Action*, London, HMSO
- FLETCHER, S. (2000): *Diseño de Capacitación Basada en Competencias Laborales*, Editorial Panorama, México
- GONCZI, A. (1997): Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico, en *Formación basada en competencia laboral*, CONOCER-OIT/CINTERFOR, Mexico.
- HARRIS, R., BARNES, G. y HAINES, B. (1991): Competency-based Programs: A Viable Alternative in Vocational Education and Training?, en *Australian Journal of TAFE Research and Development*, núm. 2.
- MERTENS, L. (2000): *La Gestión por Competencia Laboral en la empresa y la Formación Profesional*, IBERFOP, OEI, Madrid.
- OIT (2002): La Formación por Competencias como Iniciativa Pública: el ámbito de los Ministerios de Trabajo y de Educación, Artículo publicado por Cinterfor, disponible en [http:// www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)
- POZO, J.I. y POSTIGO, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*, Edebé, Barcelona.
- SCHMAL, R. Y RUIZ, A. (2008): Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias, en Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, vol. 16, núm. 2, pp. 147-158.
- TOBÓN, S. (2004): *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, ESCOE.
- VARGAS, F. (2001): *La Formación hacia las Tendencias Actuales. La formación por Competencias. Instrumentos para Incrementar la Empleabilidad*, Cinterfor, Montevideo.
- VARGAS, F., CASANOVA, F. y MONTANARO, L. (2001): *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*, CINTERFOR, Montevideo
- WOLF, A. (1995): *Competence-Based Assessment*, Buckingham, Open University Press.
- ZALBA, E. y otros (2010): *Educación basada en competencias*, EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo.

B. Módulos formativos

Módulo 1: La formación basada en la competencia (FBC)

(Asociado a todas las Unidades de Competencia)

Objetivo del módulo

Comprender el concepto o enfoque, así como las características, de la FBC²⁶

Unidades Didácticas del Módulo

- Unidad Didáctica 1.1. Formación basada en la competencia y Formación basada en el conocimiento
- Unidad Didáctica 1.2. El significado de competencia, de currículo, de procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, según la FBC

Unidad didáctica 1.1. Formación basada en la competencia y Formación basada en el conocimiento

1.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar similitudes y diferencias entre el enfoque de la Formación basada en la competencia y el de la Formación basada en el conocimiento.

1.1.2 Contenidos formativos de la Unidad

A) Conceptos y hechos

- Concepto de formación basada en la competencia (FBC)

26. Ver BLAS, F.A. (2007): *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Alianza Editorial, Madrid.

A.1. Breve introducción histórica

Los estudiosos en la materia sitúan en USA, allá por los años veinte del siglo pasado, el origen del movimiento o enfoque de la formación o capacitación basada en la competencia (en adelante, **formación basada en la competencia** o **FBC**), inaugurado por las reformas educativas requeridas por los sectores industriales y comerciales, que reclamaban una mayor atención a los resultados especificados en formas conductualmente objetivas. Pero, probablemente, los fundamentos conceptuales y teóricos más explícitos de este enfoque se sitúan en la reforma de la formación del profesorado que tuvo lugar en los años sesenta en Estados Unidos²⁷.

Concretamente, con motivo de la creciente insatisfacción social manifestada por los resultados de la formación del profesorado y de las numerosas demandas que reclamaban su reforma, la Oficina de Educación de Estados Unidos encargó estudios sobre programas de formación para la preparación del profesorado de la escuela elemental. Los programas resultantes se centraban en el rendimiento de los alumnos y establecieron una relación estrecha entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor. Como consecuencia de ello, empezó a plantearse como exigencia que los aspirantes a la función docente evidenciaran, acreditaran y les fuera certificada su competencia. Así, pues, a comienzos de los setenta la formación del profesorado basada en la competencia se convirtió en un movimiento cuyo enfoque fue asumido por algunos Estados de USA, que aplicaron procedimientos de certificación de la competencia a los aspirantes a la función docente.

A pesar de las críticas que provocó este enfoque (particularmente, en instituciones de educación superior, que lo consideraron una amenaza a la autonomía institucional y a la libertad académica), la Oficina de Educación lo siguió apoyando a través del National Consortium of Competency Based Education Centres, que desarrolló un conjunto de “*criterios para describir y evaluar los programas basados en la competencia*”. Estos criterios anticiparon hace prácticamente cuatro décadas los rasgos fundamentales que caracterizan lo que hoy día se conoce como enfoque de la **formación basada en la competencia (FBC)**. A título de ilustración, se enumeran seguidamente algunos de estos criterios, en particular aquellos cuyo enunciado se corresponde plenamente con los supuestos que subyacen a la actual **FBC**:

- las competencias se basan en el análisis de los roles profesionales y/o en la formulación teórica de las responsabilidades profesionales
- los enunciados de competencia describen los resultados esperados del desempeño de funciones profesionalmente relacionadas, o aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para la ejecución de dichas funciones
- los enunciados de competencia facilitan la evaluación referenciada en criterios

27. Ver Tuxworth, E., en BURKE, J. W. (Ed) (1989): *Competency based education and training*, Falmer Press, London.

- las competencias son consideradas como predictores tentativos de la eficacia profesional y están sujetas a procedimientos de validación permanente
- las competencias se especifican y se hacen públicas antes de la instrucción
- los aprendices que completan el programa de FBC acreditan un amplio rango de perfiles de competencia
- el programa de instrucción se deriva y está asociado a competencias especificadas
- la instrucción que soporta el desarrollo de competencias se organiza en unidades de tamaño manejable
- la instrucción se organiza y se desarrolla de forma tal que se acomode al estilo del aprendiz, a la secuencia preferida, al ritmo y a las necesidades percibidas
- el progreso del aprendiz se determina a través de la competencia demostrada
- el grado de progreso del aprendiz se le hace conocer a lo largo del programa
- las especificaciones de la instrucción se reconsideran y se revisan en base a los datos retroalimentados
- las medidas de la competencia se relacionan válidamente con los enunciados de competencia
- las medidas de la competencia son específicas, reales y sensibles a su matización
- las medidas de la competencia discriminan en base a los estándares establecidos para la demostración de competencia
- los datos proporcionados por las medidas de la competencia son manejables y útiles en la toma de decisiones
- las medidas y los estándares de competencia se especifican y se hacen públicos antes de la instrucción

En los años setenta la formación profesional en USA se hizo eco de este enfoque, particularmente por las oportunidades que ofrecía de estrechar la cooperación entre la función formativa/educativa y las demandas formativas de los sectores industriales y de servicios y, en general, de los sectores profesionales. Durante esta década se invirtieron importantes fondos federales para estimular el cambio y el desarrollo de los sistemas de formación profesional en los diversos Estados, correspondiendo al National Centre for Research in Vocational Education el papel de líder y coordinador en los desarrollos de estos fondos federales.

Por su parte, en el Reino Unido tuvo lugar también a principios de los ochenta, aunque por razones diferentes, la emergencia del enfoque de la *formación basada en la competencia*. La explosión demográfica de mediados de los 70, junto a la recesión económica de finales de esta década, produjo un grave desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles. Dicho desajuste se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias de cualificación del mercado laboral. Este fenómeno constituyó la principal preocupación de los responsables políticos de la formación profesional.

Una de las respuestas a este problema la constituyó la histórica publicación *New Training Initiative* (1981), por parte del Departamento de Empleo, que enmarcó el comienzo de un conjunto de cambios decisivos en el sistema de cualificaciones y de formación profesional en el Reino Unido que se irían desarrollando a lo largo de la década. El objetivo de incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores acabó desembocando en 1986 en la creación del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). Este órgano asumió la responsabilidad de basar las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, es decir, sobre la descripción de las tareas/funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar; esto es, más sobre los *resultados* del aprendizaje que sobre el *proceso* de aprendizaje. La combinación de una estructura de aprendizaje basada en los resultados y el acento puesto en la pertinencia práctica de las cualificaciones fue percibida como una auténtica revolución.

Aunque este nuevo enfoque de la formación, la educación y el aprendizaje basados en la competencia no dejó de sufrir serias críticas (tanto desde el punto filosófico y pedagógico, como desde la discutible utilidad práctica y eficacia de sus resultados), su adopción oficial por el Reino Unido produjo su inmediata incorporación en países de su área de influencia, tales como Irlanda, Australia y Nueva Zelanda. Por su parte, también en la década de los ochenta, Canadá empezó a incorporar este enfoque de la formación en sus programas de formación profesional.

A comienzos de la década de los noventa fue España quien, en el marco de la reforma de su sistema educativo (Ley de Ordenación del Sistema Educativo o LOGSE), incorporó el enfoque de la **FBC** al diseño de la formación profesional reglada; enfoque que, obviamente, fue también adoptado por los demás subsistemas de formación profesional (formación ocupacional y formación continua). Junto a otros factores, no cabe duda de que ello contribuyó a facilitar la penetración de dicho enfoque en los países latinoamericanos: inicialmente, de forma más decidida en México y, posteriormente, en otros varios países centro y sudamericanos.

Respecto a su ámbito de extensión en la formación profesional reglada, la **FBC** ha encontrado su lugar natural de implantación y desarrollo en lo que se conoce como enseñanza o formación profesional de carácter no superior, ya que las enseñanzas superiores y/o universitarias se han manifestado, por lo general y salvo algunas excepciones (por ejemplo, las formaciones relacionadas con las ciencias de la salud), reticentes a adoptar este enfoque. No obstante, en los últimos años se han producido algunas experiencias puntuales de diseño de programas formativos de enseñanza superior que han incorporado el enfoque de la **FBC** (por ejemplo, en el Reino Unido o Australia).

A este respecto, quizá el hecho reciente más relevante sea el conocido como Acuerdo o Tratado de Bolonia, según el cual los países de la Unión Europea se comprometen a una cierta homogenización de sus planes de estudios universitarios —en orden a la

transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones— desde el enfoque de la competencia.

Sin embargo, debe indicarse también que —si bien existen suficientes rasgos comunes al enfoque de la **FBC** allí donde se ha adoptado— su implantación no es homogénea, ni en términos conceptuales, ni en términos de caracterización del modelo que este enfoque preconiza en cada país. Y, aunque no la única, una de las razones fundamentales que permite explicar la heterogénea implantación de programas formativos diseñados desde el enfoque de la **FBC** reside en el diverso origen institucional que promueve dicho enfoque.

En efecto, al menos pueden diferenciarse dos tipos de liderazgo en el desarrollo de la formación basada en la competencia: en primer lugar, el caso en el que son fundamentalmente los sistemas educativos (los Ministerios o Departamentos de Educación) quienes promueven y lideran el desarrollo de este enfoque de la formación (tal sería el caso de España y, en cierta medida, el caso de Alemania y de Francia); en segundo lugar, el caso en el que son las autoridades laborales y los agentes sociales de producción quienes —ordinariamente, a través de órganos de carácter tripartito— desarrollan la articulación entre requisitos del empleo (definidos en términos de cualificaciones profesionales o normas de competencia) y programas de formación basada en la competencia (tal sería el caso del Reino Unido y de México, por ejemplo).

A este respecto, resulta comprensible que la utilización del enfoque desde uno u otro liderazgo institucional se haya llevado a cabo procurando su adaptación específica a las características y necesidades de los subsistemas de formación respectivos.

A modo de conclusión de esta breve introducción histórica, puede afirmarse que, entrados ya en el siglo XXI, el grado de implantación de la **FBC** resulta indiscutible y que se halla en un proceso de creciente generalización. No obstante, las críticas que ha recibido siguen siendo recurrentes y al día de hoy sigue estando abierto el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos y de sus implicaciones.

A.2. Características principales del enfoque de la formación basada en la competencia (FBC)

La FBC se configura como instrumento al servicio del empleo

Uno. El enfoque de la **FBC** surge como una respuesta al *desajuste* entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque.

En efecto, tanto las reformas educativas de los años veinte en USA, como la reforma de la formación del profesorado de los años sesenta (también en USA), como la reforma de la formación profesional emprendida en los años ochenta en el Reino Unido por la *New Training Initiative*, surgen como alternativas a los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento) y, particularmente, para aproximar los objetivos formativos a las exigencias del empleo (expresadas por lo que ordinariamente se conoce como *competencias profesionales*).

Dos. Este rasgo general de la **FBC** remite, inmediatamente, a otras caracterizaciones de este enfoque no menos relevantes. En primer lugar, debe señalarse que el ajuste entre la formación y el empleo se ha de producir en una única dirección: adaptación de la formación al empleo. Es decir, que es la formación la que tiene que adaptarse a las exigencias del empleo (y no al revés), recuperándose con ello la auténtica dimensión de la formación, la de ser un “instrumento para”.

Frente a exageraciones promovidas por los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento), según las cuales la formación llegaba a constituirse casi como un fin en sí misma (con sus propias lógicas y sus propios objetivos), el enfoque de la **FBC** reivindica el carácter instrumental de la formación: la formación es un instrumento para alcanzar o conseguir algo. Y para el enfoque de la **FBC** ese “alcanzar o conseguir algo” no es otra cosa que adquirir la competencia profesional requeridas en el empleo.

En efecto, para el enfoque de la **FBC** la formación es un instrumento para conseguir un *objetivo*, y dicho objetivo no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste, ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se requieren en las diferentes ocupaciones o puestos de trabajo.

En definitiva, y como segunda característica del enfoque de la **FBC**, la formación es concebida como un instrumento para conseguir un objetivo, que no es otro que la competencia profesional. (De ahí la denominación de este enfoque: “formación basada en la competencia”, ya que la competencia es el objetivo de la formación y el referente para el diseño de los programas formativos).

El objetivo de la FBC es la adquisición de competencia profesional

Tres. En todo caso, debe aclararse que el enfoque de la *formación basada en la competencia* no es un enfoque opuesto, ni contrario, al tradicional enfoque de la *formación basada en el conocimiento*; es, simplemente, un enfoque distinto, aunque ambos comparten obviamente algunos criterios o procedimientos en el diseño de los programas formativos.

En efecto, para el diseño de un programa formativo el enfoque de la *formación basada en la competencia* tiene en cuenta o considera —como lo hace el enfoque *basado en el*

conocimiento— la adquisición de lo que tradicionalmente se entiende por “*conocimientos*” (estos es, información y datos, junto a los conceptos, teorías principios y/o leyes que permiten categorizarlos y relacionarlos de forma significativa). Pero, mientras que para este último enfoque (*formación basada en el conocimiento*) los conocimientos son el objetivo y el referente del diseño de los contenidos formativos, para el enfoque de la **FBC** sólo interesa diseñar, como contenidos formativos, aquellos conocimientos que son útiles para la adquisición de la competencia profesional objeto del programa formativo.

En otras palabras, para el enfoque de la *formación basada en los conocimientos*, son estos últimos el objeto de aprendizaje de los programas formativos. El tipo de conocimientos que son, concretamente, objeto de un programa formativo es determinado —según este enfoque— por el equipo de docentes o por los responsables del diseño del programa, de acuerdo con criterios tales como el grado de desarrollo de conocimientos de la ciencia o disciplina relacionada con el programa formativo, la capacidad intelectual y la formación básica necesaria del alumnado para su adquisición, el establecimiento de un gradación progresiva en el proceso de aprendizaje de conocimientos, etc.

De forma distinta (aunque no necesariamente opuesta, ni excluyente), para el enfoque de la *formación basada en la competencia* el objetivo de los programas formativos no es la adquisición de conocimientos, sino la adquisición de competencias profesionales (que implica, por supuesto, adquisición de conocimientos). Y los elementos constitutivos de una competencia profesional no son establecidos por los docentes, ni por quienes diseñan los programas formativos, sino que son definidos por expertos en los diferentes campos ocupacionales a partir del análisis de los requerimientos que se precisan para el desempeño efectivo de las ocupaciones o puestos de trabajo.

La FBC no es el único instrumento para adquirir competencia profesional

Cuatro. A ello habría que añadir, como otra característica del enfoque de la **FBC**, que la concepción instrumental de la formación implica, al menos, dos consecuencias. En primer lugar, que -como instrumento— es falible. Dicho de otra forma, la adquisición de formación no garantiza la adquisición de competencia profesional.

Esta consideración, que remite al divorcio mencionado más arriba entre resultados de la formación y requerimientos del empleo, no es sólo aplicable a los enfoques tradicionales de la formación, sino que también es aplicable al propio enfoque de la **FBC**. De ahí que este enfoque insista reiteradamente en que las pruebas de evaluación y los escenarios de evaluación se parezcan lo más posible, o simulen lo mejor posible, situaciones reales de desempeño efectivo de la competencia profesional (a mayor similitud, mayores garantías de que los resultados de la formación se corresponden con los requerimientos del empleo).

En segundo lugar, la concepción instrumental de la formación implica también que ésta no es el único instrumento para adquirir competencia profesional. Los aprendizajes no formales e informales y, sobre todo, la experiencia laboral o profesional constituyen otros instrumentos de adquisición de la competencia profesional, a veces incluso más eficaces que los programas formativos formales.

La FBC considera capital la evaluación de los resultados

Cinco. Siguiendo con la caracterización del enfoque de la **FBC**, ha de señalarse, como característica también peculiar del mismo, su énfasis en los *resultados*, por encima del interés que puedan merecer los *procesos*. Ello no significa, por supuesto, que el enfoque de la **FBC** ignore o desprecie el papel que desempeñan los procesos formativos, sin los cuales resulta obvio que no se podrían alcanzar los objetivos formativos. Significa, simplemente, que para el enfoque de la **FBC** los procesos formativos son importantes, no en sí mismos, sino en cuanto que procuran el alcance de los objetivos formativos (resultados que expresan o están asociados a la competencia que se pretende conseguir).

Dicho con otras palabras: los procesos de enseñanza y aprendizaje son válidos en tanto en cuanto procuran la consecución de los objetivos formativos (la adquisición de competencias profesionales); de lo contrario, aunque tengan un diseño y una implementación formalmente impecables, no son útiles para el enfoque de la **FBC**.

Ello es una consecuencia lógica del propio enfoque y de los objetivos que persigue: si la principal razón por la que surge este enfoque es la de adaptar los objetivos de la formación a las competencias profesionales requeridas en el empleo, parece lógico exigir evidencias de que, como resultado de la formación, se han adquirido dichas competencias. Y el instrumento que proporciona dichas evidencias es la *evaluación*.

La evaluación, pues, se configura como uno de los pilares básicos del enfoque de la **FBC**. Y, frente al carácter secreto de la evaluación, propio de los enfoques tradicionales, la **FBC** hace públicos los criterios y los objetivos de la evaluación. El enfoque de la **FBC** no pretende sorprender al formando para ver qué sabe y qué no sabe (respecto a un mundo de conocimientos más o menos amplio), sino que está únicamente preocupado por confirmar (evaluar) si ha adquirido —o no— las competencias profesionales que constituyen el objetivo de su formación. Por ello, este enfoque identifica desde el primer momento qué va a ser objeto de evaluación, con qué criterios y en qué condiciones se va a realizar dicha evaluación.

El diseño de la FBC obedece a la “lógica de la adquisición de la competencia”

Seis. Por último, pero no la menos importante, otra de las características más significativas del enfoque de la **FBC** se refiere al diseño de los programas formativos propiamente

dichos. Aunque esta cuestión será desarrollada con mayor detenimiento en un módulo posterior, baste señalar aquí que los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un programa formativo se definen a partir de su objetivo (las competencias profesionales). Es decir, que son los “*elementos de competencia*” (o “*realizaciones profesionales*”), que constituyen una determinada competencia profesional, los que inspiran -o a partir de los que deben inferirse— los contenidos formativos instrumentales que, se supone, procuran su adquisición. Asimismo, son los *criterios de realización* de la competencia los que determinan los *criterios de evaluación* del correspondiente programa formativo.

Lo más destacado de esta característica del enfoque de la **FBC** es que el diseño de un programa formativo no obedece a la *lógica de la adquisición de conocimientos* (lógica ordinaria en el diseño de programas formativos según el enfoque tradicional), sino a la *lógica de la adquisición de competencias*.

Dicho en otras palabras: los enfoques tradicionales de la formación han venido articulando sus programas formativos a través del *saber* (adquisición de información y de conceptos, teorías, etc. que categorizan y/o relacionan dicha información para hacerla significativa), que ha sido agrupado y diferenciado en materias o *disciplinas* (física, química, biología, matemáticas, historia, literatura, mecánica, electrónica, economía, etc.). De acuerdo con este enfoque tradicional, los programas formativos se diseñan a través de contenidos formativos que, preferentemente, tienen que ver con la información y las teorías/conceptos relacionados con dichas disciplinas. Corresponde al equipo docente, o a los responsables del diseño, la definición del objetivo del programa, a partir del cual tiene lugar el diseño de los contenidos formativos de acuerdo con esta lógica de la adquisición de conocimientos, hasta llegar a la adquisición de los conocimientos que implica el objetivo del programa.

De modo diferente, en el enfoque de la **FBC** no corresponde al equipo docente, ni a los responsables del diseño de la formación, la definición del objetivo del programa formativo. Como se ha señalado más arriba, el objetivo de un programa formativo viene definido desde fuera, pues está constituido por la competencia profesional requerida en un determinado campo ocupacional. No son expertos en formación, sino expertos ocupacionales, los responsables en la definición de las competencias requeridas en el empleo. Y es a partir de este objetivo del programa formativo (las competencias profesionales exigidas en un determinado campo ocupacional) desde donde se inicia el diseño del programa formativo.

En coherencia con ello, y de acuerdo con la naturaleza de las competencias profesionales (ver, más adelante, el concepto de *competencia profesional*), el diseño de un programa formativo desde el enfoque de la **FBC** se articula preferentemente a través de aprendizajes relacionados con el *saber hacer*, más que a través de aprendizajes relacionados con el *saber* (tal y como ocurre en el enfoque tradicional de la *formación basada en el conocimiento*).

Ahora bien, como se ha apuntado ya anteriormente, el enfoque de la **FBC** no ignora los aprendizajes relacionados con el *saber*, como tampoco ignora los aprendizajes relacionados con el *saber ser/estar*, sino que los incluye; porque, en definitiva, *saber hacer* (esto es, desempeñar acciones competentes) requiere *saber* (esto es, disponer de información y datos, así como de conceptos y teorías que los doten de significado) y *saber ser/estar* (esto es, disponer de las actitudes, valores y/o normas que requiere dicho desempeño).

En definitiva, a los efectos del diseño o elaboración de los programas formativos, la diferencia fundamental entre el enfoque de la *formación basada en el conocimiento* y el enfoque de la *formación basada en la competencia* reside en que para el primero la adquisición del *saber* (información y datos, conceptos y teorías) constituye el principal referente de los contenidos formativos, mientras que para el segundo enfoque (**FBC**) el referente y objetivo fundamental es la adquisición del *saber hacer*, siendo los contenidos formativos relacionados con el *saber* y el *saber ser/estar* apoyos instrumentales para la adquisición del *saber hacer*.

Esta diferencia es también la que permite comprender el diferente formato o estructura que, ordinariamente, adoptan los programas formativos de uno u otro enfoque. En el caso del enfoque tradicional, los contenidos formativos relacionados con el *saber* suelen agruparse en *asignaturas* o similares, constituidas por un conjunto de temas o lecciones que tienen como denominador común la afinidad de los conocimientos que procuran y la relación estructurada de éstos con el objeto de conocimiento de la correspondiente ciencia o disciplina.

En el caso del enfoque de la formación basada en la competencia, la formación suele estructurarse en *módulos* formativos, caracterizados por integrar todos aquellos contenidos formativos que se consideran suficientes para procurar la adquisición de una *unidad de competencia* (esto es, la competencia mínima que puede ser objeto de reconocimiento y validación en el mercado laboral).

A.3. Comparación entre el enfoque de la formación basada en la competencia y el enfoque tradicional de la formación basada en el conocimiento

A partir de la caracterización de la **FBC** que se ha realizado en el apartado anterior, puede resultar oportuno ilustrar de forma esquemática los principales rasgos diferenciales que postula el enfoque de la *formación basada en la competencia* respecto del tradicional enfoque de la *formación basada en el conocimiento*.

Formación basada en el conocimiento	Formación basada en la competencia
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de conocimientos (definidos por expertos en formación) • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber</i> • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el <i>saber</i> (información de hechos y datos, teorías, conceptos, principios, leyes...) • Tipo de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber hacer</i> y el <i>saber ser/estar</i> (actitudes, valores y/o normas) • Interés por evaluar los procesos y los resultados formativos • Evaluación referenciada por normas (evaluación cuantitativa o escalar) • Escenarios y procedimientos de evaluación típicos de los centros formativos • Estructura o formato de los programas formativos: asignaturas o materias • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de competencias (definidas por expertos ocupacionales) • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber hacer</i> • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el <i>saber hacer</i> (acciones y procedimientos, no sólo motrices o físicos, sino también cognitivos) • Tipo de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber</i> y el <i>saber ser/estar</i> • Interés por evaluar los resultados formativos inferidos o asociados a la competencia • Evaluación referenciada por criterios (evaluación cualitativa o dicotómica) • Escenarios y procedimientos de evaluación que simulen y/o se aproximen a escenarios donde tenga lugar el desempeño real • Estructura o formato de los programas formativos: módulos formativos • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de las competencias profesionales

B) Procedimientos

- comprender los orígenes históricos del enfoque de la Formación Basada en la Competencia
- identificar las características fundamentales de la Formación Basada en la Competencia
- identificar las características fundamentales de la Formación Basada en el Conocimiento
- analizar comparativamente ambos enfoques (formación basada en el conocimiento y en la competencia)
- relacionar la idoneidad de cada enfoque respecto a los requerimientos de la formación y capacitación técnica y profesional

C) Actitudes

- valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
- interesarse por los análisis comparativos
- valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos
- interesarse por la relación entre la teoría y la práctica y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas

1.1.3. Criterios de Evaluación

- se han reconocido los principales orígenes históricos del enfoque de la Formación Basada en la Competencia
- se han identificado las características fundamentales de la Formación Basada en la Competencia
- se han identificado las características fundamentales de la Formación Basada en el Conocimiento
- se han identificado las características comunes de ambos enfoques
- se han identificado las principales diferencias entre ambos enfoques
- se ha valorado el grado de idoneidad o de pertinencia que tiene cada enfoque respecto a los programas de formación y capacitación técnica y profesional

1.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

Relacionados con el origen del enfoque de la FBC

1. ¿Qué es un enunciado de competencia?, ¿qué enuncia un enunciado de competencia?
2. ¿Qué significa “evaluación referenciada en criterios”? ¿por qué los enunciados de competencia facilitan la evaluación referenciada en criterios?
3. ¿Qué se quiere decir con lo de que “las competencias se hacen públicas antes de la instrucción”?
4. ¿Qué significa que la instrucción se deriva y está asociada a las competencias especificadas?
5. ¿Qué quiere decir que las “medidas de la competencia” son específicas, se relacionan con los enunciados de competencia y discriminan en base a los estándares establecidos para la demostración de la competencia?
6. ¿Dónde se inicia realmente el enfoque de la FBC y en qué países está actualmente implantado?
7. ¿Qué instituciones o administraciones públicas lideran ordinariamente el desarrollo del enfoque de la FBC y qué consecuencias supone uno u otro liderazgo?

Relacionados con la comparación entre los enfoques de la formación basada en el conocimiento y la basada en la competencia

1. ¿Por qué los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento) manifiestan un cierto desajuste entre la “formación” y el “empleo”?
2. ¿Tienen el mismo o los mismos objetivos la formación basada en el conocimiento y la formación basada en la competencia? En caso negativo, ¿cuál es la diferencia entre ambos objetivos? ¿Quiénes definen o identifican en uno y otro caso dichos objetivos?
3. ¿Cómo concibe el enfoque de la FBC la relación entre la formación y el empleo?

4. ¿La adquisición de formación (la superación de un programa formativo) garantiza la adquisición de la competencia profesional a la que dicho programa está asociado? ¿Por qué sí, o por qué no?
5. ¿Es la formación la única vía para adquirir competencias profesionales? ¿Existen otras vías, cuáles?
6. ¿Qué diferencias hay entre los aprendizajes formales, los aprendizajes no formales y los aprendizajes informales?
7. ¿Qué diferencias hay entre la evaluación postulada por el enfoque de la formación basada en el conocimiento y la postulada por el enfoque de la formación basada en la competencia?
8. ¿Cuáles son las principales diferencias entre el diseño de un programa formativo según el enfoque de la formación basada en el conocimiento y según el enfoque de la formación basada en la competencia?

Unidad didáctica 1.2. El significado de competencia, de currículo, de procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación según la FBC

1.2.1. Objetivo de la Unidad: comprender el significado que para la FBC tienen estos conceptos.

1.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Conceptos y hechos

A.1. El significado de la competencia según el enfoque de la FBC

Uno. La *competencia profesional*, según el enfoque de la **FBC**, es el objetivo que pretende alcanzar un programa formativo elaborado desde este enfoque y, al mismo tiempo, constituye el referente a partir del cual deben definirse articuladamente los diferentes contenidos formativos del programa. No obstante, la *competencia* no es un concepto o término que pertenezca al mundo de la formación, sino que su significado tiene que ver fundamentalmente con el mundo laboral o del empleo. ¿Y qué significa, exactamente, el concepto de *competencia profesional*?

Desgraciadamente, no es nada fácil contestar a esta pregunta. Hablar de o referirse a las competencias profesionales se ha convertido en una moda, de la que no siempre es fácil discernir rasgos o significados comunes. En efecto, la literatura que analiza y desarrolla este concepto es progresivamente creciente; las jornadas, congresos y simposios que tratan sobre esta cuestión, organizados por la comunidad académica o por consultoras y organizaciones profesionales, son también cada vez más frecuentes; su inclusión parcial o con carácter monográfico en programas formativos relacionados con el mundo de las organizaciones y de las empresas empieza a resultar algo obligado; asimismo, empiezan a multiplicarse proyectos de investigación que tienen como

referente directo o indirecto las competencias profesionales; en fin, cualquier consultora organizacional ha incorporado a su vocabulario técnico ordinario términos tales como “gestión por competencias”, “selección por competencias”, “formación en competencias”, “evaluación de competencias”, “sistemas de promoción y de incentivos por competencias”, “desempeño de competencias”, “identificación de las competencias específicas de la propia empresa”, etc.

Como no podía ser de otra forma, este múltiple interés por las competencias profesionales —y, particularmente, por sus virtuales utilidades y aplicaciones— ha generado una cierta proliferación de modelos de competencias, de interpretaciones del concepto, de taxonomías sobre competencias (que las diferencian en *claves, básicas o nucleares, generales, específicas, transversales, de empresa*, etc.), de estrategias de gestión por competencias, de sistemas de evaluación de competencias, etc. Dicha coexistencia de modelos, interpretaciones y enfoques acaba produciendo, con frecuencia, más confusión que claridad. A título de ilustración, Adams (1996) llegó a identificar hasta 286 modelos de competencias propuestos por un centenar de investigadores.

No obstante este panorama selvático de propuestas y modelos de competencias profesionales, también es justo señalar que todos ellos comparten algunas características, lo cual permite explicar la común utilización del concepto de *competencia profesional*. La más general de estas características comunes es que, en todos los casos, la *competencia profesional* —que sustituye y trasciende los tradicionales conceptos de *tarea y/o actividad laboral*— pretende expresar y significar los requisitos y/o necesidades profesionales que caracterizan el desempeño de una ocupación o conjunto de puestos de trabajo; dicho de otra forma, el *desempeño* (o resultados que deben conseguirse en el empleo) se constituye en el principal indicador de la competencia profesional.

La otra característica relevante que comparten todos los modelos de competencias profesionales es que —frente a la tradicional consideración de los conocimientos como principales predictores de la capacidad profesional— el nuevo concepto de competencia profesional incluye, además del saber típico de los conocimientos, otros componentes no menos importantes y también predictores de la competencia profesional, tales como el saber hacer técnico típico de las habilidades y destrezas, el saber resolver problemas prácticos en situaciones reales, el saber relacionarse con otros y trabajar en equipo, el saber adaptarse a las contingencias del entorno, etc.

Dos. Dicho esto, y aunque sea incurrir en un cierto esquematismo, pueden apreciarse básicamente dos modelos o concepciones de la competencia profesional distintos (aunque no necesariamente contradictorios u opuestos).

El *primero* de ellos, y sin duda el más prolífico en variedades, es el modelo o concepción de la competencia profesional promovido desde el mundo empresarial y, particularmente, desde las consultoras organizacionales. De acuerdo con este modelo o

concepción, la competencia profesional debe definirse a través de un conjunto (o cluster) de capacidades, destrezas o habilidades que —se supone— subyacen a los desempeños *exitosos* en la actividad laboral o profesional: las competencias profesionales, pues, son aquellas características personales que diferencian el desempeño óptimo del desempeño ordinario.

A título de ilustración: *la orientación a la eficiencia, la confianza en sí mismo, la gestión de procesos grupales, la autoevaluación, la motivación a terceros, la espontaneidad, el autocontrol...* son algunos ejemplos de lo que este modelo o concepción considera que son competencias profesionales (como referentes de la gestión, formación, selección y/o evaluación de competencias).

El *segundo* modelo o concepción ha sido adoptado desde una perspectiva más gubernamental o institucional, esto es, por países que están estableciendo Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales y/o que están reformando sus sistemas de formación profesional desde el enfoque de la **FBC**. De acuerdo con este modelo o concepción, la competencia profesional debe definirse a través, no de los desempeños exitosos que puedan identificarse en las situaciones de trabajo, sino de los desempeños satisfactorios ordinarios o *normales* (lo que se conoce como *estándares* o *normas* de competencia).

Tres. Ha sido en el Reino Unido donde se ha elaborado, de un modo más sistemático, el modelo que corresponde a esta segunda concepción de la competencia profesional; modelo que han incorporado —con algún matiz, según los casos— todos los países que desarrollan Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales y/o que han adoptado el enfoque de la **FBC** para el desarrollo de sus sistemas de formación profesional.

En síntesis, los principales conceptos que componen la arquitectura de este modelo son los siguientes²⁸.

En primer lugar, y como concepto general de referencia, la **competencia profesional** se define como *la aplicación de capacidades, conocimientos y actitudes para realizar las actividades y roles de trabajo a los niveles requeridos en el empleo y para solucionar los problemas derivados del cambio en las situaciones de trabajo*.

De acuerdo con esta definición, debe destacarse que la competencia se define como *desempeño o aplicación*, es decir, como *acción*, que, por tanto, se evidencia y es susceptible de evaluación. La **competencia**, por tanto, no es sólo un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes. La competencia implica capacidades, conocimientos y

28. La mayoría de los conceptos que se desarrollan en este apartado han sido ya objeto de tratamiento en el “Curso sobre Análisis Funcional”, por lo que quienes hayan realizado este Curso tendrán ya conocimiento de ellos.

actitudes; pero es, fundamentalmente, *desempeño o aplicación* de dichas capacidades, conocimientos y actitudes a los niveles requeridos en el empleo, esto es, implica conseguir unos resultados determinados.

Sin *evidencia y evaluación* de dicho desempeño no se puede hablar propiamente de competencia. Por ilustrarlo con un ejemplo: un piloto o un cirujano debe ser considerado "*competente*", no cuando indirectamente se le suponen capacidades, conocimientos y actitudes para volar o para operar quirúrgicamente, sino cuando evidencia que sabe volar o que sabe realizar operaciones quirúrgicas, esto es, cuando desempeña o aplica sus capacidades, conocimientos y actitudes para volar u operar en un quirófano.

La competencia mínima acreditable y reconocible en el mercado laboral recibe el nombre de **unidad de competencia**. Una *unidad de competencia* está, pues, constituida por un conjunto de desempeños satisfactorios en situaciones de trabajo de un determinado campo ocupacional. Dichos desempeños requeridos en el empleo reciben el nombre de **estándares de competencia** (en algunos países se denominan **normas de competencia**).

Cuatro. Un **estándar de competencia** se define como *un enunciado de competencia, expresado en términos de acciones o desempeños esperados de las personas, así como de resultados que deben obtenerse a través de ellos, en las situaciones de trabajo de un determinado campo ocupacional*.

Los *estándares* no contemplan las capacidades subyacentes, ni los rasgos de las personas, sino que describen los comportamientos y los resultados que se esperan de ellas, extraídos del análisis de los procesos productivos o de prestación de los servicios.

Los *estándares de competencia* son similares a las especificaciones y normas usadas (por ejemplo, las normas promovidas por la ISO) para establecer los niveles de calidad que deben satisfacer los productos (o servicios). Estas normas no son el producto (o servicio) en sí, ni los medios para obtenerlo, ni incluso establecen una manera determinada de medir y evaluar su calidad. Los estándares empleados para evaluar la calidad de un producto o servicio son un conjunto de especificaciones que establecen en términos ideales los requisitos, resultados y características que el producto o servicio debe satisfacer.

Los *estándares* ocupacionales tienen la misma naturaleza, pero aplicados a las realizaciones requeridas de las personas en el trabajo. Establecen, en términos ideales, lo que se precisa que éstas realicen en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional determinado, definiendo de forma concreta los niveles o cotas de competencia ocupacional requerida, frente a los que deben juzgarse las realizaciones profesionales de las personas para juzgar si son competentes o no.

En definitiva, los estándares establecen lo que se necesita que se haga en las situaciones de trabajo específicas de un campo ocupacional para alcanzar determinados resultados, fijando los niveles (o criterios) que tienen que cumplir las realizaciones concretas de las personas para juzgar si son competentes o no.

Cinco. Según esta concepción del *estándar de competencia*, éste se haya constituido por tres componentes:

- los **elementos de competencia o realizaciones profesionales**: *son el componente del estándar que describe o expresa —en términos de desempeño y de resultados— lo que una persona debe realizar y alcanzar (y, por tanto, evidenciar) en una situación de trabajo de un campo ocupacional determinado.*

Ejemplo de “elemento de competencia” en el área ocupacional de administración y finanzas: *Informar y asesorar, a requerimiento del cliente, sobre productos financieros de pasivo según los planes de actuación y los objetivos comerciales establecidos.*

- los **criterios de realización o criterios de desempeño**: *son el componente del estándar que describe o expresa —en términos de resultados o logros críticos de las actividades de trabajo— el nivel requerido del desempeño descrito por un elemento de competencia para su cumplimiento satisfactorio.* Ordinariamente, cada criterio de realización suele definir una característica del trabajo bien hecho. Para que se considere que una persona alcanza los resultados requeridos por un *estándar de competencia* es preciso satisfacer o cumplir todos los *criterios de realización* correspondientes.

Ejemplo de “criterios de realización” del elemento de competencia “Informar y asesorar, a requerimiento del cliente, sobre productos financieros de pasivo según los planes de actuación y los objetivos comerciales establecidos”:

- Se describen con claridad y exactitud los procedimientos generales relacionados con el producto y se destacan las ventajas y beneficios del mismo.
 - Se han empleado ejemplos adecuados en los que los cálculos son correctos.
 - Se transmite al cliente una buena imagen de la entidad y se destacan adecuadamente las ventajas sobre la competencia.
 - El cliente es tratado con diligencia y cortesía de forma que se promuevan las buenas relaciones presentes y futuras.
 - etc.
- las **características del campo ocupacional (o contexto)**: *son el componente del estándar que describe o expresa —en términos de variables o indicadores— el dominio de aplicación del elemento de competencia, estableciendo el marco o contexto en el que el estándar debe ser interpretado y evaluado.* Las principales variables de campo o indicadores de contexto que deben identificarse y especificarse para cada campo ocupacional son:
 - Principales resultados del trabajo: servicios o productos.
 - Productos o servicios intermedios
 - Métodos y procedimientos involucrados en las actividades de trabajo.

- Maquinaria, equipos e instalaciones con los que se realiza el trabajo.
- Información: naturaleza, tipo, soportes y medios de tratamiento.
- Personal y/u organizaciones destinatarias del servicio o productos
- Condiciones ambientales y de seguridad de prestación del servicio o realización del trabajo
- Etc.
- **Ejemplo de especificaciones del campo ocupacional** en el que tiene lugar o se aplica el elemento de competencia “Informar y asesorar, a requerimiento del cliente, sobre productos financieros de pasivo según los planes de actuación y los objetivos comerciales establecidos”:
 - Ahorro a la vista y a plazo (incluyendo cuentas corrientes, libretas de ahorro a la vista y a plazo, imposiciones a plazo fijo, ahorro sistemático...)
 - Fondos de inversión y cédulas hipotecarias
 - Sistemas de pago (incluyendo tarjetas de crédito y de débito, cheques de viaje y de gasolina, cheques conformados, terminales informáticos...)
 - Información de naturaleza financiera
 - Clientes o sociedades con capacidad inversora
 - Etc.

Seis. Una vez definido lo que es un *estándar de competencia*, la **unidad de competencia** se define como *un conjunto o agregado de estándares de competencia que tiene valor y significado en el empleo*. No existe un criterio fijo sobre el número de *estándares* que debe permitir la configuración de una unidad de competencia; el único criterio que determina la configuración de la unidad es que dicho conjunto o agregado de estándares tenga sentido y significado en el mercado laboral, criterio que deben determinar los expertos ocupacionales del área profesional correspondiente.

En fin, son precisamente los *estándares de competencia* —y su agregado, formalizado como *unidades de competencia*— lo que constituye el objetivo que procuran los programas formativos elaborados desde el enfoque de la **FBC**.

En todo caso, debe señalarse que el enfoque de la **FBC** es susceptible de aplicación en los dos modelos o concepciones de la competencia profesional a los que se ha aludido en este apartado. Es decir, sea cual sea la concepción o modelo de competencia desarrollado (considerada como desempeño exitoso, o como estándar de competencia), siempre es posible elaborar programas formativos inspirados o referenciados por la competencia profesional que constituye su objetivo.

A.2. El significado del currículo según el enfoque de la FBC

Una vez identificada y definida la naturaleza del *objetivo* (la competencia profesional, esto es, los estándares y unidades de competencia) de la formación diseñada desde el enfoque de la FBC, procede definir con más detalle cómo se elabora el *instrumento*

formativo para procurar dicho objetivo, es decir, cómo se diseñan los currículos o programas formativos que adoptan dicho enfoque.

Al ser éste, precisamente, el objetivo de este Curso (Metodología de Elaboración de la FBC), su desarrollo no se realiza en este Módulo de carácter introductorio, sino a lo largo de los tres restantes Módulos del Curso.

A.3. El significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje según el enfoque de la FBC

Uno. Ciertamente, como se ha apuntado más arriba, el enfoque de la **FBC** aparentemente se interesa y preocupa más por los *resultados* que por los *procesos*. No obstante, la **FBC**—como cualquier otro enfoque formativo— atribuye a los *procesos de enseñanza y aprendizaje* la importancia que les corresponde, como lo ilustra el conjunto de rasgos diferenciales que caracterizan a dichos procesos desde la perspectiva de la **FBC**.

En efecto, aunque no exclusivo de la **FBC**, ni siquiera compartido en todos sus términos por los diferentes desarrollos formativos realizados desde el enfoque de **FBC**, puede identificarse un conjunto de caracterizaciones de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* que deben considerarse coherentes y consistentes con las orientaciones de la **FBC**.

Dos. La primera y más general de ellas tiene que ver con la adopción, por parte de la **FBC**, de lo que se conoce como *didáctica o metodología activa*. En síntesis, este enfoque didáctico de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* pretende ser una alternativa al tradicional binomio didáctico: “el profesor transmite y explica información y conocimientos, frente al alumnado que los recibe (*pasivamente*) procurando su asimilación y comprensión”. La *didáctica activa* postula un cambio significativo de roles, tanto del profesor, como del alumnado.

Efectivamente, en las modernas sociedades de la información y del conocimiento no tiene demasiado sentido que el profesor se limite a transmitir (y, en su caso, explicar) un determinado tipo de informaciones y conocimientos, sino que su función debe estar más relacionada con la orientación, la tutorización, la creación de condiciones de aprendizaje... en fin, con la facilitación de medios y métodos que permitan al alumnado desarrollar una actitud mucho más *activa* en el proceso de aprendizaje. Dicha actitud se concreta en que es al propio alumnado al que corresponde buscar y seleccionar la información adecuada para la solución de un problema, así como ir elaborando su propio aprendizaje y construyendo sus propios conocimientos mediante el ensayo de diferentes soluciones posibles a los problemas planteados y la identificación de aquellas que resulten más apropiadas (las cuales serán procesadas como *saber hacer* adquirido o *construido*).

En definitiva, este enfoque didáctico hunde sus raíces en el supuesto de que la *acción* es también conocimiento y, en no pocas ocasiones, el mejor medio para adquirir conocimientos o saberes. Tal supuesto parece encajar adecuadamente con las prioridades definidas por la **FBC**, según la cual el *saber hacer* (que implica necesariamente *saber* y *saber ser/estar*) debe constituir el objetivo principal de los programas formativos diseñados desde este enfoque.

La *didáctica o metodología activa* viene a consagrar, pues, que probablemente la mejor forma de “aprender a hacer” sea “aprender haciendo”, postulado que adopta y hace suyo sin reservas el enfoque de la **FBC**.

Tres. Como parte integrante de esta *metodología activa*, ordinariamente los programas formativos diseñados desde la óptica de la **FBC** suelen incluir lo que se conoce como las *actividades de enseñanza y aprendizaje*, que no son sino estímulos que pretenden articular el aprendizaje y, en particular, la propia participación y construcción del mismo por parte del alumnado.

A través de las *actividades de enseñanza y aprendizaje* se promueve la búsqueda de información, la realización de ejercicios que refuercen el aprendizaje, la elaboración de imágenes o ejemplos que contribuyan a clarificar los conceptos y facilitar su comprensión, el desarrollo de autoevaluaciones parciales que permitan al alumnado conocer el estado real de su proceso de aprendizaje, etc. Parece obvio que cualquier persona aprende más si, no sólo se limita a escuchar y/o leer, sino que además realiza actividades tales como analizar, relacionar, buscar, realizar, comprobar, formular hipótesis, participar en debates, evaluar, etc.

Cuatro. Como ilustración o expresión concreta de la *didáctica activa*, debe citarse —como otra característica del enfoque de la **FBC**— su confesada simpatía por los procesos instruccionales orientados a la *solución de problemas*. Según dicha orientación, las situaciones de aprendizaje (o conjunto organizado de acciones que tienen por fin que el alumnado consiga los objetivos formativos) deben establecerse o crearse en términos de situaciones problemáticas no resueltas, a fin de promover en el alumnado hábitos de aprendizaje consistentes en la búsqueda de su solución.

A este respecto, más que indicar y transmitir (y/o explicar) la solución del problema, corresponde al profesor orientar y facilitar los medios (información y métodos) para que el alumnado se acostumbre por sí mismo a *actuar* en la búsqueda de la *solución de problemas*; y, más que plantear situaciones problemáticas típicas, diseñadas artificialmente para comprender mejor el proceso de su solución, corresponde al profesor promover el establecimiento de situaciones problemáticas distintas, en las que las variables que las definen sufran cambios, a fin de acostumbrar al alumnado a adaptar la aplicación de su solucionario de problemas (o aprendizaje adquirido o construido) a situaciones nuevas.

Aparentemente, el enfoque instruccional orientado a la *solución de problemas* contribuye decisivamente a la *transferibilidad* de los aprendizajes. En efecto, parece lógico suponer que, si lo que *se aprende haciendo* se aprende, además, en condiciones o contextos distintos, ese *saber hacer* acabará transfiriéndose a nuevas condiciones o contextos.

Cinco. La literatura sobre **FBC** suele atribuir a este enfoque una decidida apuesta por la formación *individualizada*, frente a lo que podría considerarse como formación *socializada* o grupal.

Sin embargo, si por formación *individualizada* se entiende aquella formación que centra el proceso formativo en el alumno individual, a partir de sus específicos intereses, valores, experiencias, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, etc., debe señalarse que cualquier enfoque formativo comparte esta orientación de sus *procesos de enseñanza y aprendizaje*. En definitiva, es el individuo, y no el grupo, lo que ordinariamente es objeto de la formación. Cuestión distinta son las posibilidades materiales y de recursos humanos para hacer realmente efectiva esta orientación durante todo el proceso formativo.

Por tanto, el interés por la formación *individualizada* caracteriza al enfoque de la **FBC**, pero no más que a otros enfoques formativos. Más aún, debido a la importancia atribuida a la promoción de determinadas actitudes sociales (trabajo en equipo, comunicación social crítica y constructiva, etc.), los programas formativos diseñados desde el enfoque de la **FBC** requieren implementar determinadas situaciones formativas *socializadas* o grupales.

Seis. La *aproximación* (de los procesos de enseñanza y aprendizaje) a *situaciones reales* constituye otra característica, esta sí, peculiar del enfoque de la **FBC**. Esta característica constituye, en primer lugar, una clara expresión del propósito general de este enfoque de “aproximar la formación al empleo”. Pero, sobre todo, manifiesta el interés del enfoque de la **FBC** por procurar que los aprendizajes adquiridos en los programas formativos sean lo más generalizables o *transferibles* posible, es decir, que estén presentes en ellos el mayor número posible de variables que intervienen en los escenarios reales de la actividad laboral o profesional.

Dicho con otras palabras, esta característica expresa el interés de la **FBC** por reducir y neutralizar al máximo el carácter artificial y acontextual que, ordinariamente, tienen los escenarios formativos donde se desarrollan los *procesos de enseñanza y aprendizaje*; característica que también comparte (ver más adelante) la concepción de la *evaluación* promovida por el enfoque de la **FBC**.

Siete. En fin, resulta obvio que todas estas caracterizaciones de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* auspiciados por el enfoque de la **FBC** afectan también al diseño de

los medios y materiales didácticos y, sobre todo, a la formación del profesorado, último responsable de tales procesos.

Por lo que respecta a los medios y materiales didácticos, resulta innecesario hacer hincapié en el papel decisivo que desempeñan los materiales didácticos en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*: expresan y concretan los contenidos formativos que conforman el currículo, constituyen uno de los principales medios de apoyo a la relación interactiva entre profesor y alumno y, al mismo tiempo, materializan la flexibilidad requerida para adaptar de forma realista los objetivos formativos de un programa a las condiciones y necesidades específicas donde éste se imparte.

Respecto al diseño de los medios y materiales didácticos desde el enfoque de la **FBC**, baste decir que las decisiones para su establecimiento deben conjugar, como criterios, el tipo de tecnología para la que deben servir como instrumento de aprendizaje y transferencia, su fácil manejabilidad por docentes y alumnado, el tipo de tareas o ejercicios prácticos para los que deben ser útiles, su condición de ser instrumentos de apoyo en la búsqueda de conocimientos y de solución de problemas... y, en fin, su coste económico en relación con las funciones que vayan a desempeñar.

Ocho. Finalmente, por lo que respecta al profesorado, es evidente que la implementación de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, tal y como los concibe el enfoque de la **FBC**, implica, ante todo, un cambio de actitud de los docentes, que deben sustituir su tradicional función de transmitir y explicar información y conocimientos por la nueva función requerida de orientar, promover y facilitar el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumnado. A este respecto, el profesorado que participe en programas formativos diseñados desde el enfoque de la **FBC** precisa, particularmente, formación en el desarrollo de currículos orientados a la *solución de problemas*.

A.4. El significado de la evaluación según el enfoque de la FBC

Uno. Ya antes —en la caracterización general de la **FBC** y con motivo de los *criterios de evaluación*— se han anticipado algunas de las señas de identidad de la *evaluación*, tal y como ésta es concebida por el enfoque de la **FBC**. Procede ahora abordar, de un modo más sistemático, el significado y la caracterización que para dicho enfoque representa esta cuestión capital.

En efecto, la *evaluación* constituye, para la **FBC**, uno de sus componentes más decisivos, ya que orienta todo el proceso formativo, al ser la expresión observable de la consecución de los objetivos formativos, esto es, del grado de aprendizaje o adquisición de las competencias profesionales. Al mismo tiempo, constituye el principal indicador acerca de la calidad de los programas formativos y, en consecuencia, promueve la redefinición o reforma del *currículo* y/o la reorientación de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Las principales características de la *evaluación*, según el enfoque de la **FBC**, son las siguientes:

- tiene por objeto principal los *resultados*,
- las pruebas y los criterios que la constituyen son *públicos*,
- se halla referenciada por *criterios* (y no por *normas*),
- su expresión es preferentemente *cualitativa* (más que *cuantitativa*),
- tiene carácter *individualizado*,
- tiene un carácter *acumulativo* (más que *global o comprensivo*),
- siendo por naturaleza una evaluación *final* (*de resultados finales*), admite la evaluación *continua* a lo largo del proceso formativo,
- procura establecer *situaciones* de evaluación lo más *próximas* posible a los escenarios reales.

Dos. Coherente con el enfoque basado en la competencia que la inspira (según el cual no importa cuál ha sido el medio o camino para conseguirla, lo importante es la acreditación efectiva de la competencia), para la **FBC** también lo importante son los *resultados* obtenidos por un programa formativo, ya que son ellos los únicos que expresan realmente el grado de aproximación conseguida entre la formación y el empleo. Como consecuencia de ello, la **FBC** se interesa y preocupa fundamentalmente por la *evaluación de los resultados*.

Por tanto, no es la duración de un programa formativo, ni el grado de participación en el mismo, ni el esfuerzo o motivación manifestados por el aprendiz, ni siquiera el grado relativo de progreso de su aprendizaje, lo que es objeto de evaluación para la **FBC**, sino simplemente los *resultados* obtenidos en relación con los objetivos formativos.

Tampoco, por tanto, son los contenidos formativos considerados aisladamente (por ejemplo, poseer una determinada información, o comprender una determinada teoría, o dominar un determinado procedimiento, o acreditar una determinada actitud) el objeto de la evaluación, sino los *resultados* entendidos como un *saber hacer* integrado, que implica el *saber* y el *saber ser/estar* necesarios (para corresponderse con un determinado objetivo formativo o estándar de competencia) y que se manifiesta en comportamientos observables.

No obstante, como también se ha anticipado anteriormente, el interés prioritario por la evaluación de los *resultados* no significa que la **FBC** ignore o desprecie la importancia del currículo, de la cualificación de los docentes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los medios y materiales didácticos, ni/o la evaluación de todos ellos. Simplemente, significa que la reflexión (o valoración) sobre todos estos componentes de los programas formativos tiene, para la **FBC**, un significado instrumental, debe llevarse a cabo como consecuencia (no independientemente) de la información suministrada por la *evaluación de los resultados*, en orden a mejorar dichos resultados; y en

ningún caso puede dar lugar a la modificación de los objetivos formativos, ni/o de los criterios de evaluación de los resultados. Es en éste, y sólo en este sentido, en el que debe interpretarse el énfasis de la **FBC** en la evaluación de los resultados, frente a la evaluación de los procesos.

Tres. Por otro lado, si el objetivo fundamental de la **FBC** consiste en que el alumnado alcance unos determinados resultados (los objetivos formativos o estándares de competencia que constituyen la finalidad de la formación), parece lógico que, tanto dichos resultados (formulados en términos concretos y precisos, y no de forma genérica como suelen ser enunciados por los objetivos formativos), como los procedimientos para evaluarlos y los criterios que van a presidir dicha evaluación, sean *públicos* y conocidos con anterioridad por los aprendices que inician un programa formativo.

Su carácter *público* y conocido es lo que convierte a los objetivos y criterios de evaluación en el eje orientador de todo el proceso formativo. Al conocer, en concreto, qué *saber hacer* (resultados) va a ser objeto de evaluación, el aprendiz orientará todo el esfuerzo de su aprendizaje hacia dichos objetivos y podrá conocer a lo largo de su proceso formativo en qué grado está adquiriendo los aprendizajes que requiere la evaluación favorable -y acreditación de la consecución— de tales objetivos.

Cuatro. Los teóricos de la evaluación distinguen —junto a otras diferenciaciones— dos tipos de evaluación con los términos “evaluación referenciada por criterios” y “evaluación referenciada por normas”. En el primer caso, es un criterio (por ejemplo, la adquisición de una determinada competencia profesional) quien determina si la evaluación es positiva o negativa. En el segundo caso, son los resultados de un grupo o colectivo quienes establecen la “norma” (lo que puede considerarse como el rendimiento “normal”), a partir de la cual (por encima o por debajo) se establecen las evaluaciones de los individuos pertenecientes a dicho grupo o colectivo.

Tradicionalmente, las evaluaciones de los programas formativos han venido aplicando más el enfoque de la evaluación referenciada por normas, esto es, suelen tender a realizar evaluaciones promediales del rendimiento de los alumnos. Generalmente, este enfoque de la evaluación suele corresponderse con la indefinición o definición genérica de los objetivos formativos y con el hecho no infrecuente de que no suele cumplirse o impartirse el programa completo de una determinada disciplina. A la hora de evaluar los aprendizajes del alumnado, como no se dispone de un criterio claramente definido, se acude a medir “lo que el conjunto del grupo o colectivo sabe de esa determinada disciplina”, cuyo promedio permite establecer lo que se considera el aprendizaje “normal” del alumno promedio, norma desde la que se evalúa el aprendizaje de cada miembro del grupo.

Por el contrario, el tipo de evaluación promovido por la **FBC** es claramente una evaluación referenciada por criterios, ya que éstos (es decir, los objetivos formativos o

estándares de competencia) están claramente definidos. No importa, pues, si la media del grupo de alumnos supera o no una determinada evaluación; lo que importa es si un individuo concreto cumple o no los criterios de dicha evaluación, con independencia de los resultados que obtengan los demás miembros del grupo.

Cinco. Otra característica de la evaluación promovida por el enfoque de la **FBC** —aunque no todos los programas formativos diseñados desde este enfoque la incorporan— es su expresión cualitativa, que ordinariamente tiene un carácter dicotómico (por ejemplo, “apto” versus “todavía no apto”; o “competente” versus “todavía no competente”), frente a la tradicional evaluación escalar (por ejemplo, de 0 a 10 puntos).

La expresión cuantitativa (escalar) de la evaluación suele ser, ordinariamente, típica de las evaluaciones referenciadas por normas, ya que en definitiva una “norma” constituye un índice estadístico (índice promedio) que se expresa en términos numéricos. Por el contrario, la expresión cualitativa (ordinariamente dicotómica) de la evaluación corresponde a la evaluación referenciada por criterios, esto es, a la evaluación promovida por la **FBC**: el criterio “se cumple” o “no se cumple”, ya que parece difícil interpretar de forma homogénea qué significa decir que “se cumple en un 30%” o en un “60%”.

Una razón adicional en apoyo del carácter cualitativo de la evaluación, tal y como es concebida por la **FBC**, descansa en la naturaleza de lo que es objeto de evaluación. Efectivamente, si lo que es objeto de evaluación puede caracterizarse como variable cuantitativa, entonces la expresión de esta evaluación podrá llevarse a cabo numéricamente (por ejemplo, si lo que se pretende evaluar es la capacidad de un alumno para resolver problemas aritméticos, y se le realiza una prueba de evaluación consistente en diez problemas, de los que resuelve seis, parece coherente que reciba una evaluación de 6, en una escala de 0 a 10 puntos).

Pero si lo que se pretende evaluar, como es el caso de los objetivos de la evaluación de los programas formativos diseñados desde el enfoque de la **FBC**, son conductas —mejor dicho, variaciones de conducta, ya que el aprendizaje del *saber hacer* supone una variación del comportamiento— entonces resulta de difícil interpretación homogénea evaluar dichas conductas en términos numéricos o escalares. Resulta mucho más apropiado realizar juicios cualitativos, que expresen qué manifestaciones evidencian la adquisición de determinados estándares de competencia y qué otras, en su caso, todavía no la evidencian de forma suficiente.

Seis. Que, ordinariamente, cualquier evaluación tiene un carácter *individual* —es decir, tiene por objetivo conocer el grado de aprendizaje adquirido por un determinado sujeto— es algo que nadie discute. Sin embargo, además de “individual”, la evaluación promovida por el enfoque de la **FBC** postula también su carácter *individualizado*.

Hace un momento se ha aludido a una expresión de dicho carácter *individual* de la evaluación; a saber, que la **FBC** no evalúa el rendimiento o aprendizaje individual en función de los resultados del grupo formativo de referencia, sino en función del propio progreso individual en el aprendizaje valorado a partir de un criterio de referencia. En definitiva, la **FBC** evalúa la adquisición individual de aprendizajes respecto de los exigidos por los objetivos formativos (estándares de competencia).

Pero, además, la evaluación promovida por la **FBC** tiene un carácter *individualizado* en coherencia con —y/o como expresión de— la concepción *individualizada* del aprendizaje que abraza este enfoque. En efecto, aunque formen parte de un mismo grupo formativo (por tanto, con un nivel de formación o escolarización más o menos homogéneo y en circunstancias formativas iguales), el aprendizaje de dos individuos nunca se produce de forma completamente igual. En términos de capacidad de aprender, de obstáculos en el aprendizaje, de ritmo de aprendizaje o de motivación para el aprendizaje, no existen dos individuos iguales.

En definitiva, cualquier forma de aprendizaje es, por definición, *individualizada*, esto es, está determinada por las características propias de cada individuo. Como consecuencia de ello, la atención docente prestada a cada sujeto debería ser *individualizada* (centrada en las características personales de cada uno) y, por supuesto, la evaluación debería ser también *individualizada*.

La utilización, a propósito de esta cuestión, de la forma verbal condicional (“*debería ser...*”) no es casual; simplemente, pone de relieve que tanto la formación como la evaluación *individualizadas* constituyen un ideal a conseguir. Dicho de otra forma: sería ideal que cada sujeto fuera objeto de evaluación únicamente en el momento singular en el que su progreso individualizado en el aprendizaje permitiera y requiriera dicha evaluación. Pero, desgraciadamente, las instituciones formativas no siempre disponen de recursos humanos y de medios suficientes para hacer posible el seguimiento *individualizado* de los procesos de aprendizaje y de su correspondiente evaluación.

Siete. Otra de las particularidades típicas de la evaluación de la **FBC** es su carácter *acumulativo*. Por tal debe entenderse que —frente a otro tipo de evaluación de carácter más *global* o *comprensivo*, que admite compensar la evaluación desfavorable en una disciplina por la evaluación favorable del resto de las disciplinas— obtener una evaluación favorable en un programa formativo de **FBC** requiere haber alcanzado todos y cada uno de los objetivos formativos de dicho programa. Es decir, que la evaluación final de un programa de **FBC** debe resultar de la acumulación de evaluaciones favorables de cada uno de sus objetivos formativos.

A este respecto, debe señalarse que esta característica de la evaluación de la **FBC** viene a corresponderse con uno de los requisitos exigidos —en la evaluación directa de la

competencia— por el enfoque de la competencia profesional que inspira la **FBC**. En efecto, para acreditar que alguien ha adquirido una determinada Unidad de Competencia (es decir, que es competente en la especificación de competencia de dicha UC), resulta necesario que acredite evidencia suficiente de competencia para todos los estándares de competencia —y respecto a todos sus criterios de realización— constitutivos de la citada UC.

Ocho. Las dos últimas características de la evaluación de la **FBC** que se acaban de exponer (su carácter *individualizado* y *acumulativo*) permiten fundamentar y comprender otra de sus características: la de su implementación como *evaluación continua*.

Ciertamente, la caracterización de la evaluación de la **FBC** como *evaluación centrada en los resultados* puede, en apariencia, conducir a la interpretación de que se trata de una evaluación *final*, de carácter puntual y realizada al terminar el proceso formativo. Evidentemente, al finalizar el proceso formativo deberá producirse una evaluación que complete la evidencia de que se han alcanzado todos los objetivos formativos del programa inspirado por el enfoque de la **FBC**.

Ahora bien, ni todos los objetivos formativos se suelen alcanzar, necesariamente, al final del proceso formativo (de ahí que la evaluación tenga un carácter *acumulativo*), ni, como antes se ha señalado, todos los sujetos consiguen alcanzarlos en el mismo momento del proceso formativo (de ahí el carácter *individualizado* de la evaluación).

Por tanto, la evaluación promovida por el enfoque de la **FBC**, no sólo admite su realización *continua* a lo largo del proceso formativo, sino que con frecuencia la requiere. Los aprendizajes asociados a los objetivos formativos del programa deben ser evaluados en el momento en el que éstos se vayan produciendo y de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada sujeto, evaluación que sólo es posible realizar desde una perspectiva de *evaluación continua*.

Nueve. Por último, resulta obligado aludir también, como característica típica de la evaluación de programas formativos inspirados en el enfoque de la **FBC**, a los escenarios en los que aquélla debe producirse.

Anteriormente se ha argumentado que ha sido el divorcio apreciado entre los aprendizajes adquiridos a través de los tradicionales programas formativos y los resultados requeridos por el empleo lo que ha dado lugar a la emergencia de la **FBC**. Aunque no el único, posiblemente uno de los motivos fundamentales de dicho divorcio reside en la *descontextualización* de los aprendizajes, inherente a la artificialidad que caracteriza ordinariamente a los escenarios formativos. Dicha descontextualización es, probablemente también, una de las razones fundamentales que impide que el egresado de un programa formativo consiga *transferir* su aprendizaje a las situaciones reales donde tiene lugar la actividad laboral o profesional.

Es por ello por lo que la **FBC** promueve, en primer lugar, el establecimiento de escenarios de evaluación lo más próximos posible a las situaciones de trabajo reales; y, en segundo lugar, el desarrollo de un cierto período del programa formativo en instituciones o centros de trabajo reales, para que pueda también allí llevarse a cabo la evaluación de los objetivos formativos.

Diez. Cabe, finalmente, plantearse la cuestión de si la *evaluación de los resultados* de los programas formativos inspirados por el enfoque de la **FBC** puede considerarse equiparable a la evaluación directa de la competencia profesional.

La evaluación y acreditación directa de la competencia profesional constituye en la actualidad un objetivo que están incorporando cada vez más países a sus políticas de formación, cualificación profesional y empleo, aunque al día de hoy son pocos los países que han iniciado su implementación de forma efectiva. Sus beneficios —en términos de transparencia del mercado de trabajo, de incentivo para la mejora de la cualificación profesional, de inducción de la formación continua o permanente, de ajuste entre oferta y demanda de empleo, en fin, de incremento de la competitividad— son indiscutibles.

Sin embargo, allá donde se han empezado a establecer, los procedimientos o dispositivos para evaluar —y, en su caso, acreditar— directamente la competencia profesional resultan, por su carácter necesariamente individualizado, relativamente lentos y costosos.

Sin perjuicio de su mantenimiento y desarrollo (ya que la formación no es el único instrumento para adquirir competencias profesionales y muchos trabajadores poseen ya competencias susceptibles de ser evaluadas y acreditadas sin que medie proceso formativo alguno), la consecución progresiva de este objetivo —la evaluación y acreditación de la competencia profesional— en el conjunto de la población activa requiere considerar el papel complementario que podría desempeñar, para su alcance, la evaluación de programas formativos diseñados según el enfoque de la **FBC**. Esta posibilidad exige el establecimiento de rigurosas condiciones de calidad en la impartición de estos programas formativos y, particularmente, en la evaluación de los objetivos formativos, de forma que ésta garantice requisitos de exigencia similares a los que existen en la evaluación directa de la competencia.

A.5. A modo de síntesis: principales aportaciones de la FBC

Como es lógico, el enfoque de la **FBC**, que se ha ido extendiendo y generalizando en numerosos sistemas de formación (y capacitación) profesional, ha sido objeto —como cualquier otro enfoque— de algunas críticas. Dichas críticas ponen de relieve que el enfoque manifiesta un indudable dinamismo y que está vivo (ordinariamente, suele ser objeto de crítica aquello que funciona y despierta interés).

Por lo demás, debe señalarse que dichas críticas han permitido al enfoque reelaborar y definir con mayor precisión algunos de sus postulados, cuya ambigüedad ha dado lugar, precisamente, a dichas críticas.

A título de ejemplo, posiblemente la crítica más recurrente sobre el enfoque FBC es aquella que ha cuestionado la concepción de la naturaleza de la *competencia profesional*, tal y como ésta ha podido llegar a ser concebida según una determinada interpretación del *modelo de competencia* elaborado y sistematizado en el Reino Unido.

De acuerdo con esta crítica, dicha concepción de la *competencia profesional* es *atomista*, porque concibe el quehacer profesional o laboral como si estuviera constituido por elementos o estándares que pueden ser delimitados aisladamente; es *mecanicista*, porque define la unidad de competencia como la agregación mecánica de un conjunto de elementos o estándares; y es *conductista*, porque su reconocimiento o acreditación requiere la evaluación de su manifestación conductual. Como consecuencia de ello, el enfoque de la formación basado en tal concepción adolece, necesariamente, de *atomismo*, *mecanicismo* y *conductismo*.

Para decirlo con otras palabras, quienes apoyan estos argumentos *críticos* niegan que la competencia profesional esté constituida por una relación de *estándares* elementales, diferenciados artificialmente en unidades aisladas y cuya agregación mecánica configura una *unidad de competencia*; y, sobre todo, niegan que su aprendizaje o adquisición se realice de modo atomista mediante la acumulación o agregación mecánica de aprendizajes aislados y diferenciados; en fin, cuestionan también que la evaluación de su adquisición o aprendizaje sólo pueda llevarse a cabo mediante evidencias conductuales.

Ciertamente, algunos de los principales promotores del enfoque de la **FBC**, como Gonczi (1997) o Mertens (2000), se han hecho eco de esta crítica, reconociendo que el 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 definitiva, y sin perjuicio de las críticas que pueda seguir recibiendo este enfoque (que deberán ser motivo de su enriquecimiento y adaptación a la realidad), la progresiva implantación y extensión del enfoque de la **FBC** constituye una indiscutible prueba de que cada vez más personas e instituciones perciben que su implementación implica, de algún modo, significativas aportaciones y/o soluciones a problemas todavía no bien resueltos por los enfoques tradicionales de la formación. Y tras más de dos décadas de desarrollo efectivo del enfoque de la **FBC**, parece evidente que dicha percepción no puede deberse ya sólo a expectativas o promesas de futuro generadas por

el mismo, sino que ha de corresponderse necesariamente con la obtención de algunos resultados efectivos que son apreciados de modo positivo.

En efecto, entre las principales aportaciones que pueden atribuirse al desarrollo del enfoque de la **FBC**, merece la pena destacar las que se enumeran a continuación.

Uno. En primer lugar, resulta indiscutible atribuir al enfoque de la **FBC** su contribución al estrechamiento y aproximación de las relaciones entre la *formación* y el *empleo*. Es cierto que nadie -antes de la emergencia de este enfoque— había negado o cuestionado la existencia de la relación que, al menos en teoría, debería tener la formación con el empleo; pero dicha relación, probablemente al darse como supuesta y evidente, venía siendo considerada en términos muy *genéricos* o inespecíficos.

Es el enfoque de la **FBC** quien resalta el carácter altamente *específico* que debe poseer esta relación, promoviendo el análisis riguroso de los requisitos profesionales que demanda el empleo en el mercado y laboral, así como el análisis riguroso de los contenidos formativos que procuran la obtención de tales requisitos.

Ciertamente, la cada vez más creciente sociedad del conocimiento que caracteriza a las sociedades contemporáneas y, como consecuencia de ello, la exigencia de recursos humanos cada vez más cualificados (cada vez más competentes) ha facilitado contextual y culturalmente el desarrollo del enfoque de la **FBC**. En cualquier caso, desde hace dos décadas largas el desarrollo de la **FBC** y la consideración de la formación como uno de los pilares fundamentales de las *políticas activas de empleo* han venido corriendo parejos.

Dos. En el marco de esta principal aportación del enfoque de la **FBC**, cabe mencionar un paquete de aportaciones derivadas y/o asociadas a ella, todas ellas contribuyentes a la mejora de las relaciones entre la formación y el empleo. La más obvia se refiere al mejor ajuste estructural, que procura el desarrollo de la **FBC**, entre la oferta y la demanda laborales; es decir, entre los requisitos o exigencias de los empleos, tal y como éstos se demandan efectivamente en el mercado laboral, y las cualificaciones obtenidas mediante la formación.

Por supuesto, como cualquier otro enfoque formativo (pero, en este caso, de modo más significativo por los resultados concretos que promueve), la mejora de las cualificaciones de la población activa (como instrumento para neutralizar la menor probabilidad de obtener empleo que tiene la población activa con menores niveles de competencia) es otra de las aportaciones indudables de la **FBC**.

Colateralmente, al forzar el análisis riguroso de las competencias requeridas en el empleo, la **FBC** contribuye también a mejorar la transparencia del mercado de trabajo, objetivo imprescindible para facilitar políticas eficaces de empleo. Asimismo, y de forma

también indirecta, al requerir la participación de empleadores y trabajadores (expertos ocupacionales) en su diseño, la **FBC** promueve también la implicación y el interés de los agentes sociales por la formación como instrumento de cualificación (esto es, de mejora de la competitividad y de promoción profesional).

Tres. Un segundo bloque de aportaciones del enfoque de la **FBC** se relaciona específicamente con la *formación* propiamente dicha. De ellas, merece la pena destacar, al menos, dos. La primera tiene que ver con el intento (aunque no exclusivo de este enfoque) de superar y trascender la tradicional dicotomía entre conocimientos *teóricos* y *prácticos* (y su asociada consideración peyorativa de los conocimientos *prácticos* respecto a los *teóricos*).

Aunque no sin alguna contradicción (ver apartado anterior sobre la críticas recibidas por el enfoque), 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. Pero va todavía más allá: rechaza —de acuerdo con las modernas taxonomías sobre tipos de contenidos formativos— cualquier reducción del *saber hacer* a lo que tradicionalmente se venía considerando como conocimientos *prácticos* (esto es, observables, debido a su expresión motriz) y atribuye también a este *saber hacer* acciones o procedimientos de carácter cognitivo. El *saber hacer*, pues, 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 y conceptual*.

La superación de esta dicotomía tradicional (entre lo *teórico* y lo *práctico*) es completada por algunos desarrollos del enfoque de la **FBC**, que postulan una concepción integrada de los distintos tipos de *saberes* (por definición, distinción teórica y, por tanto, artificial), pero articulada a través del *saber hacer*. En otras palabras, si bien es posible evidenciar *saber* (de hechos y conceptos) o evidenciar *saber ser/estar* (actitudes, normas y/o valores) de modo relativamente singular y diferenciado, no resulta posible evidenciar *saber hacer* (el objetivo específico de la **FBC**) que no integre o implique el *saber* y el *saber ser/estar* necesarios para que se constituya como tal *saber hacer*.

Cuatro. 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.

Sea formación profesional inicial o formación continua (permanente), sean sus destinatarios la población activa, la población desempleada o los jóvenes en sus últimos años de edad escolar, el enfoque de la **FBC** sienta las bases para que se produzca una efectiva integración de todos los sistemas de formación profesional, forzando la unificación —y

homogeneidad en la definición de sus elementos constitutivos— de los objetivos formativos o referentes de la formación.

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; y, sobre todo, procurará la optimización de los recursos existentes. En efecto, los recursos humanos, las instalaciones y equipamientos y muchos materiales didácticos podrán ser optimizados de modo mucho más eficiente cuando los sistemas de formación profesional alcancen su integración.

Cinco. Finalmente, resulta obligado aludir a otra significativa aportación y contribución de la **FBC**, si bien debe reconocerse que se trata más bien de una aportación potencial y de futuro, ya que apenas se ha hecho efectiva en la mayoría de los países que han incorporado este enfoque en la reforma de sus sistemas de formación profesional (ver anterior apartado sobre la *evaluación* según el enfoque de la **FBC**). Efectivamente, el desarrollo de este enfoque contribuye a favorecer la generalización de un sistema de evaluación y acreditación de las competencias de la población activa, sistema cuyo valor y significado (estímulo de la competitividad, mejora de las cualificaciones, fomento de la formación continua o permanente, etc.) resulta innecesario reiterar aquí.

Parece evidente que, a medida que el sistema de evaluación y acreditación de la competencia vaya implantándose y generalizándose en un país, es decir, a medida que el volumen de candidatos a la evaluación y acreditación de su competencia se incremente significativamente, los procedimientos de evaluación y acreditación directa de la competencia —debido a su alto coste económico y temporal— serán cada vez más insuficientes para atender dicha demanda. El desarrollo de un sistema riguroso de **FBC** se constituirá entonces en un instrumento decisivamente complementario para hacer efectiva la generalización del sistema de evaluación y acreditación de la competencia. De esta forma, reiterará una vez más su original vocación de ser un instrumento al servicio del empleo.

B) Procedimientos

- comprender el significado de competencia, según el enfoque de la Formación Basada en la Competencia (FBC)
- identificar procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos por el enfoque de la FBC
- identificar las características de la evaluación promovida por el enfoque de la FBC
- relacionar evaluación y procesos de enseñanza-aprendizaje en el enfoque de la FBC
- comprender qué tipo de relación se establece entre la competencia y la formación, según el enfoque de la FBC

C) Actitudes

- interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
- valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- interesarse por la relación entre la teoría y la práctica y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas

1.2.3. Criterios de Evaluación

- se han identificado y/o formulado ejemplos de estándares de competencia
- se han identificado diferencias y similitudes entre los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos por la formación basada en la competencia y la formación basada en el conocimiento
- se ha identificado y/o formulado algún ejemplo de proceso de enseñanzas y aprendizaje coherente con el enfoque de la FBC
- se han identificado las características de la evaluación promovida por la FBC
- se han identificado diferencias entre la evaluación promovida por la FBC y la evaluación tradicional (enfoque de formación basada en el conocimiento)
- se ha argumentado la relación existente entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos por la FBC
- se ha argumentado la relación existente entre la competencia y la formación según el enfoque de la FBC

1.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

Relacionados con el concepto de competencia

1. ¿Qué relación existe entre la *competencia profesional* y el *desempeño laboral*?
2. ¿Qué tipos de saberes implica o incluye la competencia profesional?
3. ¿Qué relación tienen con el concepto de *competencia profesional* los desempeños *exitosos* y los desempeños *ordinarios o normales*?
4. ¿Por qué un determinado enfoque de la *competencia profesional* la define como “conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes” y otro determinado enfoque la define como “aplicación de un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes”? ¿Qué diferencias existen entre ambos enfoques?
5. ¿Qué relación existe entre un *estándar (norma) de competencia* y una *unidad de competencia*?
6. ¿Qué es lo que realmente expresa, enuncia o define un estándar de competencia?
7. ¿Por qué implica o son necesarios en un estándar de competencia sus tres componentes constitutivos: el elemento de competencia o realización profesional, los

criterios de realización o de desempeño, y las características del campo ocupacional o contexto? En otras palabras, ¿qué función, en la definición de un estándar de competencia, desempeña cada uno de estos componentes?

8. ¿Qué relación existe entre los estándares y unidades de competencia y la FBC?

Relacionados con la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos por la FBC

1. ¿Qué significa en concreto “metodología didáctica (o de aprendizaje) activa”? Identifique algún ejemplo de la misma.
2. ¿Qué relación existe entre didáctica activa, actividades de aprendizaje y soluciones de problemas?
3. ¿Qué significa transferibilidad de los aprendizajes? Identifique algún ejemplo de transferibilidad de un aprendizaje.
4. La formación *individualizada* es una característica exclusiva de la FBC? ¿Por qué?

Relacionados con el enfoque de la evaluación que promueve la FBC

1. ¿Qué diferencia existe entre la evaluación referenciada *por criterios* y la referenciada *por normas (o normativa)*?
2. ¿Qué diferencia existe entre la evaluación *acumulativa* y la evaluación *global o comprensiva*?
3. ¿Qué diferencia una evaluación *cualitativa* de una evaluación *cuantitativa*? Identifique algún ejemplo.
4. ¿Por qué al enfoque de la FBC le interesa sobre todo y fundamentalmente la evaluación de los *resultados*?
5. ¿Por qué, para el enfoque de la FBC, lo que en un programa formativo será en concreto objeto de evaluación debe hacerse público (y no secreto)?
6. ¿Por qué el enfoque de la FBC considera oportuna la *evaluación continua* de los aprendizajes?
7. ¿Por qué la FBC promueve que al menos una parte de un programa formativo se imparta en centros de trabajo reales?

Ejercicio de evaluación global del módulo 1

En una extensión máxima de tres páginas, realizar una valoración concreta de los aspectos más destacados, así como de las principales limitaciones, del enfoque formativo conocido como FBC.

Módulo 2: Establecimiento de un modelo curricular adaptado al enfoque de la FBC

(Asociado a la Unidad de Competencia “Establecer un modelo de Currículo adaptado al enfoque de la FBC”)

Objetivo del módulo

Definir un modelo de currículo capaz de articular programas formativos elaborados según el enfoque de la FBC

Unidades Didácticas del Módulo

- Unidad Didáctica 2.1: Estructura y componentes del currículo
- Unidad Didáctica 2.2: El significado del Objetivo, de los Contenidos Formativos y de los Criterios de Evaluación del currículo

Unidad didáctica 2.1. Estructura y componentes del currículo

2.1.1. Objetivo de la Unidad: identificar una estructura idónea de currículo que se adapte a la FBC y definir sus componentes.

2.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- caracterizar la estructura modular como estructura curricular idónea para la FBC
- definir las características de un módulo e identificar sus elementos constitutivos
- analizar comparativamente (diferencias y similitudes) la estructura modular y la estructura curricular propia de la formación basada en el conocimiento
- diferenciar y caracterizar tipos de módulos que pueden figurar en un programa formativo elaborado según el enfoque de la FBC
- identificar conceptualmente las relaciones y diferencias entre FBC, currículo, módulos formativos, programas formativos y contenidos formativos.

B) conceptos y hechos

Estructura modular del modelo curricular de la FBC

Debe señalarse, en primer lugar, que el modelo de currículo a través del cual puedan articularse los programas formativos diseñados desde el enfoque de la **FBC** ha de constar de los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículo formativo: es decir, debe disponer de *objetivos, contenidos formativos y criterios de evaluación*, que

enmarcan las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo.

Sin embargo, la estructura o formato curricular de los programas formativos que adoptan el enfoque de la **FBC** difiere de la estructura o formato típico de los currículos diseñados desde el enfoque de la *formación basada en el conocimiento*. En estos últimos las unidades curriculares las constituyen **materias** o **asignaturas**, esto es, conjuntos de contenidos formativos (con sus correspondientes objetivos y criterios de evaluación) agrupados en función de su afinidad conceptual o relación con las diferentes áreas o campos de conocimiento (matemáticas, física, química, ciencias sociales, ciencias naturales, historia, etc.). En el caso de los currículos que adoptan el enfoque de la **FBC**, las unidades curriculares suelen recibir la denominación de **módulos** formativos.

La razón de ello es que, a diferencia de las unidades curriculares de la *formación basada en el conocimiento* (cuya naturaleza está determinada por la adquisición de “conocimientos”), en el caso de la **FBC** la naturaleza de sus unidades curriculares está determinada por la adquisición de “estándares de competencia”

En efecto, un **Módulo** es una unidad formativa coherente, cuyos contenidos se agrupan, no en función de su afinidad conceptual interna (como ocurre en las asignaturas tradicionales), sino en función de la competencia que deben procurar. En coherencia con el propio enfoque de la **FBC**, la unidad curricular o *módulo* se constituye como un instrumento formativo que tiene por objetivo la adquisición de competencia. Como unidad curricular, un *módulo* formativo consta, por tanto, de *objetivo, contenidos formativos y criterios de evaluación*.

De acuerdo con esta caracterización que hace la FBC sobre lo que es un *módulo formativo*, ordinariamente el criterio empleado para delimitar el tamaño o extensión y la configuración de los módulos formativos es el de su asociación con una *unidad de competencia* (UC). En otras palabras, la mayoría de los *módulos* de un programa formativo que adopta el enfoque de la **FBC** está constituida por *módulos asociados a una UC* o, lo que es lo mismo, por conjuntos de contenidos formativos (con sus correspondientes criterios de evaluación) que tienen por objetivo procurar la competencia profesional especificada en una determinada *unidad de competencia*.

No obstante, el currículo formativo inspirado en el enfoque de la **FBC** puede incluir también otro tipo de módulos: módulos de carácter *transversal*, módulos de *formación en centros de trabajo* o, sencillamente, módulos *no asociados a las UC constitutivas del perfil profesional* específico relacionado con el programa formativo.

Un *módulo transversal* consta, como cualquier módulo, de *objetivo, contenidos formativos y criterios de evaluación*; pero se diferencia del *módulo asociado a una UC* en que la formación que incluye está asociada, no a una sola unidad de competencia, sino a

varias unidades de competencia (es decir, es *transversal* a varias unidades de competencia).

Por definición, el diseño de un *módulo transversal* no puede realizarse sino después de que se hayan definido todos los *módulos asociados a una unidad de competencia*, ya que sólo entonces pueden identificarse los posibles contenidos formativos comunes a varios módulos asociados a una unidad de competencia. La existencia de *módulos transversales*, cuyo establecimiento requiere la existencia de un conjunto suficiente de contenidos formativos comunes, se justifica para evitar la repetición de los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a dichos contenidos comunes y, en su caso, para facilitar la lógica didáctica en el desarrollo de dichos procesos.

Junto a los módulos asociados a una unidad de competencia y los módulos transversales, algunos currículos diseñados desde el enfoque de la **FBC**, particularmente los correspondientes a programas de formación profesional inicial, incluyen también un tercer tipo de módulo: el *módulo de formación en centros de trabajo*. Este módulo hace referencia al período de formación en empresas o centros de trabajo reales que algunos currículos incluyen como parte del programa formativo. En cierto sentido, este módulo específico es también un módulo *transversal*, ya que sus contenidos formativos se hallan asociados al conjunto del perfil profesional relacionado con el programa formativo. No obstante, se considera un módulo singularizado, debido a que su impartición no se realiza en escenarios formativos ordinarios, sino en empresas o centros de trabajo donde tienen lugar las actividades laborales reales.

En fin, un programa formativo diseñado desde el enfoque de la **FBC** puede también, a veces, incluir algún módulo cuyo objetivo es diferente al de la adquisición de una UC del perfil profesional correspondiente (por ejemplo, módulos incluidos en programas educativos que persiguen objetivos específicos de política educativa o de política laboral, como el módulo sobre higiene y seguridad en el trabajo; o el módulo de idioma extranjero; o el módulo orientado a favorecer actitudes emprendedoras o de emprendimiento; o el módulo de formación y orientación laboral; etc.).

Ejemplos de estructura modular de programas formativos orientados a la adquisición de una cualificación o perfil profesional

Ejemplo 1: Estructura curricular del programa formativo para adquirir la cualificación o perfil profesional de “Comercio Interior”²⁹

29. Para ilustrar con ejemplos los conceptos y hechos que se describen tanto en este Módulo, como en los demás Módulos, se ha elegido como principal referente de dichos ejemplos el perfil profesional de “Comercio Interior” y su correspondiente programa formativo, por ser un perfil cuyos contenidos de trabajo y cuya formación asociada pueden resultar relativamente comprensibles para todo el mundo y, por tanto, permiten su utilización con fines didácticos. No obstante, asimismo figuran puntualmente ejemplos referidos a otros perfiles y/o a su formación asociada, cuyo entendimiento también se ha procurado que resulte relativamente accesible.

Módulos asociados a una Unidad de Competencia:

- Módulo 1: *Operaciones de almacenaje* (asociado a la UC “Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos”)
- Módulo 2: *Animación del punto de venta* (asociado a la UC “Realizar las actividades de animación en el punto de venta”)
- Módulo 3: *Operaciones de venta* (asociado a la UC “Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios”)
- Módulo 4: *Administración, gestión y comercialización de un pequeño establecimiento comercial* (asociado a la UC “Realizar la administración, gestión y comercialización de un pequeño establecimiento comercial”)

Módulos de carácter transversal:

- Módulo 5: *Relaciones en el equipo de trabajo*
- Módulo 6: *Aplicaciones informáticas*
- Módulo 7: *Lengua extranjera*

Otros Módulos:

- Módulo 8: *Seguridad y salud laboral en la actividad comercial*
- Módulo 9: *Formación y orientación laboral*
- Módulo 10: *Formación en Centros de Trabajo*

Ejemplo 2: Estructura curricular del programa formativo para adquirir la cualificación o perfil profesional de “Transporte, servicio y atención a pasajeros en buques turísticos”

Módulos asociados a una Unidad de Competencia:

- Módulo 1: *Operaciones básicas de arranchado, maniobra, mantenimiento y limpieza del buque* (asociado a la UC “Contribuir a las operaciones básicas de arranchado, maniobra, mantenimiento y limpieza del buque”)
- Módulo 2: *Guardias de navegación y gobierno del buque* (asociado a la UC “Realizar guardias de navegación y gobierno del buque”)
- Módulo 3: *Situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque* (asociado a la UC “Actuar en situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque”)
- Módulo 4: *Atención al pasaje y operaciones de carga en el buque turístico* (asociado a la UC “Colaborar en la recepción y atención al pasaje en el buque turístico y colaborar en la carga, trincaje y descarga en los buques de pasaje de transbordo rodado”)
- Módulo 5: *Operaciones básicas de cocina en una embarcación turística* (asociado a la UC “Realizar operaciones básicas de cocina en una embarcación turística”)

- Módulo 6: *Operaciones básicas de restaurante y bar en una embarcación turística* (asociado a la UC “Realizar operaciones básicas de restaurante y bar en una embarcación turística”)

Módulos de carácter transversal:

- Módulo 7: *Inglés profesional para turismo*

Otros Módulos:

- Módulo 8: *Seguridad y salud laboral en la actividad profesional*
- Módulo 9: *Formación y orientación laboral*
- Módulo 10: *Formación en Centros de Trabajo*

Ejemplo 3: Estructura curricular del programa formativo para adquirir la cualificación o perfil profesional de “Vigilante”

Módulos asociados a una Unidad de Competencia:

- Módulo 1: *Ordenamiento constitucional y deontología profesional del vigilante* (asociado a la UC “Velar por el cumplimiento de la legalidad vigente”)
- Módulo 2: *Auxilio y protección civil* (asociado a la UC “Realizar las actividades de animación en el punto de venta”)
- Módulo 3: *Custodio y vigilancia* (asociado a la UC “Custodiar y vigilar bienes, servicios e instalaciones del término municipal”)
- Módulo 4: *Ordenación, señalización y dirección del tráfico* (asociado a la UC “Ordenar, señalizar y dirigir el tráfico”)
- Módulo 5: *Intervención administrativa y prevención de ilícitos* (asociado a la UC “Velar por el cumplimiento de las normas administrativas municipales”)
- Módulo 6: *Mejora continua del servicio* (asociado a la UC “Velar por la mejora continua del servicio”)

Módulos de carácter transversal:

- Módulo 7: Ofimática
- Módulo 8: Educación física y defensa personal
- Módulo 9: *Lengua extranjera*

Otros Módulos:

- Módulo 10: *Seguridad y salud laboral en la actividad profesional*
- Módulo 11: *Formación y orientación laboral*

C) Actitudes

- interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
- interesarse por los análisis comparativos
- interesarse por la relación entre la teoría y la práctica y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas
- valorar la actitud crítica ante las innovaciones conceptuales

2.1.3. Criterios de Evaluación

- se ha definido y caracterizado con precisión qué es un Módulo formativo y cuáles son sus elementos constitutivos
- se han diferenciado, caracterizándolos con precisión, diferentes tipos de Módulos formativos
- se ha razonado por qué la estructura modular resulta idónea para la FBC
- se han identificado las diferencias principales entre la estructura modular y la estructura curricular propia de la formación basada en el conocimiento
- se han identificado con precisión qué relaciones existen y qué diferencias existen entre los siguientes términos formativos: la FBC, el currículo formativo, el programa formativo, el módulo formativo y los contenidos formativos.

2.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Qué es un Módulo formativo?
2. ¿Qué diferencia hay entre un Módulo formativo y una Asignatura (o una Materia disciplinar)?
3. ¿Por qué la estructura modular es una estructura curricular apropiada al enfoque de la FBC?
4. ¿Qué diferencias y similitudes hay entre un Módulo asociado a una UC y un Módulo transversal?
5. ¿Qué diferencias y similitudes hay entre un Módulo asociado a una o varias UC (transversal) y otro tipo de Módulos formativos?
6. ¿Cómo se relacionan entre sí la FBC, el currículo formativo, la estructura curricular modular, el módulo formativo, el programa formativo y los contenidos formativos?

Unidad didáctica 2.2: El significado del Objetivo, de los Contenidos Formativos y de los Criterios de Evaluación del currículo

2.2.1. Objetivo de la Unidad:

Comprender el significado de los principales componentes de un Módulo (su objetivo, sus contenidos formativos y sus criterios de evaluación)

2.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- identificaren qué consiste o cuál es el objetivo de un Módulo asociado a una UC
- identificar en qué consiste o cuál es el objetivo de otro tipo de Módulos formativos
- identificar las características fundamentales y las diferentes variedades de contenidos formativos del tipo procedimientos
- elaborar ejemplos de diferentes tipos o variedades de procedimientos
- identificar las características fundamentales de contenidos formativos del tipo conceptos/hechos
- analizar la relación existente entre hechos y conceptos, así como sus diferencias
- elaborar ejemplos de conceptos y hechos
- identificar las características de contenidos formativos del tipo actitudes/valores/normas
- analizar la relación existente entre actitudes, valores y normas, así como sus diferencias
- elaborar ejemplos de actitudes, valores y normas

B) Conceptos y hechos

B.1. El Objetivo de un Módulo

En el caso de Módulos asociados a una Unidad de Competencia, su Objetivo —como en el caso más general de todo el programa formativo del que forman parte— no es otro que la adquisición de competencia profesional; y, al haberse establecido como criterio para la constitución de un Módulo su asociación a una *unidad de competencia*, parece lógico que el *objetivo* de un módulo asociado a una UC sea la adquisición de la competencia especificada en dicha Unidad de Competencia.

Ejemplo 1 de Objetivo de un Módulo asociado a una UC

- **Unidad de Competencia:** Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos
- **Módulo asociado a la UC:** Operaciones de almacenaje
- **Objetivo del Módulo:** Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos

Ejemplo 2 de Objetivo de un Módulo asociado a una UC

- **Unidad de Competencia:** Establecer un modelo curricular que articule la FBC
- **Módulo asociado a la UC:** Establecimiento de un modelo curricular
- **Objetivo del Módulo:** Establecer un modelo curricular que articule la FBC

Ejemplo 3 de Objetivo de un Módulo asociado a una UC

- **Unidad de Competencia:** Auxiliar al ciudadano y participar en tareas de protección civil
- **Módulo asociado a la UC:** Auxilio y protección civil
- **Objetivo del Módulo:** Auxiliar al ciudadano y participar en tareas de protección civil

En definitiva, a la hora de definir cada uno de los tres principales componentes de un currículo o programa formativo (el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación) diseñado según el enfoque de la FBC, la identificación del Objetivo del Módulo asociado a una UC es, parece obvio, lo más sencillo de establecer.

No obstante, en la anterior Unidad Didáctica se ha hecho referencia a la existencia de otro tipo de Módulos (como es el caso de los Módulos Transversales, o el caso de Módulos que obedecen a objetivos de política laboral y/o educativa, como por ejemplo, el Módulo de Seguridad y Salud Laboral en la actividad profesional, o el de Lengua Extranjera, o el Formación en Centros de Trabajo). A este respecto, la identificación del Objetivo de Módulos no asociados a una UC constitutiva de la cualificación o perfil profesional correspondiente debe regirse por los siguientes criterios.

Por lo que se refiere a los Módulos que conforman la formación asociada a la especificación de competencias transversales, parece también lógico que el “objetivo” de este tipo de Módulos esté relacionado con la adquisición de dichas competencias transversales. A efectos prácticos, el objetivo de estos módulos será un enunciado de competencia que resuma las referidas competencias.

Ejemplo de Objetivo de un Módulo Transversal

- **Módulo Transversal:** Ofimática
- **Objetivo del Módulo:** Utilizar aplicaciones informáticas de propósito general en entornos de usuarios de ordenadores personales conectados a redes locales y de teleproceso

Por lo que se refiere a otro tipo de Módulos que, en su caso, se incorporen a un programa formativo asociado a una cualificación o perfil profesional por obedecer a objetivos específicos de la política educativa y/o laboral (como puede ser el caso del Módulo de Orientación y Relaciones Laborales, o el de Seguridad y Salud Laboral), parece lógico que sus “objetivos” se correspondan con los contenidos formativos a los que hacen referencia dichos Módulos.

Ejemplo de Objetivo de un Módulo requerido por la política educativa y/o laboral

- **Módulo:** Seguridad y salud laboral en la actividad comercial
- **Objetivo del Módulo:** Conocer y aplicar la normativa de seguridad y salud laboral concerniente a la actividad comercial.

B.2. Los Contenidos Formativos de un Módulo

Por lo que se refiere a los contenidos formativos, ha de señalarse que, de los citados tres componentes fundamentales constitutivos del currículo, sin duda alguna son los contenidos formativos los que tradicionalmente han merecido mayor atención. Dicha atención ha llegado al extremo de producir la apariencia de que el currículo se reducía a —o consistía básicamente en— los contenidos formativos; más aún, en un tipo determinado de contenidos formativos, a saber, los relativos a hechos y conceptos (o, lo que es lo mismo, los relacionados con lo que tradicionalmente se ha venido denominando o reconociendo como conocimientos).

Más allá de estas exageraciones reduccionistas, resulta evidente que los contenidos formativos constituyen la parte nuclear de la función instrumental que le corresponde desempeñar a cualquier currículo o programa formativo. En efecto, la formación siempre es para algo. El objetivo del currículo define dicho “algo”, mientras que los contenidos formativos identifican los instrumentos para alcanzarlo y constituyen el objeto del aprendizaje; por su parte, los criterios de evaluación no hacen sino medir o valorar en qué medida se ha logrado alcanzar el objetivo del currículo o, lo que es lo mismo, se han adquirido los contenidos formativos objeto del aprendizaje.

Así, pues, los contenidos formativos son los instrumentos básicos que deben procurar la consecución del objetivo del currículo formativo. Un buen currículo es aquél que incluye aquellos —y sólo aquellos— contenidos formativos, cuyo aprendizaje dominio procuran y facilitan de la forma más eficaz posible el alcance y la consecución de su objetivo. Y, en el caso que nos ocupa (el de un currículo basado en la competencia, esto es, un currículo cuyo objetivo es adquirir la competencia especificada en determinadas unidades de competencia) este requisito general es aún más determinante, por lo que los contenidos formativos deben relacionarse estrechamente con los estándares de competencia cuya adquisición o dominio constituye el objeto del aprendizaje.

Existen diversos modelos y/o taxonomías curriculares sobre los tipos de contenidos formativos que estructuran el currículo. En esta Metodología sobre la elaboración de la FBC se adopta una de ellas, que el autor considera que es simple, completa y fácil de entender, si bien resulta sin duda discutible que sea necesariamente la mejor y/o la más adecuada a la cultura pedagógica de un país.

De acuerdo con dicha taxonomía, el currículo de la FBC incluye, al menos, tres tipos de contenidos formativos³⁰ (seguidamente, se reproducen extractos de la obra citada en la nota a pie de página):

a) Contenidos formativos del tipo *procedimientos*

Constituyen los contenidos relativos al ***saber hacer, o de carácter procedimental***, tales como realizaciones, habilidades, técnicas, destrezas, rutinas...

“Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. El término procedimientos engloba a otra serie de términos que se han venido utilizando en la jerga didáctica y curricular, tales como hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, destrezas, estrategias, rutinas, etc., que en la práctica equivalen a lo mismo que se quiere significar con el término procedimientos. Así, pues, lo que se ha venido llamando destrezas o habilidades (motrices, mentales, instrumentales...), técnicas o métodos (de laboratorio, de lectura, de escritura, de estudio...), estrategias (de aprendizaje, cognitivas...) puede entenderse todo ello englobado en el término “procedimientos”...

“Lo mismo que sucede en otros ámbitos (procedimiento judicial, procedimiento administrativo...), los procedimientos del currículo se refieren siempre a determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera ordenada y en ciertos casos sistemática, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta...”

“Los contenidos procedimentales se refieren a conocimientos referidos al *saber hacer* cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc.). Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes. Una vez aprendidos los procedimientos, se supone que el alumno sabrá hacer cosas: por ejemplo, sabrá leerlas, hacerlas funcionar, transformarlas o producirlas, medirlas, observarlas, representarlas, organizarlas, elaborarlas, etc. Aprender conocimientos referidos a procedimientos querrá decir, también, que el alumno sabrá usarlos y aplicarlos en otras situaciones...”

“Hay procedimientos —los de componente motriz— que pueden ser observados de forma clara y directa, porque se evidencian a través de una acción o comportamiento externo (por ejemplo, los procedimientos asociados a la manipulación de instrumentos musicales, al manejo de una máquina o un ordenador o un compás, a la utilización de elementos para la representación gráfica o la representación plástica, a la elaboración

30. Ver COLL, C. y otros (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.

de productos, a la confección de materiales, etc.); mientras que en otros procedimientos —los de componente cognitivo— el curso de la acción se supone interno (es el caso de los procedimientos asociados a las habilidades o estrategias cognitivas). Aunque realmente en cualquier actividad humana la acción externa y la acción interna se complementan y son como las dos caras de una misma moneda, esta clasificación se basa en la conocida distinción entre destrezas motrices y habilidades cognitivas...”

“En los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a la formación profesional hay que prestar atención y considerar con la debida importancia los procedimientos que consisten en operaciones con objetos y que manifiestan una evidente actividad corporal—como, por ejemplo, el manejo de máquinas, equipos, herramientas, etc.— con un resultado observable en forma de objetos físicos (los de componente motriz)...”

“Pero también deben merecer una atención especial aquellos procedimientos (los de componente cognitivo) que implican un curso de acciones y decisiones de naturaleza interna, que consisten en operaciones, no con objetos físicos, sino con símbolos, representaciones, ideas, imágenes y otras abstracciones; esto es, aquellos procedimientos que sirven de base para la realización de tareas intelectuales. El “saber hacer” consiste, no sólo en saber operar con objetos, sino también en saber operar con información...”

Ejemplos de *procedimientos* de componente cognitivo:

- Habilidades en la búsqueda de información (saber dónde está almacenada la información, saber hacer preguntas, saber utilizar material de referencia).
- Habilidades organizativas (saber establecer prioridades, saber programar el tiempo, saber conjugar y disponer los recursos).
- Habilidades inventivas (saber razonar, saber generar ideas, hipótesis, predicciones, saber usar analogías),
- Habilidades analíticas (saber razonar deductivamente, saber comparar, saber evaluar ideas e hipótesis),
- Habilidades en la toma de decisiones (saber planificar, saber identificar alternativas, saber evaluar diferentes elecciones), etc.

Ejemplo 1 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Procedimientos

- **Cualificación o perfil profesional:** Comercio Interior
- **Módulo 1:** Operaciones de almacenaje (asociado a la UC “Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos”)

Contenidos formativos del tipo Procedimientos:

- Analizar métodos de organización interna de almacenes y procedimientos de manipulación de existencias.

- Supervisar las características del producto recibido, comprobando que se ajustan a las condiciones estipuladas.
- Organizar recursos humanos y materiales en operaciones de distribución de productos en el almacén, optimizando los resultados de acuerdo con las instrucciones recibidas.
- Valorar existencias de acuerdo con criterios de valoración de stocks establecidos.
- Realizar inventarios físicos aplicando criterios establecidos.
- Relacionar embalajes, etiquetas y medios de transporte con la tipología de productos y destinos.
- Identificar e interpretar la normativa de seguridad e higiene aplicable en distintos tipos de almacenes y productos.
- Utilizar funciones, utilidades y procedimientos de programas de facturación y de gestión de almacén.

Ejemplo 2 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Procedimientos

- **Cualificación o perfil profesional:** Operaciones básicas de transporte, servicio y atención a pasajeros en buques turísticos
- **Módulo 3:** Situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque (asociado a la UC "Actuar en situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque")

Contenidos formativos del tipo Procedimientos:

- Utilizar los sistemas de alarma y emergencia.
- Aplicar las medidas a tomar en caso de abandono del buque y supervivencia en la mar, siguiendo las instrucciones preestablecidas.
- Realizar las operaciones de prevención, control y extinción de incendios y explosiones a bordo.
- Aplicar medidas urgentes de primeros auxilios ante accidentes personales a bordo, siguiendo los procedimientos establecidos.
- Guiar y asistir a los pasajeros en situaciones de emergencia a bordo.
- Ejecutar las operaciones para la supervivencia en la mar a bordo de una balsa o un bote salvavidas.
- Aplicar las medidas a tomar y los medios a emplear, según la normativa establecida, para proteger la seguridad personal y evitar la contaminación marina.

Ejemplo 3 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Procedimientos

- **Cualificación o perfil profesional:** Vigilante
- **Módulo 5:** Intervención administrativa y prevención de ilícitos (asociado a la UC "Vigilar por el cumplimiento de las normas municipales")

Contenidos formativos del tipo Procedimientos:

- Realizar vigilancias, seguimientos y campañas preventivas planificadas.
- Evaluar las infracciones administrativas.
- Intervenir para hacer cumplir las normas administrativas.
- Detectar, obtener y proteger indicios y pruebas de infracción administrativa.
- Redactar y tramitar actas, denuncias y expedientes de carácter administrativo. autorización o concesión administrativa
- Prestar testimonio verbal y por escrito para la autoridad administrativa.

b) Contenidos formativos del tipo *hechos y conceptos*

Constituyen los contenidos relativos **alsaber, o de carácter factual y conceptual**, tales como datos, hechos, informaciones, conceptos, teorías, leyes, principios...

“El conocimiento en cualquier área requiere información, la cual consiste fundamentalmente en datos y hechos. Sin información —es decir, sin una buena base de datos y/o un conocimiento factual— apenas es posible conocer cualquier realidad. La información, por lo tanto, es condición necesaria para acceder al conocimiento de algo. La tabla de elementos químicos, por ejemplo, es un dato informativo...”

“Los hechos o los datos deben aprenderse literalmente, de un modo reproductivo; no es necesario comprenderlos y, de hecho, frecuentemente cuando se adquieren contenidos factuales o no hay nada que comprender o no se está dispuesto o capacitado para hacer el esfuerzo de comprenderlo. Ejemplos de hechos o datos que pueden aprenderse serían un número de teléfono, las capitales de los Estados de África o una lista de símbolos químicos. En general, el aprendizaje factual suele consistir en la adquisición de información verbal literal (nombres, vocabularios, etc.), o de información numérica (por ejemplo, la tabla de multiplicar)...”

“Un rasgo característico del aprendizaje de hechos o datos... es que, como consecuencia del aprendizaje, el alumno debe hacer una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria... este carácter reproductivo del aprendizaje de datos y hechos hace que el proceso fundamental sea la repetición, que da lugar a una automatización de esa información, de forma muy similar a lo que sucede con el aprendizaje de destrezas...”

“Ahora bien, la información por sí sola no basta para comprender una realidad determinada; requiere ser relacionada con otras informaciones para que tenga significado para el sujeto. Es decir, los datos y hechos requieren disponer de conceptos que les doten de significado. Los datos y hechos adquieren significado gracias a los marcos conceptuales de que dispone el sujeto, que le permiten interpretarlos. El dato constituido por la tabla de elementos químicos no puede comprenderse, ni utilizarse para

resolver problemas y/u obtener nuevos conocimientos, si el sujeto no dispone de una serie de conceptos que doten de significado a dicha tabla...”

“En definitiva, los hechos y datos constituyen el material informativo imprescindible para conocer un objeto, una situación, una realidad cualquiera que ésta sea; pero, en sí mismos, no incluyen la comprensión de dicha realidad. Para que los datos y hechos cobren significado, el sujeto debe disponer de conceptos o marcos conceptuales...”

“La capacidad de disponer de marcos conceptuales es algo que la persona va adquiriendo a lo largo de su desarrollo evolutivo-cognitivo, gracias a los cuales puede empezar a reconocer clases de objetos y a atribuirles características similares (si no dispusiera de estas capacidades conceptuales y de categorización, cada objeto constituiría para él una realidad nueva, diferente e imprevisible). Los conceptos, pues, permiten al ser humano organizar la realidad cotidiana y, hasta cierto punto, predecirla y transformarla...”

“Junto a los conceptos cotidianos, los conceptos científicos—que son los que mayoritariamente constituyen el objeto de procesos de enseñanza y aprendizaje— se caracterizan, además, por su pertenencia a sistemas conceptuales organizados. Un concepto científico no es un elemento aislado, sino que forma parte de una jerarquía o red de conceptos. En efecto, una característica fundamental de los conceptos científicos es que están relacionados con otros conceptos, de forma que su significado proviene en gran medida de su relación con esos otros conceptos (no se puede entender el concepto de “velocidad” o de “circuito eléctrico” si previamente no se comprenden los conceptos de “espacio” y “tiempo” o de “conductor eléctrico”)...

“Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no siempre se hagan lo suficientemente explícitos. Ideas tales como la de tiempo histórico en Historia, la igualdad en Matemáticas, o los principios de conservación en Física, son algo más que conceptos específicos puntuales, que puedan ser objeto de estudio en una unidad o bloque de unidades concretas. Son principios que atraviesan todos los contenidos de esas materias... Difícilmente se pueden comprender nociones más específicas si no se dominan esos principios...”

“Existen, además de estos principios, otros conceptos más específicos, que constituyen el listado habitual de contenidos conceptuales (por ejemplo, densidad, energía, combustión, dilatación, etc. en el conocimiento de la Naturaleza, o monarquía, democracia, migración o impuestos en el conocimiento de la Sociedad)... La relación entre los principios y los conceptos específicos se sitúa dentro de la organización jerárquica del conocimiento científico... Los principios serían conceptos más generales y

abstractos, que se hallarían en la parte superior de la jerarquía, mientras que los conceptos específicos serían conceptos subordinados a esos principios...”.

“En consecuencia, adquirir un concepto requiere establecer relaciones significativas con otros conceptos. Cuanto más entrelazada esté la red de conceptos que posee una persona en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y, por tanto, para comprender los hechos propios de esa área...”

“En resumen, los contenidos referidos a *hechos, conceptos y principios* designan conjuntos de objetos, sucesos, símbolos, con características comunes, o definen relaciones entre conceptos. Son conocimientos con los cuales *decimos o declaramos* algo (de las cosas, de las personas, de la naturaleza, de los objetos, de los números, de los grupos sociales, de los símbolos, etc.). Por eso se dice que aprender hechos, conceptos y principios (esto es, poder decir o declarar algo de las personas, de los acontecimientos, de los objetos...) equivale a reconocerlos, a entender su significado, comprenderlos, etc., de modo que este conocimiento declarativo, una vez evocado, pueda servir para entender nuevas cosas de estas personas, acontecimientos, objetos...”.

Ejemplo 1 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Conceptos y Hechos

- **Cualificación o perfil profesional:** Comercio Interior
- **Módulo 1:** Operaciones de almacenaje (asociado a la UC “Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos”)

Contenidos formativos del tipo Conceptos y Hechos:

- Fundamentos de la organización de almacenes: Planificación y tipología. Recursos humanos y materiales. Diseño físico de distintos tipos de almacén. Factores que afectan a la dimensión y diseño de almacenes.
- Sistemas de almacenamiento: Bloques apilados, sistemas convencional, compacto y dinámico; ventajas e inconvenientes. Clasificación de los productos.
- Manipulación de cargas o mercancías: tipos de carga, medios mecánicos para la manipulación de cargas.
- Variables y métodos básicos para el cálculo de los costes de almacenamiento y manipulación de productos. Factores que intervienen en la formación del coste.
- “Stocks” e inventarios. Criterios de clasificación de “stocks”. Análisis de la rotación de existencias: período medio de almacenamiento, período medio de fabricación, período medio de venta. “Stock” óptimo y mínimo. Punto de pedido. Métodos de valoración de existencias: PMP, FIFO, LIFO. Normas contables de valoración de existencias: Precio de adquisición, coste de producción, correcciones valorativas. Inventarios: clasificación. Documentación: pedidos, albaranes, facturas, notas de entrega y fichas de almacén.
- Expedición de mercancías. Características básicas de los medios de transporte. Criterios de selección del medio de transporte. Tipos de embalaje y etiquetado según las

- características del producto, del medio de transporte y del destino. Normativa sobre embalaje y etiquetado. Proceso de preparación de un pedido.
- Normativa de seguridad y salud laboral en el almacén: Normas aplicables según el tipo de almacén y de producto. Conservación de productos. Acondicionamiento y distribución del almacén. Normativa que regula la prevención de accidentes en el almacén.
 - Programas informáticos de gestión de almacenes. Facturación. Control y gestión de almacén.

Ejemplo 2 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Conceptos y Hechos

- **Cualificación o perfil profesional:** Operaciones básicas de transporte, servicio y atención a pasajeros en buques turísticos
- **Módulo 3:** Situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque (asociado a la UC "Actuar en situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque")

Contenidos formativos del tipo Conceptos y Hechos:

- Seguridad marítima:
 - Material de seguridad: descripción, recomendaciones de uso y estiba.
 - Medidas a tomar en caso de abandono de buque.
 - Incendios y explosiones a bordo.
- Primeros auxilios:
 - Constantes vitales y prioridades.
 - Medidas urgentes a tomar en caso de parada respiratoria, parada cardíaca, hemorragia, fracturas o quemaduras.
 - Técnicas de consulta médica por radio.
 - Botiquín reglamentario a bordo.
 - Principales técnicas de evacuación y rescate de enfermos y accidentados.
- Técnicas de comunicación y expresión:
 - Inglés profesional para turismo.
 - Idioma de gestos.
 - Psicología de grupo.
- Seguridad en el trabajo:
 - Condiciones de trabajo y seguridad.
 - Seguridad personal.

Ejemplo 3 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Conceptos y Hechos

- **Cualificación o perfil profesional: Vigilante**
- **Módulo 5:** Intervención administrativa y prevención de ilícitos (asociado a la UC "Velar por el cumplimiento de las normas municipales")

Contenidos formativos del tipo Conceptos y Hechos:

- La Administración Autonómica y Local:
 - Actividades y competencias. La responsabilidad administrativa.
 - El procedimiento administrativo. Expedientes, informes, denuncias o actas.
 - Normativa local, autonómica y estatal. Documentación de otras instituciones públicas o privadas.
 - La autorización administrativa: licencias y permisos. Informes y su tramitación. Normativa aplicable.
 - Registro y archivo de documentación. Tratamiento estadístico de la información.
 - Instrucciones de la autoridad competente.
 - Recursos administrativos. Normativa legal.
 - Datos de interés policial. Campañas preventivas. Informes a la superioridad.
- La intervención del vigilante en el ámbito administrativo:
 - Procedimientos de intervención. Técnicas de intervención.
 - Recursos humanos. Medios técnicos.
 - Técnicas de identificación de los infractores.
 - Asistencia e información al ciudadano.
 - Técnicas de autocontrol.
 - Resoluciones administrativas. Procedimientos de embargo y otras medidas.
 - Documentación e informes. El testimonio policial. Objetividad en el relato. El lenguaje administrativo.
- La infracción administrativa:
 - Normativa vigente: comercio, empresas e industrias, medio ambiente natural, medio ambiente urbano, locales públicos y espectáculos, venta ambulante, obras y urbanismo, patrimonio histórico artístico.
 - Medios técnicos para la realización de mediciones (ruido, gases, emisiones sólidas, etc.).
 - Infracción administrativa y delito.
 - Legislación pertinente sobre extranjería.
 - Actas, informes y otra documentación.
 - Características de la intervención técnica de peritos.
- Indicios y prueba:
 - Requisitos para determinar las pruebas.
 - Canales de información. Técnicas de interrogatorio.
 - Procedimientos de intervención.
 - La documentación gráfica y fotográfica.
 - Características de la intervención técnica de peritos.

c) Contenidos formativos del tipo *actitudes, valores y normas*

Estos contenidos formativos constituyen los contenidos relativos al **saber ser o estar, o de carácter actitudinal**, tales como empatía, cooperación, compromiso, disposición para el trabajo en equipo, valoración...

“De los tres componentes (actitudes, valores y normas) agrupados en este tercer tipo de contenidos formativos las actitudes son, sin duda alguna, el más genérico y el que de alguna forma se puede decir que incluye a los otros dos. En otras palabras, una actitud suele incluir valores y promueve determinadas pautas de comportamiento o normas. No obstante, a veces determinados valores y/o normas tienen suficiente consistencia por sí mismos para constituirse en objeto de aprendizaje y, por tanto, para constituirse en contenidos formativos propiamente dichos, por lo que resulta útil mantener la diferenciación de estas tres categorías de contenidos formativos...”

“Las actitudes son disposiciones adquiridas y relativamente estables orientadas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación...”

“Las actitudes de los individuos no presentan siempre el mismo grado de consistencia y/o de arraigo. Hay actitudes que son disposiciones intuitivas con un alto grado de automatismo y escasa reflexividad, mientras que otras son el resultado de frutos reflexivos, analíticos y sistemáticos. Ciertas actitudes pueden evolucionar desde un estadio de consistencia baja hasta convertirse en disposiciones actitudinales profundamente enraizadas en el individuo, fruto de la reflexión sobre los valores, normas y creencias en los que se apoyan; otras, sin embargo, se modificarán o llegarán incluso a abandonarse para ser sustituidas por otras...”

“Particularmente, en el aprendizaje profesional juega un papel importante la adquisición de lo que se denomina “profesionalidad”, esto es, el aprendizaje de unos valores que inducen la rigurosidad técnica y el aprecio por el trabajo bien hecho...”

“Por su parte, los valores son meramente creencias (que suelen formularse en términos de principios morales, éticos, sociales, deontológicos, etc.) con las que las personas sienten un fuerte compromiso emocional y suelen emplear para juzgar conductas. Ordinariamente, los valores orientan la formación de actitudes, ya que, en último término, el componente evaluativo constitutivo de toda actitud descansa en valores...”

“Por último, las normas se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. La adquisición o aprendizaje de “normas” se produce únicamente cuando éstas llegan a interiorizarse. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, lo cual pone de manifiesto la intrínseca relación existente entre normas y actitudes; en otras palabras, la adquisición o aprendizaje pleno de una norma se produce cuando ésta se incorpora y llega a formar parte de una actitud...”

La incorporación de las actitudes (junto a los valores y normas) a los contenidos formativos de los currículos formativos —con un tratamiento similar al que merecen los procedimientos y los hechos y conceptos— es un fenómeno relativamente reciente, lo cual no deja de producir una cierta extrañeza. En efecto, nadie se atrevería a discutir hoy día que la formación de un profesional —además de adquisición de procedimientos, información y conceptos— exige la adquisición de actitudes tales como la cooperación para el trabajo en equipo, la iniciativa, el rigor en el trabajo, la responsabilidad, la disposición receptiva y crítica, la valoración de conductas profesionales, etc. Y, sin embargo, estos indiscutibles objetivos formativos no siempre se han visto articulados a través de contenidos que promovieran su adquisición.

Más aún, junto a las actitudes generales que atraviesan toda la formación integral de una persona, las actitudes —de forma similar a los conceptos y los procedimientos— constituyen, en unos casos, objetivos y contenidos formativos comunes a varios campos formativos, mientras que, en otros, son específicos de un solo campo formativo.

En el campo específico de la formación profesional también existen actitudes comunes al ejercicio de numerosas profesiones y actitudes más específicas que se requieren para alcanzar una competencia profesional determinada.

Ejemplos de actitudes comunes al ejercicio de muchas profesiones

- Actitudes asociadas a la planificación, la organización del trabajo y la toma de decisiones: liderazgo, ser independiente en la toma de decisiones, saber delegar tareas, saber coordinar, usar críticamente las fuentes de información, discriminar entre datos y opiniones.
- Actitudes asociadas a la realización del trabajo: ordenar metódicamente el propio trabajo, apreciar el trabajo bien hecho, tener responsabilidad, tener pulcritud, autoevaluar y corregir el trabajo realizado, tener autonomía en el ejercicio laboral, interesarse por la mejora de los resultados y por su calidad.
- Actitudes asociadas al trabajo en equipo y a la comunicación: tener aprecio por la cooperación y el trabajo en equipo, tener interés y respeto por las opiniones, estrategias y soluciones de los otros, tener comprensión de los intereses, motivaciones, afectos o sentimientos de los demás, tener empatía.
- Actitudes asociadas a la resolución de problemas y a la obtención de resultados: ser tenaz y perseverar en la búsqueda de soluciones, tener confianza en la propia capacidad de resolver problemas, tener disposición crítica ante los nuevos planteamientos o ideas, saber obtener información, saber intercambiar opiniones y experiencias.

Ejemplo 1 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Actitudes

- **Cualificación o perfil profesional:** Comercio Interior

- **Módulo 1:** Operaciones de almacenaje (asociado a la UC "Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos")

Contenidos formativos del tipo Actitudes, Valores y Normas:

- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Ser flexible y adaptarse a los cambios.
- Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente.
- Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.
- Responsabilidad y rigor en los recuentos físicos del almacén.
- Respetar la normativa que regula la gestión de existencias y la seguridad, higiene y salud laboral en el almacén.

Ejemplo 2 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Actitudes

- **Cualificación o perfil profesional:** Operaciones básicas de transporte, servicio y atención a pasajeros en buques turísticos
- **Módulo 3:** Situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque (asociado a la UC "Actuar en situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque")

Contenidos formativos del tipo Actitudes, Valores y Normas:

- Mantener una actitud de atención permanente para prevenir situaciones de emergencia a bordo.
- Disposición para la pronta actuación en situación de emergencia.
- Actuar con serenidad y sin perder la calma en situaciones de emergencia.
- Disposición por la salvaguarda de las personas a su cargo.

Ejemplo 3 de Contenidos Formativos de un Módulo del tipo Actitudes

- **Cualificación o perfil profesional:** Vigilante
- **Módulo 5:** Intervención administrativa y prevención de ilícitos (asociado a la UC "Velar por el cumplimiento de las normas municipales")

Contenidos formativos del tipo Actitudes, Valores y Normas:

- Valorar la observación vigilante en las investigaciones realizadas.

- Dar importancia a la objetividad y confidencialidad en el tratamiento y transmisión de información.
- Valorar la actitud serena, firme y exacta en los testimonios verbales escritos.
- Dar importancia a la conducta profesional, prudente, serena, y de servicio, en la relación con los ciudadanos.
- Mantener una actitud de control y vigilancia activa en el desarrollo de las intervenciones
- Mantener una actitud de colaboración con otros servicios.
- Valorar la exactitud en el cumplimiento de las instrucciones, legal y legítimamente, recibidas de la autoridad competente

d) Contenidos formativos y FBC

Esta distinción de tres tipos de contenidos formativos, a través de los cuales se pueden articular las elaboraciones curriculares, no debe, sin embargo, interpretarse de modo rígido. En efecto, el análisis de propuestas curriculares que adoptan esta diferenciación de los contenidos formativos en tres tipos permite observar “cómo, a menudo, un mismo contenido aparece al mismo tiempo en las tres categorías. Quiere esto decir que la distinción, tal como se introduce en las propuestas curriculares, es sobre todo y ante todo una distinción de tipo pedagógico. En función de los objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o incluso actitudinal. Con frecuencia, la inclusión de un mismo contenido en las tres categorías subraya que, de acuerdo con los objetivos establecidos —es decir, de acuerdo con las capacidades que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen o aprendan trabajando dicho contenido-, se considera conveniente abordarlo sucesiva y complementariamente desde las tres perspectivas”.

Por lo demás, debe señalarse que para el enfoque de la FBC los contenidos formativos que articulan el diseño curricular no son fundamentalmente -como ocurre en el enfoque de la formación basada en el conocimiento— los contenidos relativos al saber (hechos y conceptos), sino más bien los contenidos relativos al saber hacer, ya que en definitiva los estándares de competencia expresan acciones o, mejor dicho, secuencias de acciones o procedimientos (cognitivos y/o motrices).

No obstante, el aprendizaje del saber hacer (de procedimientos) requiere —particularmente, a medida que los estándares de competencia objeto del aprendizaje son más complejos— el aprendizaje de saberes (hechos y conceptos), de modo que estos contenidos formativos constituyen ordinariamente el soporte imprescindible de aquéllos (sin duda, tener conocimientos de mecánica y de electrónica no garantiza ser competente para diagnosticar una avería de un automóvil; no obstante, para poder diagnosticar una avería de un automóvil es imprescindible tener conocimientos de mecánica y de electrónica).

Finalmente, debe señalarse que el enfoque de la FBC enfatiza también el papel que desempeñan los contenidos del tipo saber ser/estar, cuyo aprendizaje resulta imprescindible para alcanzar determinados estándares de competencia (por ejemplo, “informar y asesorar sobre productos financieros a un cliente de modo competente” no es posible si no existe una mínima actitud de empatía hacia él y de motivación por comprender sus intereses).

e) Otras taxonomías o modelos curriculares sobre contenidos formativos

Hace un momento, más arriba, se ha señalado que existen diversos modelos y/o taxonomías curriculares sobre los contenidos formativos que estructuran un currículo y que la adoptada en esta Metodología no tiene por qué ser necesariamente la mejor ni/o la más adecuada a la cultura pedagógica de un determinado país.

Por ejemplo, existe otra taxonomía que, en lugar de “procedimientos”, prefiere hablar de “capacidades”, considerando que las “actitudes” son en cierta medida también “capacidades”; y que, en lugar de “conceptos/hechos” prefiere hablar de “contenidos básicos” o, simplemente, de “contenidos” del Módulo formativo.

Recientemente, se ha puesto de moda —para sustituir al término “capacidades”— el término “resultados de aprendizaje”, que también viene a corresponderse con el concepto “procedimientos”, si bien utiliza una expresión gramatical diferente: por ejemplo, el procedimiento “Analizar métodos de organización interna de almacenes y procedimientos de manipulación de existencias”, se expresaría —en términos de Resultados de Aprendizaje— como “Analiza métodos de organización interna de almacenes y procedimientos de manipulación de existencias”.

En definitiva, la utilización de una u otra taxonomía no parece que sea lo relevante, ni afecta sustantivamente al método de elaboración u obtención de los contenidos formativos de la FBC (ver siguiente Módulo 3). La decisión sobre qué taxonomía resulta más apropiado adoptar debe descansar sobre dos criterios fundamentales:

- en primer lugar, que establezca algún tipo de orden -o de ordenación— entre los contenidos formativos del currículo asociado a la competencia profesional, de forma que quienes impartan dicha formación (los enseñantes) dispongan de una guía u orientación clara para la implementación de los oportunos procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con tal formación;
- en segundo lugar, que se corresponda o se adapte adecuadamente a la Formación Basada en la Competencia; esto es, que, llámense “procedimientos”, “capacidades”, “resultados de aprendizaje” o de cualquier otra forma, los principales contenidos formativos del currículo se correspondan con los principales objetivos de la FBC, a saber, adquirir la competencia expresada en los “estándares de competencia” a los que dicha formación está asociada; dicho de otra forma, que los principales contenidos

formativos del currículo expresen y constituyan el instrumento formativo más directamente relacionado con los correspondientes estándares de competencia.

Lo importante, pues, no es el formato (continente) curricular, sino el contenido del currículo y su modo de obtenerlo. Aquí se propone un formato determinado, que parece adaptarse adecuadamente a los contenidos formativos de la FBC. Pero, como se ha señalado hace un momento, no es el único, ni necesariamente el que se deba adoptar en un determinado país.

B.3. Los Criterios de Evaluación de un Módulo

La evaluación de los contenidos formativos de un módulo diseñado desde el enfoque de la **FBC** manifiesta características diferenciales respecto a la evaluación de las tradicionales asignaturas establecidas en el diseño de un currículo desde el enfoque de la *formación basada en el conocimiento* (ver anterior Módulo 1).

Por lo que respecta a los criterios de evaluación que, junto al objetivo y los contenidos formativos, forman parte integrante de los módulos o unidades curriculares, las dos características diferenciales principales son:

- que no son definidos discretamente por los docentes, sino que se hallan determinados o condicionados por el enunciado de los *estándares de competencia*, particularmente por el enunciado de sus *criterios de realización*;
- que (como se ha señalado anteriormente) son públicos y conocidos con antelación por el alumnado, a fin de orientar con claridad su proceso de aprendizaje.

Sobre cómo deben establecerse los criterios de evaluación de un Módulo y de las Unidades Didácticas de un Módulo, ver siguientes Módulos 3 y 4.

Ejemplo 1 de Criterios de Evaluación

- **Cualificación o perfil profesional:** Comercio Interior
- **Módulo 1:** Operaciones de almacenaje (asociado a la UC “Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos”)

Algunos Criterios de Evaluación:

- a) Correspondientes a los contenidos relativos a la valoración de existencias
 - Se han calculado correctamente los costes de adquisición o de producción y de almacenamiento.
 - Se ha calculado correctamente el lote óptimo-punto de pedido.
 - Se han calculado correctamente el coeficiente de rotación de las existencias y el período medio de maduración.

- Se han elaborado adecuadamente las fichas de almacén, aplicando los métodos de valoración de existencias.
- Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de almacén en la elaboración, archivo e impresión de las fichas de almacén.
- b) Correspondientes a los contenidos relativos a la realización y valoración de inventarios
 - Se han descrito y caracterizado adecuadamente los diferentes tipos de inventarios.
 - Se han elaborado correctamente inventarios a partir de los datos referentes a existencias previamente definidas.
 - Se han propuesto correcciones adecuadas a las anomalías detectadas en los resultados de inventarios.
 - Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de aprovisionamientos para la elaboración de inventarios de almacén.

Ejemplo 2 de Criterios de Evaluación

- **Cualificación o perfil profesional:** Operaciones básicas de transporte, servicio y atención a pasajeros en buques turísticos
- **Módulo 3:** Situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque (asociado a la UC “Actuar en situaciones de emergencia a bordo y de salvaguarda del pasaje del buque”)

Algunos Criterios de Evaluación:

- Se han reconocido todos los sistemas de alarma y emergencia del buque.
- Se ha manejado de forma segura y adecuada el material de seguridad.
- Se ha informado correctamente a los pasajeros y en la lengua adecuada de las acciones a realizar ante una situación de emergencia.
- En un supuesto práctico: se han aplicado eficazmente las técnicas de primeros auxilios.
- Se han enumerado las medidas a tener en cuenta para cumplir con la ley de prevención de riesgos laborales y con la normativa para la prevención de la contaminación del medio marino.

Ejemplo 3 de Criterios de Evaluación

- **Cualificación o perfil profesional:** Vigilante
- **Módulo 5:** Intervención administrativa y prevención de ilícitos (asociado a la UC “Velar por el cumplimiento de las normas municipales”)

Algunos Criterios de Evaluación:

- Se han realizado vigilancias, seguimientos y campañas preventivas, aplicando técnicas y procedimientos adecuados a la situación.

- Se han desarrollado los procedimientos de control establecidos de las licencias y autorizaciones municipales, y el cumplimiento de otras normativas en materia de policía administrativa.
- Se ha identificado adecuadamente la materia o normativa cuya legalidad se pretende defender o mantener.
- Se han valorado correctamente las infracciones.
- Se ha identificado la necesidad de ayuda experta, aplicando el procedimiento establecido para su solicitud.
- Se ha observado el procedimiento legalmente establecido y los protocolos de actuación técnica en las denuncias practicadas.
- Se han descrito correctamente los hechos en los partes, informes, denuncias o diligencias, utilizando el lenguaje administrativo requerido y aplicando los procedimientos de redacción y tramitación establecidos.

C) Actitudes

- valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
- interesarse por los análisis comparativos
- interesarse por la relación entre la teoría y la práctica y por la utilidad funcional de las aportaciones teóricas
- valorar la actitud crítica ante las innovaciones conceptuales

2.2.3. Criterios de Evaluación

- se ha identificado cuál es el objetivo de un Módulo asociado a una UC
- se ha identificado cuál es el objetivo de otro tipo de Módulos (transversales o de otro tipo)
- se han identificado y caracterizado —mediante ejemplos— diferentes tipos de “procedimientos”
- se han identificado y caracterizado —mediante ejemplos— una relación de conceptos y una relación de hechos
- se han identificado y caracterizado —mediante ejemplos— actitudes, valores y normas
- se han descrito las diferencias existentes entre los procedimientos y el resto de contenidos formativos
- se han descrito las diferencias existentes entre las actitudes, valores y normas y el resto de contenidos formativos
- se han descrito las diferencias existentes entre los hechos y los conceptos
- se han identificado las características de los criterios de evaluación promovidos por el enfoque de la FBC
- se han descrito las principales consideraciones que se han de tener presentes a la hora de definir criterios de evaluación según el enfoque de la FBC

2.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Por qué el Objetivo de un Módulo es la Unidad de Competencia a la que está asociado?
2. ¿Cómo se identifica el Objetivo de un Módulo que no está asociado a una Unidad de Competencia?
3. ¿Cuáles son, en cuanto contenidos formativos, las características diferenciales de los “procedimientos”?
4. Identifique clases o variedades de “procedimientos”, ilustrando la respuesta con varios ejemplos de cada una de ellas
5. ¿Qué relaciones (en términos de similitudes y diferencias) existen entre los “procedimientos” y los “estándares de competencia”?
6. ¿Qué diferencias y qué relaciones existen entre los “hechos y datos” y los “conceptos”? Ilustre la respuesta con ejemplos.
7. ¿Qué relaciones existen entre los “conceptos” y los “principios”?
8. ¿Cuáles son, en cuanto contenidos formativos, las características diferenciales de las “actitudes”, de los “valores” y de las “normas”?
9. ¿Qué relaciones existen entre las “actitudes”, los “valores” y las “normas”? Ilustre la respuesta con ejemplos.
10. ¿Qué relaciones existen entre sí entre los diferentes tipos de contenidos formativos (ilustre las respuestas con ejemplos):
 - a) entre “procedimientos” y “conceptos y hechos”
 - b) entre “procedimientos” y “actitudes, valores y normas”
 - c) entre “conceptos y hechos” y “actitudes valores y normas”
11. ¿Qué diferencias conceptuales existen entre los “criterios de realización” y los “criterios de evaluación”? ¿Y qué relación existe entre ambos tipos de “criterios”? Ilustre la respuesta con ejemplos.
12. ¿Cómo se deben definir “criterios de evaluación”? Ilustre la respuesta con ejemplos.

Ejercicio de evaluación global del Módulo 2

En una extensión máxima de tres páginas, valore la oportunidad y el grado de adaptación al enfoque de la FBC del modelo de tipos de contenidos formativos (los procedimientos, los conceptos y hechos, y las actitudes, valores y normas) propuesto en este Módulo. En su caso, si conoce algún otro modelo curricular (con otra definición y caracterización de los contenidos formativos) adaptable al enfoque de la FBC, descríbalos y razone su oportunidad e interés.

Módulo 3: Procedimiento de elaboración y formulación del enunciado general de un currículo basado en la competencia

(Asociado a la Unidad de Competencia “Elaborar el Enunciado General de un Currículo basado en la competencia”)

Objetivo del módulo

Elaborar el Enunciado General de un Currículo basado en la competencia

Unidades Didácticas del Módulo

- Unidad Didáctica 3.1: Constitución del Grupo de Técnicos Expertos (GTE) para la elaboración de la Formación Basada en la Competencia
- Unidad Didáctica 3.2: Criterios y procedimientos para la elaboración de Módulos asociados a una Unidad de Competencia
- Unidad Didáctica 3.3: Criterios y procedimientos para la elaboración de otros Módulos del Currículo

Unidad didáctica 3.1: Constitución del Grupo de Técnicos Expertos (GTE) para la elaboración de la Formación Basada en la Competencia

3.1.1. Objetivo de la Unidad: seleccionar y constituir un GTE capaz de elaborar la FBC

3.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

A). Procedimientos

- identificar las funciones que debe desempeñar un GTE para elaborar programas formativos según el enfoque de la FBC
- definir los requisitos y condiciones que deben reunir los técnicos expertos que formen parte del GTE
- establecer la composición del GTE y las funciones de sus miembros
- describir procedimientos de selección de miembros del GTE
- identificar las tareas relacionadas con el GTE desde su constitución hasta el inicio de sus trabajos de elaboración de programas formativos según el enfoque de la FBC

B) conceptos y hechos

B.1. Funciones y características del GTE

La elaboración de programas formativos basados en la competencia, aplicando la metodología específica objeto de aprendizaje de este curso formativo, requiere

la participación de un grupo de expertos técnicos (GTE) formativos, los cuales deben reunir un conjunto de requisitos, así como recibir una cierta formación metodológica.

Dichos requisitos se derivan de las funciones que les corresponde desempeñar en el proceso de elaboración de la Formación Basada en la Competencia. Tales funciones, que el grupo debe ser capaz de implementar, son las siguientes:

- a) Analizar los estándares de competencia constitutivos de la competencia sobre la que se basa la formación (objeto de elaboración del GTE) para poder “leer” qué saberes profesionales están asociados a los mismos.
- b) Identificar los contenidos formativos (en términos de procedimientos, conceptos y hechos, y actitudes) que pueden servir como instrumentos de aprendizaje de los estándares de competencia, haciendo posible alcanzar los resultados expresados por dichos estándares y, como consecuencia de ello, capacitando a quien realice esta formación para desempeñar de modo satisfactorio las actividades de trabajo a las que los mismos se refieren.
- c) Elaborar el “enunciado general del currículo” (EGC) de programas formativos basados en la competencia, así como su correspondiente “desarrollo curricular”.
- d) En definitiva, aplicar la metodología de elaboración de la FBC para obtener currículos o programas formativos basados en la competencia.

El desarrollo de estas funciones requiere, no solo una cierta preparación metodológica por parte de todos los expertos, sino también una cierta estructuración del GTE que garantice la dirección y coordinación del grupo durante la implementación de sus tareas.

A este respecto, resulta necesario que el GTE formativo, cuyo número de miembros no debería ser inferior a cuatro (para garantizar una cierta riqueza del debate en el proceso de identificación y establecimiento de los contenidos formativos y de sus correspondientes criterios de evaluación), ni superior a seis (para evitar debates excesivamente prolongados), disponga de un coordinador o jefe de grupo, con competencia en el establecimiento de las síntesis de los debates y/o propuestas producidos durante el proceso de elaboración de un currículo inspirado en el enfoque FBC.

La función de coordinador o jefe del GTE formativo debe ser desarrollada por una persona que tenga una cierta experiencia en la metodología de la elaboración de la FBC, pero también en la metodología de elaboración de perfiles profesionales; esto es, que tenga conocimientos y preparación sobre los requisitos, las características y la metodología de elaboración de estándares de competencia y sobre la de elaboración de su formación asociada. Además, los conocimientos y capacidades del coordinador del GTE deben corresponderse con el campo de saberes asociados a la familia profesional correspondiente.

La constitución de un GTE para elaborar programas formativos según el enfoque de la FBC puede producirse como desarrollo, sin solución de continuidad, del trabajo realizado por un Grupo de Técnicos ocupacionales para establecer un conjunto de estándares, normas o unidades de competencia (o de agregados de unidades de competencia) en un sector productivo específico o en un conjunto de actividades económico productivas específicas que tengan una cierta afinidad profesional.

En este caso, la constitución del GTE debe garantizar dicha continuidad incorporando en la composición del grupo a algún miembro que haya formado parte del Grupo de Técnicos ocupacionales, para que de esta forma el grupo disponga de conocimiento de los procesos tecnológicos, de las tecnologías utilizadas en el desarrollo de los procesos productivos y de las funciones específicas que han llevado al citado Grupo de Técnicos ocupacionales, mediante el Análisis Funcional, a identificar y establecer los diferentes estándares de competencia. Dicho conocimiento facilitará la “lectura” de los saberes profesionales que están asociados a ellos.

Pero la constitución de un GTE formativo puede también producirse ex novo, para elaborar programas formativos asociados a estándares o normas de competencia ya establecidas, que todavía no disponen de la elaboración de su formación asociada. En este caso, junto a expertos formativos que reúnan los requisitos que más adelante se describen, deberá formar parte del GTE algún experto ocupacional que conozca los contenidos del trabajo, así como los procesos de producción de bienes o servicios del sector o subsector de la actividad económica y productiva al que correspondan los estándares o normas de competencia cuya formación asociada se pretende elaborar.

De lo anterior se infiere que, para cada familia profesional (área formativa relativamente afín y que se corresponde con un sector o subsector específico de la actividad económico productiva), debería existir al menos un GTE diferente y específico.

Estas son las principales razones por las que la selección del grupo de trabajo que debe desarrollar las tareas requeridas por la metodología de elaboración de la FBC constituye, en sí misma, una parte fundamental de la propia metodología que defina cómo realizarlas.

En definitiva, para implementar la metodología objeto de aprendizaje de este curso formativo es preciso seleccionar y constituir un grupo de trabajo de expertos formativos (GTE) en la familia profesional correspondiente, del que también forme parte al menos un experto ocupacional del sector o subsector productivo relacionado con dicha familia profesional. A partir de una determinada información de partida y de una cierta formación metodológica, este GTE debe ser capaz de definir los contenidos formativos (y, en su caso, sus correspondientes criterios de evaluación) asociados a los estándares de competencia, a los agregados de éstos o Unidades de Competencia y, en definitiva, a un agregado de éstas o Cualificación (o Perfil) Profesional.

B.2. Requisitos de los miembros del GTE

En síntesis, los requisitos que deben reunir los diversos miembros del GTE son los siguientes:

- Ser profesionales en activo que desarrollan su trabajo en centros de formación en los que se imparten enseñanzas de la familia profesional correspondiente
- Poseer saberes científico-tecnológicos asociados al área de competencia (sector o subsector productivo o de servicios) correspondiente, esto es, conocimientos acerca de los procesos productivos y de los contenidos del trabajo u ocupaciones del referido sector
- Disponer de conocimientos suficientes sobre las características de los estándares y de las unidades de competencia (y de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales), así como de los diversos elementos constitutivos de los mismos. (No es necesario que conozcan y dominen la metodología de elaboración de estándares de competencia, pero sí deben conocer el significado de un estándar y de una unidad de competencia, así como el de los componentes que los constituyen y de la relación entre ellos y su formación asociada).
- Conocer y dominar la metodología de elaboración de programas formativos según el enfoque de la FBC (el cumplimiento de estos dos últimos requisitos se puede procurar mediante el desarrollo de un plan de formación específico para los miembros del GTE).
- Tener conocimientos y preparación sobre diseños curriculares, así como sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje característicos de las áreas profesionales correspondientes.
- Como requisito aconsejable, tener experiencia laboral en el sector o subsector productivo correspondiente

B.3. Selección y formación de los miembros del GTE

La selección de los miembros del GTE debería ser realizada por el coordinador o jefe del GTE. En el caso de que se trate de elaborar programas formativos con alcance nacional o estatal, es aconsejable que dicha selección se realice con la colaboración y supervisión de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas de la familia profesional correspondiente. La finalidad principal de esta colaboración es que estas organizaciones puedan sentirse partícipes del trabajo de elaboración de programas formativos basados en la competencia y avalen los resultados obtenidos.

En el caso de instituciones u organismos particulares, dicha selección deberá realizarse bajo la supervisión de los mismos.

Durante el proceso de selección, la búsqueda e identificación de expertos (sea solicitándolas a organismos mediadores, sea realizadas directamente por una institución u

organismo particular a través de una convocatoria o mediante comunicaciones directas a potenciales interesados) debe estar acompañada por la descripción precisa de los requisitos generales y, en su caso, específicos de los miembros del GTE (ver ejemplo, más adelante).

Corresponde al coordinador o jefe de cada GTE la decisión sobre la selección de los miembros del grupo, que debe estar determinada por el criterio de elegir a los que mejor se adapten a los requisitos establecidos.

Como se ha comentado más arriba, al describir los requisitos que deben reunir los miembros del GTE, el grupo tiene que recibir una cierta preparación para realizar su trabajo. Debido a la importancia que tiene la referida preparación, debe elaborarse e implementarse (antes de que el GTE inicie sus trabajos propiamente dichos) el correspondiente plan de formación, orientado a procurar conocimientos sobre el significado de los estándares de competencia y sus componentes y, de modo especial, sobre la metodología de elaboración de la FBC (objeto de este curso formativo).

Ejemplo de descripción de requisitos de expertos de un GTE

GTE para el que se buscan expertos formativos: Comercio Interior

a) Requisitos generales:

- Deben ser profesores en activo, con experiencia docente en materias o campos del saber asociados a las competencias del sector de Comercio
- Es aconsejable que tengan experiencia laboral en el sector
- Es necesario que se compruebe su disposición favorable para trabajar en el proyecto

b) Requisitos específicos:

- Especialización docente: profesor de Facultad (o Escuela) de Ciencias Empresariales, o profesor de un Centro de Educación Técnico Profesional que imparta enseñanzas relacionadas con la familia profesional de Comercio
- Nivel de formación o cualificación: licenciado o equivalente
- Áreas de experiencia docente: experiencia en la impartición de enseñanzas relacionadas con el Comercio Interior
- Experiencia docente: al menos tres años como profesor de la especialidad indicada
- Etc.

C) Actitudes

- valorar la importancia y la necesidad del trabajo en equipo
- interesarse por y valorar la colaboración con otras instituciones u organismos
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de tareas

3.1.3. Criterios de Evaluación

- se han definido y establecido las funciones de un GTE
- se ha caracterizado la composición y estructura de un GTE
- se han identificado los requisitos generales que deben reunir los miembros de un GTE
- se han descrito diversos procesos de búsqueda y selección de miembros de un GTE
- se han identificado instituciones y/u organismos que pueden colaborar en el proceso de selección de miembros de un GTE
- se han descrito los principales contenidos formativos de un plan de formación de los miembros de un GTE

3.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Por qué esta metodología considera que la elaboración de la formación basada en competencias debe realizarla un grupo o equipo, y no una sola persona?
2. ¿Qué principales requisitos generales deben reunir los miembros de un GTE para poder ser seleccionados?
3. ¿Qué contenidos formativos deben constituir la formación o preparación previa de los miembros seleccionados para constituir un GTE?
4. ¿Cuáles son las funciones específicas que corresponde desempeñar al coordinador o jefe del GTE?

Unidad didáctica 3.2: Criterios y procedimientos para la elaboración de Módulos asociados a una Unidad de Competencia

3.2.1. Objetivo de la Unidad: desarrollar el proceso de elaboración de los componentes de un Módulo asociado a una Unidad de Competencia.

3.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- comprender en qué consiste o cuál es el objetivo de un Módulo asociado a una UC
- describir qué es el Enunciado General de un Currículo y cuáles son sus componentes
- caracterizar el método o técnica para obtener los contenidos formativos del Enunciado General de un Currículo
- describir las fases y pasos fundamentales constitutivos de este método o técnica
- identificar ejemplos de inferencia para obtener contenidos formativos del tipo “procedimientos”
- identificar ejemplos de inferencia para obtener contenidos formativos del tipo conceptos/hechos
- identificar ejemplos de inferencia para obtener contenidos del tipo actitudes/valores/normas

- caracterizar las relaciones fundamentales que mantienen entre sí los tres tipos de contenidos formativos obtenidos mediante procesos de inferencia
- identificar las variables que deben conjugarse en la definición o establecimiento de los “criterios de evaluación” de los aprendizajes adquiridos en un programa formativo

B) Conceptos y hechos

- De acuerdo con la estructura curricular adoptada para la formación asociada a competencias profesionales (ver anterior Módulo 2), el establecimiento del Currículo de dicha formación asociada consiste en la elaboración del respectivo currículo específico de los Módulos que la estructuran.
- A este respecto, se exponen a continuación los criterios y procedimientos que deben guiar el establecimiento o definición del objetivo, de los contenidos formativos y de los criterios de evaluación, en primer lugar y correspondiendo a esta Unidad Didáctica, de los módulos formativos asociados a una UC; y, seguidamente y correspondiendo a la siguiente Unidad Didáctica, de otros Módulos que pueden formar también parte del Currículo.

B.1. La identificación del “objetivo” de un Módulo asociado a una UC

Como ya se anticipó en el anterior Módulo 2, puede afirmarse que ésta es la tarea menos problemática en la definición del currículo específico de un módulo. En efecto, por lo que se refiere a la mayoría de los módulos —que son los asociados a una Unidad de Competencia— puede establecerse que su “objetivo” es, precisamente, la competencia especificada en la Unidad de Competencia a la que éste se halla asociado. A efectos prácticos, puede concretarse que el objetivo de los módulos asociados a las UC debe ser el enunciado de competencia expresado por el título de la correspondiente UC.

La justificación de esta propuesta metodológica parece obvia: asociar un Módulo a una Unidad de Competencia significa establecer que el Módulo, esto es, los contenidos formativos que lo constituyen, son los instrumentos que deben procurar y facilitar la adquisición de dicha UC; en otras palabras, la UC constituye el objetivo genuino de los contenidos formativos constitutivos del Módulo.

*Ejemplo 1 de Objetivo de un Módulo asociado a una UC*³¹

- **Módulo 1:** Operaciones de almacenaje (asociado a la UC “Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos”)

31. Para ilustrar con ejemplos los conceptos y hechos que se describen tanto en este Módulo, como en los demás Módulos, se ha elegido como principal referente de ejemplos el perfil profesional de “Comercio Interior” y su correspondiente programa formativo, por ser un perfil cuyos contenidos de trabajo y cuya formación asociada pueden resultar relativamente comprensibles para todo el mundo y, por tanto, permiten su utilización con fines didácticos. No obstante, asimismo figuran puntualmente ejemplos referidos a otros perfiles y/o a su formación asociada, cuyo entendimiento también se ha procurado que resulte relativamente accesible.

- **Objetivo del Módulo:** Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos

Ejemplo 2 de Objetivo de un Módulo asociado a una UC

- **Módulo 4:** Administración, gestión y comercialización de un pequeño establecimiento comercial (asociado a la UC “Realizar la administración, gestión y comercialización de un establecimiento comercial”)
- **Objetivo del Módulo:** Realizar la administración, gestión y comercialización de un establecimiento comercial

Como más adelante se indica, los “objetivos” de cada Módulo pueden también ser considerados como los objetivos “específicos” del currículo general (Enunciado General del Currículo) de la formación asociada a cualificaciones o perfiles profesionales.

B.2. El establecimiento de los “contenidos formativos” de un Módulo asociado a una UC

Una vez adoptado un criterio sobre la taxonomía de contenidos formativos que va a ser utilizada en la elaboración y establecimiento del currículo o formación asociada a cualificaciones o perfiles profesionales (ver anterior Módulo 2), se plantea la cuestión capital de dicho proceso: ¿cómo se obtienen y/o definen los contenidos formativos?

La respuesta a esta cuestión capital remite, al menos, a dos cuestiones relacionadas, pero también relativamente independientes:

- en primer lugar, ¿en qué consiste el “cómo” propiamente dicho, esto es, mediante qué técnica, procedimiento y/o metodología es posible obtener y/o elaborar los diversos tipos de contenidos formativos del currículo (de un Módulo) o formación asociada a las competencias profesionales?; y,
- en segundo lugar, ¿de qué forma se organiza u ordena dicho proceso de obtención de los contenidos formativos?

Para tratar de responder a estas preguntas, se describen, en primer lugar y para tener una visión de conjunto, los rasgos esenciales del método de obtención de los contenidos formativos y, a continuación, se desarrolla de forma más pormenorizada, paso a paso, este proceso.

El método de obtención de los contenidos formativos puede caracterizarse por los siguientes rasgos esenciales:

- la obtención y/o elaboración de los contenidos formativos de la formación asociada a competencias profesionales se basa fundamentalmente en un proceso de inferencia;

- el punto de partida u origen de dicho proceso de inferencia no es otro que la competencia profesional (de ahí que la formación se denomine “asociada” a la competencia profesional) enunciada en la correspondiente Unidad de Competencia (esto es, a la que está asociada el Módulo) y, particularmente, los elementos constitutivos de dicha UC, esto es, los *Estándares de Competencia*, que están constituidos por Realizaciones Profesionales (RP), con sus correspondientes Criterios de Realización o ejecución y con su Contexto o dominio profesional (o especificación de campo ocupacional)³²;
- la técnica o metodología que subyace al citado proceso de inferencia es muy similar a la aplicada para el establecimiento de los Estándares de Competencia que caracterizan a una ocupación o puesto de trabajo, esto es, al Análisis Funcional (o AFU);
- de acuerdo con esta técnica metodológica, y considerando como punto de partida del proceso de inferencia una determinada Realización Profesional de un Estándar de Competencia, la inferencia obtenida en primer lugar debe ser el resultado o respuesta a la siguiente cuestión: **“¿qué saberes (necesarios y suficientes) se deben poseer para que un sujeto pueda lograr los resultados especificados en dicha realización profesional?”**;
- el aprendizaje —o “saber”— objeto de la inferencia no se reduce, obviamente, al “saber” entendido como conocimiento de conceptos y/o hechos, sino también —y, particularmente, en el caso de la formación asociada a competencias profesionales— al “saber hacer” (procedimientos), además de al “saber ser o estar” (actitudes, valores y normas);
- como quiera que se trata de aprendizajes o saberes relativamente diferentes, aunque estén relacionados entre sí, la aplicación de este procedimiento o metodología requiere la adopción de un criterio previo sobre su organización u ordenación (¿qué tipo de contenidos formativos deben ser inferidos en primer lugar?); a este respecto, tal y como más adelante se señala (y como primera respuesta a la cuestión formulada más arriba sobre *cómo se organiza u ordena la obtención de contenidos* formativos), los que deben ser objeto inicial del proceso de inferencia son los contenidos formativos del tipo “procedimientos”; por lo demás, ello es coherente con el hecho de que los Estándares expresan “Realizaciones Profesionales” que, en términos de contenidos formativos, se corresponden básicamente con “procedimientos”: si el punto de partida del proceso de inferencia es el Estándar/Realización Profesional, parece lógico que los primeros contenidos formativos inferidos sean el o los procedimientos que expresan más directamente los “saberes hacer” (o procedimientos) que procuran los resultados especificados en el Estándar/Realización Profesional;
- a partir de esta primera inferencia, se inicia un proceso de inferencias donde los puntos de partida de las sucesivas inferencias ya no son los “resultados especificados en la realización profesional”, sino los “saberes” (saber hacer, saber y saber ser/estar) sucesivamente obtenidos en las inferencias inmediatamente anteriores; la cuestión

32. Recuérdesse (ver anterior Módulo 2) que el conjunto constituido por una realización profesional (o elemento de competencia), sus correspondientes criterios de realización o ejecución y la correspondiente especificación de campo ocupacional (dominio profesional o contexto) se conoce como “*estándar de competencia*”

que articula la inferencia es, entonces, la siguiente: ***“¿qué saberes (necesarios y suficientes) se deben poseer para que un sujeto pueda lograr adquirir este saber determinado?”***;

de acuerdo con este procedimiento, el desarrollo del proceso de inferencia para obtener contenidos formativos de cada estándar de competencia (realización profesional, con sus correspondientes criterios de realización o ejecución y con el correspondiente contexto o especificación de campo ocupacional) tiene un carácter de proceso en cascada con dos partes claramente diferenciadas:

- a) En la primera parte del proceso, los contenidos formativos se obtienen directamente de cada Estándar de Competencia (de una UC determinada), y esta relación directa de estos contenidos con el estándar les confiere la cualidad de formar parte del “Enunciado General del Currículo” (EGC), que puede considerarse como la formulación integrada de los contenidos formativos del módulo asociado a la UC.

Y por contenidos formativos directamente relacionados con un Estándar de Competencia deben considerarse no solo —como se ha indicado más arriba— los inicialmente obtenidos al comienzo del proceso de inferencia, esto es, los procedimientos (contenidos organizadores), sino también los contenidos formativos de soporte o apoyo, es decir, los del tipo conceptos y hechos, así como los del tipo actitudes, obtenidos a través de un proceso de inferencia cuyo punto de partida son dichos procedimientos.

En definitiva, el Enunciado General de un Currículo está constituido por los primeros —y más directamente relacionados con los Estándares de Competencia— procedimientos inferidos a partir de dichos Estándares, así como por los primeros conceptos/hechos y actitudes que, a su vez, han sido inferidos a partir de dichos procedimientos.

Por lo demás, y a los efectos de la constitución de las Unidades Didácticas o Formativas del Módulo (ver siguiente Módulo 4), debe identificarse con claridad qué contenidos formativos (es decir, qué procedimiento o procedimientos, así como qué conceptos/hechos y qué actitudes inferidos de aquellos) se corresponden con cada Estándar de Competencia.

Esta parte del proceso de inferencia debe ser realizada por el GTE y, particularmente, debe intervenir en ella el experto ocupacional integrado en dicho Grupo (pues son los expertos ocupacionales quienes mejor pueden leer los saberes profesionales que requiere la adquisición de los diversos estándares de competencia).

- b) En la segunda parte del proceso (que forma parte del proceso de Desarrollo Curricular del Módulo, ver siguiente Módulo 4) el punto de partida del proceso de inferencia lo constituyen los contenidos formativos del EGC.

Los sucesivos “contenidos formativos” identificados durante este proceso en cascada constituyen instrumentos formativos propiamente dichos para adquirir el respectivo contenido formativo anterior (obtenido también a través de un proceso de inferencia previo)y, por tanto, deben ser considerados como parte del conjunto de contenidos formativos que se precisan para obtener el Estándar de Competencia. Por ello, tal y como también se indica en el siguiente Módulo 4, los procesos de inferencia durante esta segunda parte del proceso deben llevarse a cabo ordenadamente a partir de los contenidos formativos que se corresponden con cada Estándar de Competencia.

De esta forma, todos los contenidos formativos inferidos durante esta segunda fase del proceso, junto a los obtenidos en la configuración del EGC (primera parte del proceso), constituirán la formación asociada a cada Estándar de Competencia correspondiente. Esta segunda parte del proceso finaliza cuando se obtengan contenidos formativos básicos que se le suponen al formando.

Descripción de la primera parte del proceso de inferencia

Esta primera parte del proceso de inferencia para obtener contenidos formativos (orientada a obtener el Enunciado General del Currículo) puede describirse a través de los siguientes pasos:

Paso 1: Determinación del contexto de la Realización Profesional

En este paso (que puede considerarse previo en el proceso de obtención de los contenidos formativos) se persigue el análisis del alcance y significado de cada Realización Profesional (RP), así como su adecuada contextualización. Para ello es necesario identificar y caracterizar la situación (o situaciones) de trabajo asociadas a la RP, mediante:

- la identificación de la actividad (o actividades) de trabajo asociadas a la RP,
- la determinación del contexto de trabajo, esto es, los métodos de trabajo, medios, equipos, información, etc. que intervienen en las actividades, y
- la determinación de las relaciones de trabajo, con especial énfasis en las condiciones de autonomía en las que se realizan las actividades.

Esta precisión del contexto es necesaria, porque el proceso de inferencia debería partir del estándar de competencia completo, esto es, de la RP (con sus criterios de realización) y del contexto o campo de aplicación de la misma (o sea, de la especificación de campo ocupacional asociada a la RP); sin embargo, con cierta frecuencia la especificación de campo ocupacional o dominio profesional que figura en las cualificaciones o perfiles profesionales suele referirse —por razones obvias, pues suele ser común a todos los estándares de competencia— al conjunto de una UC. En este sentido, la precisión del contexto del trabajo, a la que se ha aludido más arriba, puede considerarse sustitutiva de la especificación de campo ocupacional asociada a la RP.

Por otra parte, esta escenificación de las situaciones de trabajo asociadas a la RP es también necesaria, porque el proceso de inferencia se facilita mucho si se piensan las RP en términos de las situaciones de trabajo asociadas.

Para realizar esta importante tarea será preciso el concurso de los expertos ocupacionales. En el caso de que dichos expertos hayan participado en la elaboración de los estándares y unidades de competencia (de las cualificaciones o perfiles profesionales), sería conveniente, además, disponer de los productos intermedios que se obtuvieron previamente a la determinación del “dominio profesional” de la correspondiente Unidad de Competencia.

Paso 2: Inferencia de contenidos formativos del tipo “procedimientos”

En este paso comienza el proceso de inferencia propiamente dicho. Dado que la RP implica una acción o realización (en términos formativos, un “saber hacer” o “procedimiento”), el primer tipo de contenidos formativos que hay que inferir debe pertenecer a la categoría o tipo de los “procedimientos”, tal como se ha señalado más arriba. El producto de este proceso será la obtención del o de los procedimientos más inmediatos que se requieren para alcanzar la Realización Profesional. Ordinariamente, la expresión de estos procedimientos suele ser la misma o muy similar a la de la correspondiente RP.

La pregunta que debe guiar la inferencia debe ser del siguiente tipo: “¿qué hay que saber-hacer o qué procedimiento hay que dominar o adquirir para poder desarrollar —en la(s) situación(es) de trabajo identificada(s)— las actividades de trabajo asociadas a la RP y conseguir los resultados expresados en la misma?”.

La lógica de este proceso de inferencia requiere considerar que la RP es el objetivo final al que deben conducir los contenidos formativos obtenidos en dicho proceso y, al mismo tiempo, es el punto de partida para el desarrollo del proceso que permite su obtención.

Es conveniente verificar la idoneidad de esta primera relación de procedimientos inferidos, porque de ella depende la calidad de todo el proceso de inferencia (es decir, la idoneidad de todos los contenidos formativos que se inferirán después).

Para ello, los expertos deberán chequear (a través de una muestra suficientemente significativa de los contextos identificados en el paso 1) que el/los procedimiento/s obtenidos/s resulta/n efectivamente pertinente/s para alcanzar la RP.

Paso 3: inferencia de contenidos formativos del tipo “hechos/conceptos” y del tipo “actitudes”

Una vez identificados y obtenidos en primer lugar los contenidos formativos del tipo procedimientos, se continuará con el proceso de inferencia para obtenerlos primeros contenidos formativos del tipo hechos/conceptos y del tipo actitudes. Pero en esta ocasión el proceso de inferencia adoptará como punto de referencia fundamental los

contenidos formativos ya obtenidos, esto es, los procedimientos (si bien se seguirán teniendo presentes las realizaciones profesionales que han constituido el punto de partida para obtener dichos contenidos formativos).

A efectos prácticos, las preguntas o cuestiones que presidirán esta inferencia deberán ser del tipo siguiente: para aprender o dominar este determinado “procedimiento”, ¿qué conceptos, principios y/o conocimiento de hechos se deben poseer o adquirir?, y ¿qué actitudes, valores y/o normas se deben tener o adquirir?

Concluyendo: en esta primera parte el resultado del proceso de inferencia deberá consistir en la obtención de un conjunto de contenidos formativos del tipo “procedimientos” y un conjunto de contenidos formativos del tipo “hechos/conceptos/principios” y del tipo “actitudes/valores/normas”. Dicho conjunto de contenidos constituyen los contenidos formativos del Enunciado General del Currículo (EGC) del Módulo.

En cuanto tales, estos contenidos formativos constituyen el marco básico en el que ha de tener lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje del correspondiente Módulo, si bien, como más adelante se argumenta, la aplicación efectiva de dicho proceso requiere un mayor desarrollo de dicho Módulo (que constituye la segunda parte del proceso de inferencia, expuesta más adelante en el Módulo 4, en el que se aborda el “Desarrollo Curricular de un Módulo” a través de la constitución de “Unidades Didácticas o Formativas”).

Conviene advertir que en este proceso de identificación de los contenidos formativos de Módulos asociados a una UC deberán diferenciarse los contenidos formativos comunes a varios Módulos, por si se adopta la decisión de incluir en el Currículo algún Módulo de carácter Transversal (tipo de Módulo que es considerado específicamente en la siguiente Unidad Didáctica), que integre en un mismo bloque dichos contenidos comunes.

En fin, como se ha señalado anteriormente, en esta primera parte del proceso de inferencia resulta decisiva e imprescindible la intervención de los expertos ocupacionales integrados en los GTE. A partir de aquí (esto es, a partir del establecimiento del EGC), el proceso de inferencia correspondiente al Desarrollo Curricular del módulo debe ser realizado por los expertos formativos.

Sin perjuicio de la distribución del trabajo que se lleve a cabo en el seno del GTE, parece aconsejable que, además de la sesión en la que se determine el contexto de las Realizaciones Profesionales (Paso 1 de esta Primera Fase del proceso), se realicen al menos dos sesiones de trabajo conjunto del GTE para la puesta en común y revisión por el Grupo de todos los resultados propuestos y obtenidos. La sesión de trabajo final se realizará una vez obtenido el “mapa” de contenidos formativos completo.

El proceso expuesto hasta aquí debe ser aplicado, obviamente, a todos los Estándares/ Realizaciones Profesionales de cada Unidad de Competencia.

Ejemplo de inferencia para la obtención de contenidos formativos del tipo procedimientos (de un Estándar de una Unidad de Competencia)

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Unidad de competencia: Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos

Realización profesional del estándar de competencia 3: Gestionar, en el ámbito de su competencia y de acuerdo con criterios establecidos, las existencias en almacén, asegurando un nivel adecuado de aprovisionamiento, manteniendo actualizada la información requerida y minimizando los costes de almacenamiento.

Situaciones de trabajo asociadas:

1. Actividades de trabajo más relevantes: a) Previsión de existencias para mantener el nivel adecuado, b) Valoración de los productos del almacén, c) Dirigir el recuento para comprobar la concordancia entre fichas y existencias, y c) realización de inventarios
2. Contexto de trabajo:
 - Información que interpreta o genera: a) de condiciones del almacenamiento de las mercancías, b) sobre inventarios (listado ABC de mercancías...), c) de valoración de existencias, y d) normativa de conservación de productos.
 - Medios para el tratamiento de la información: a) ordenadores personales, redes locales y de teleproceso, b) programas: entorno de usuario, aplicaciones informáticas de organización y gestión de almacén.
 - Procesos, métodos y procedimientos: a) procedimientos establecidos de distribución interna del almacenamiento, b) métodos normalizados de valoración de existencias (PMP, FIFO, LIFO...), c) procedimientos estandarizados de cálculo y valoración de inventarios (stock de seguridad, "stock option", inventarios contables y físicos...), y d) procedimientos estandarizados de costes de almacenamiento
3. Autonomía y relaciones de trabajo:
 - a) Recibe directrices sobre la organización y gestión del almacén y, en concreto, sobre el stock de seguridad, la valoración de existencias y las condiciones de almacenamiento;
 - b) en función del tamaño del almacén, puede depender de un Jefe de Almacén y/o Jefe de Logística; c) se relaciona con el Jefe de contabilidad.

¿Qué procedimientos es necesario aprender, adquirir y/o dominar para conseguir esta realización profesional?:

- Valorar existencias de acuerdo con criterios de valoración de stocks establecidos.
- Realizar inventarios físicos aplicando criterios establecidos.
- Valorar inventarios aplicando procedimientos estandarizados de cálculo.
- Calcular costes de almacenamiento aplicando procedimientos estandarizados

Ejemplo de inferencia para la obtención de contenidos formativos del tipo hechos/conceptos y del tipo actitudes/valores/normas (del mismo estándar de competencia)

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Procedimientos identificados como contenidos formativos asociados a la realización profesional 3: Valorar existencias de acuerdo con criterios de valoración de stocks establecidos. Realizar inventarios físicos aplicando criterios establecidos. Valorar inventarios aplicando procedimientos estandarizados de cálculo. Calcular costes de almacenamiento aplicando procedimientos estandarizados.

Cuestiones o preguntas que articulan las primeras inferencias para obtener contenidos formativos del tipo hechos/conceptos y del tipo actitudes/valores/normas

¿Qué hechos/conceptos se necesitan conocer y comprender para aprender, adquirir y/o dominar estos procedimientos?:

- Variables y métodos básicos para el cálculo de los costes de almacenamiento
- Factores que intervienen en la formación del coste
- Características de la gestión de stocks e inventarios
- Criterios de clasificación de stocks
- Rotación de existencias: período medio de almacenamiento, período medio de fabricación, período medio de venta
- Características de la valoración de inventarios

¿Qué actitudes/valores/normas se necesitan adquirir para aprender y/o dominar estos procedimientos?:

- Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo metódico, organizado y realizado con eficacia
- Rigor en los procesos de valoración económica de los stocks y del cálculo de los inventarios
- Responsabilidad y rigor en los recuentos físicos del almacén

B.3. El establecimiento de los criterios de evaluación

Finalmente, y por lo que se refiere al tercer elemento constitutivo del Currículo —los criterios de evaluación— debe señalarse que, por definición, dichos criterios establecen el umbral mínimo a partir del cual puede considerarse adquirido el aprendizaje de un determinado contenido formativo.

Ordinariamente, salvo excepciones, los criterios de evaluación de los aprendizajes de un programa formativo basado en la competencia suelen estar referidos a los

“procedimientos”, más que a los conceptos/hechos y a las actitudes, debido a que los procedimientos implican necesariamente el aprendizaje de los correspondientes conceptos/hechos y de las correspondientes actitudes.

Por lo que se refiere a su modo de obtención o identificación, debe señalarse que ésta ha de conjugar tres tipos de exigencias:

- en primer lugar, los criterios de evaluación deben estar referidos a todos los procedimientos identificados; es decir, deben establecer pautas para la valoración del aprendizaje adquirido de dichos contenidos y deben, para ello, fijar grados o niveles que establezcan dónde o cuándo puede considerarse dicho aprendizaje como suficiente;
- en segundo lugar, deben tomar en consideración como referencia los “criterios de realización” (o criterios de ejecución) definidos, para cada realización profesional, en los correspondientes estándares de competencia;
- finalmente, deben tener en cuenta las condiciones y materiales que están disponibles en los escenarios donde se desarrollan formalmente procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que su objetivo es la valoración del aprendizaje de contenidos formativos y, por tanto, su aplicación ha de tener lugar en dichos escenarios formativos.

Ejemplos de criterios de evaluación:

a) Correspondientes a los contenidos relativos a la valoración de existencias

- Se han calculado correctamente los costes de adquisición o de producción y de almacenamiento.
- Se ha calculado correctamente el lote óptimo-punto de pedido.
- Se han calculado correctamente el coeficiente de rotación de las existencias y el período medio de maduración.
- Se han elaborado adecuadamente las fichas de almacén aplicando los métodos de valoración de existencias: precio promedio ponderado, P.E.P.S., U.E.P.S. y último precio de mercado, analizando los resultados.
- Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de almacén en la elaboración, archivo e impresión de las fichas de almacén.

b) Correspondientes a los contenidos relativos a la realización y valoración de inventarios

- Se han descrito y caracterizado adecuadamente los diferentes tipos de inventarios.
- Se han elaborado correctamente inventarios a partir de los datos referentes a existencias previamente definidas.

- Se han propuesto correcciones adecuadas a las anomalías detectadas en los resultados de inventarios.
- Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de aprovisionamientos para la elaboración de inventarios de almacén.

C) Actitudes

- valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
- valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de teorías, conceptos y/o hechos
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- valorar la actitud crítica ante las innovaciones conceptuales

3.2.3. Criterios de Evaluación

- se ha identificado cuál es el objetivo de un Módulo asociado a una UC
- se ha definido correctamente el significado del Enunciado General de un Currículo
- se ha descrito con precisión en qué consiste el método o técnica de obtención de contenidos formativos basados en la competencia, identificando sus fases y pasos
- se han identificado, con ejemplos, contenidos formativos del tipo “procedimientos” obtenidos mediante procesos de inferencia
- se han identificado, con ejemplos, contenidos formativos del tipo “conceptos y hechos” obtenidos mediante procesos de inferencia
- se han identificado, con ejemplos, contenidos formativos del tipo “actitudes, valores y/o normas” obtenidos mediante procesos de inferencia
- se han formulado correctamente, mediante ejemplos, “criterios de evaluación” del aprendizaje de determinados contenidos formativos.

3.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Por qué el Objetivo de un Módulo asociado a una UC es, precisamente, la Unidad de Competencia a la que está asociado?
2. ¿Por qué el proceso de inferencia para obtener contenidos formativos a partir de Realizaciones Profesionales de Estándares de Competencia se debe iniciar por la obtención de “procedimientos”?
3. ¿Por qué la obtención de contenidos formativos del tipo “conceptos y hechos” y del tipo “actitudes” debe realizarse mediante inferencias a partir de “procedimientos”?
4. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian el Enunciado General de un Currículo y el Desarrollo Curricular?
5. ¿Cuáles son el punto de partida y el punto final del proceso de inferencia para obtener contenidos formativos basados en la competencia?
6. Identifique una hipotética Realización Profesional de un Estándar de Competencia relacionado con su profesión y formule (obtenga mediante inferencias) posibles

contenidos formativos del tipo “procedimientos” que procuren la adquisición de dicha RP.

7. A partir de los “procedimientos” obtenidos en el ejercicio anterior, formule (obten- ga mediante inferencias) contenidos formativos del tipo “conceptos y hechos” y del tipo “actitudes”
8. Respecto de los contenidos formativos obtenidos en los ejercicios anteriores, for- mule posibles criterios de evaluación sobre su aprendizaje.

Unidad didáctica 3.3: Criterios y procedimientos para la elaboración de otros Módulos del Currículo

3.3.1. Objetivo de la Unidad:

Desarrollar el proceso de elaboración de los componentes de otros Módulos del Currículo.

3.3.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- identificar tipos de Módulos diferentes a los Módulos asociados a una UC
- caracterizar lo que es un Módulo Transversal
- analizar cuándo y por qué ha de incluirse algún Módulo Transversal en el Currículo de un programa formativo
- describir cómo se define el objetivo de un Módulo Transversal
- describir cómo se definen los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un Módulo Transversal
- identificar cómo se establece el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación de Módulos asociados a una UC que no pertenece a la cualificación o perfil profesional al que corresponde el programa formativo
- caracterizar lo que es un Módulo de Formación en Centros de Trabajo
- describir cómo se definen el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo
- describir el tipo de enunciado en el que deben expresarse los diferentes elementos o componentes del Enunciado General de un Currículo

B) Conceptos y hechos

Se entiende por “otros Módulos” del Currículo aquellos Módulos que forman parte del programa formativo asociado a una cualificación o perfil profesional, pero que no es- tán asociados a una UC específica de dicha cualificación o perfil.

Al respecto, pueden identificarse al menos tres clases de este tipo de Módulos:

- en primer lugar, los denominados Módulos Transversales
- en segundo lugar, Módulos que obedecen a objetivos de la política educativa o laboral y que no están asociados a UC específicas de la cualificación o perfil profesional relacionado con el programa formativo, aunque sí lo puedan estar a otras UC (por ejemplo, el caso del Módulo de Idioma Extranjero, o el caso del Módulo de Promoción del Emprendimiento o Desarrollo de Iniciativas Empresariales, o el caso del Módulo de Seguridad y Salud Laboral, etc.)
- finalmente, el módulo específico de Formación en Centros de Trabajo, cuya impartición es discrecional según los diversos sistemas de educación técnico profesional

B.1. Criterios y procedimientos para la elaboración del currículo de Módulos Transversales

En el proceso de inferencia para obtener los contenidos formativos asociados a los estándares y unidades de competencia pueden aparecer ciertos contenidos formativos que sean comunes a varias, o a todas las Unidades de Competencia de la cualificación o perfil profesional. A este respecto, puede entonces considerarse la oportunidad de agrupar estos contenidos formativos comunes y constituir con ellos un **módulo transversal**.

Los dos requisitos básicos para constituir un módulo transversal son el requisito de “transversalidad” (que los contenidos sean comunes a la mayoría de las UC que componen el perfil profesional) y el requisito de “entidad” (que la formación común asociada a varias UC implique una duración suficiente para que se justifique su singularización, y/o que la coherencia didáctica de la impartición de estos contenidos formativos aconseje su organización en un módulo transversal).

El requisito de coherencia didáctica significa que, en ciertos casos, los contenidos formativos comunes y/o afines que se obtienen en el proceso de inferencia no pueden impartirse adecuadamente formando parte de los módulos asociados a una UC, debido a que su fragmentación hace difícil su impartición didáctica, y requieren una organización curricular en un módulo para lograr una organización adecuada de todos los contenidos comunes y un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Cuando los contenidos formativos comunes asociados a varias UC cumplan simultáneamente ambos requisitos anteriores, se constituirá con ellos el correspondiente módulo transversal.

Ejemplos de módulos transversales que se deducen de las Realizaciones Profesionales

Los contenidos de informática, o de relaciones en el equipo de trabajo, están asociados a la consecución de la competencia en la mayoría de las UC de la cualificación o perfil profesional de Comercio Interior y tienen entidad suficiente para constituir un módulo. En consecuencia, pueden constituir módulos transversales en la formación asociada a esta cualificación o perfil profesional.

Obviamente, la denominación del Módulo transversal deberá hacer referencia a los principales contenidos formativos que lo constituyen.

En el caso de este tipo de módulos transversales, parece también obvio que su objetivo deberá ser la adquisición de las correspondientes competencias transversales. A efectos prácticos, el objetivo de estos módulos será un enunciado de competencia que resuma las referidas competencias. Dicho con otras palabras, el objetivo de los Módulos transversales deberá corresponderse con las competencias de carácter transversal de las que se han inferido los contenidos formativos a las que están asociados.

Ejemplo de Objetivo de un Módulo de carácter transversal

Módulo 6: *Aplicaciones informáticas*

Objetivo: Utilizar aplicaciones informáticas de propósito general en entornos de usuario de ordenadores personales conectados a redes locales y de teleproceso.

Por lo que se refiere a los contenidos formativos de un Módulo Transversal, también parece evidente que deberán ser precisamente aquellos contenidos comunes a varias UC que han justificado el establecimiento de dicho Módulo Transversal.

Como en el caso de los Módulos asociados a una UC, los contenidos formativos deberán configurarse en términos de procedimientos, hechos/conceptos y actitudes/normas/valores(ver Anexo en este mismo Módulo) y, también de modo similar a los Módulos asociados a una UC, se organizarán en Unidades Didácticas (ver, más adelante, el siguiente Módulo 4) a fin de garantizar su impartición didáctica de modo ordenado y coherente.

En fin, los criterios de evaluación relativos a los contenidos formativos se establecerán según lo expuesto en el anterior apartado 3.2.2, al final del subapartado Conceptos y Hechos; esto es, se establecerán según las mismas consideraciones descritas para los criterios de evaluación de contenidos formativos de Módulos asociados a una UC (ver Anexo en este mismo Módulo).

Por lo demás, y por lo que se refiere al establecimiento de la duración de un Módulo transversal, deberá definirse en función de la cantidad y dificultad de adquisición de los contenidos formativos que lo constituyen.

En todo caso, debe señalarse que la decisión de incluir Módulos Transversales en un determinado currículo o programa formativo basado en la competencia obedece a razones de oportunidad didáctica, establecidas desde el punto de vista de la ordenación académica de un sistema formativo, siendo una decisión relativamente ajena a la aplicación de la metodología para elaborar programas formativos basados en la competencia.

Sin embargo, debe advertirse que la decisión de establecer Módulos Transversales sí afecta o tiene consecuencias en el proceso de acreditación y certificación singularizada de Unidades de Competencia (aunque dicho proceso no sea objeto formativo de este Curso).

En efecto, además de facilitar la coherencia didáctica y la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de Módulos Transversales evita que, en la adquisición progresiva de acreditaciones y certificaciones singularizadas de Unidades de Competencia que promueve el sistema de validación de la competencia profesional, los aspirantes a dichas acreditaciones tengan que cursar repetidamente contenidos formativos comunes para obtener las certificaciones de las diversas UCs que componen el correspondiente perfil profesional al que aspiran promocionar.

Ahora bien, si se eliminan de los módulos asociados a las UC los referidos contenidos comunes para constituir con ellos un Módulo Transversal, se produce una falta de correspondencia entre la competencia especificada en tales UC y la formación que figura en los Módulos asociados a las UC en los que se ha realizado esta eliminación. Este desajuste entre la competencia especificada en la UC y la formación que figura en el Módulo llamada a conseguirla significaría, a la postre, que la certificación de la formación del Módulo asociado a dicha UC no pueda, en propiedad, considerarse acreditativa de la competencia especificada en la misma, ya que le faltaría la correspondiente formación agrupada en el Módulo Transversal.

Por ello, en el caso de que se curse de forma completa la formación asociada a una cualificación o perfil profesional que incluya Módulos Transversales, éstos se considerarán asociados a la cualificación o perfil completo y se exigirá la superación de los mismos para la obtención de la certificación de dicha cualificación o perfil profesional, es decir, de todas sus UCs. Pero, en el caso de que se aspire únicamente a la acreditación y certificación de alguna o algunas Unidades de Competencia, entonces es preciso desarrollar alternativas que hagan posible certificar tales Unidades, sin que haya que cursar el correspondiente módulo transversal completo. (No obstante, esta cuestión, que ha sido mencionada por su relación con los Módulos Transversales, no será tratada aquí ya que, como se acaba de apuntar, el sistema de validación de la competencia no es objetivo formativo de este Curso).

B.2. Criterios y procedimientos para la elaboración del currículo de Módulos promovidos por políticas educativas y/o laborales

Aunque este tipo de Módulos no estén asociados a una UC específica de la cualificación o perfil profesional en el que se basa el programa formativo, ordinariamente suelen estar asociados a una UC que interesa —por razones educativas o sociolaborales— que adquiera la persona que realice el programa formativo basado en una determinada cualificación o perfil profesional.

De acuerdo con ello, el tratamiento que merece este tipo de Módulos, en lo relativo a la elaboración de su respectivo currículo, esto es, a la identificación de su objetivo y el establecimiento de sus contenidos formativos y de sus criterios de evaluación, debe ser el mismo que el descrito en la anterior Unidad Didáctica para los Módulos asociados a una UC

Ejemplo de Módulo con un objetivo sociolaboral

Módulo 8: Seguridad y salud laboral en la actividad comercial

- Objetivo: aplicar la normativa de seguridad y salud laboral concerniente a la actividad comercial.
- Contenidos formativos:
 - a) Procedimientos
 - Analizar la normativa vigente sobre seguridad e higiene relativa al sector de comercio.
 - Detectar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que puedan afectar a su salud y aplicar las medidas de protección y prevención correspondientes.
 - Relacionar los medios y equipos de seguridad empleados en almacenes y establecimientos comerciales.
 - Aplicar las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente en situaciones simuladas.
 - Analizar y evaluar casos de accidentes reales ocurridos en empresas o departamentos comerciales.
 - b) Hechos y conceptos
 - Salud laboral. Condiciones de trabajo y seguridad.
 - Factores de riesgo: Medidas de prevención y protección. Primeros auxilios
 - Planes de seguridad e higiene. Política de seguridad en las empresas. Documentación sobre los planes de seguridad e higiene.
 - Factores y situaciones de riesgo. Riesgos más comunes en el sector de comercio. Métodos de prevención. Protecciones en los equipos e instalaciones. Sistemas de ventilación y evacuación de residuos.
 - Medios, equipos y técnicas de seguridad. Ropas y equipos de protección personal. Señales y alarmas. Equipos contra incendios.
 - Situaciones de emergencia. Técnicas de evacuación. Extinción de incendios. Traslado de accidentados.
 - Normativa vigente sobre seguridad e higiene en el sector de comercio.
 - Normativa sobre limpieza y orden en el entorno de trabajo y sobre higiene personal.
 - c) Actitudes, valores y normas
 - Motivarse a si mismo y a los demás ante las situaciones de riesgo.

- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Tener iniciativa.
- Ser flexible y adaptarse a los cambios.
- Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo bien hecho en el desarrollo de las actividades emprendidas.

B.3. Criterios y procedimientos para la elaboración del currículo de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo

Cualquier programa formativo que aspire a conseguir determinada competencia profesional debe cumplir el requisito de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen en entornos de formación y evaluación que se asemejen a las situaciones reales de trabajo. Como estas situaciones, en muchos casos, no pueden conseguirse con los recursos y equipamientos de los centros de formación, es necesario acudir a una formación en situaciones de trabajo reales, que permita completar la formación adquirida en el centro formativo y posibilite la adquisición (y posterior evaluación) de la competencia profesional especificada.

A este respecto, debe señalarse que un número creciente de programas formativos incluye, como parte del mismo, un período de formación en empresas o centros de trabajo.

El módulo de formación en centros y situaciones de trabajo (o Módulo de FCT, o como se denomine allá donde se haya establecido) es el módulo al que se encomienda este complemento formativo y de evaluación. Se trata, pues, de un módulo singular -y transversal— en el currículo de la formación asociada a las cualificaciones o perfiles profesionales, cuya característica fundamental es que se desarrolla en un escenario lo más parecido posible a donde se desarrollan las situaciones reales de trabajo asociadas al perfil profesional correspondiente.

En estas situaciones el alumnado que carezca de experiencia laboral significativa en la cualificación o perfil profesional al que está asociado el programa formativo que está realizando podrá observar y participar en actividades y funciones propias de los diversos puestos de trabajo del referido perfil, que no se pueden obtener en los escenarios formativos convencionales, así como tener la oportunidad de ser evaluados en situaciones reales de trabajo.

En efecto, las finalidades principales del módulo de FCT son las de:

- a) Complementar —a través de situaciones de aprendizaje en escenarios reales que no pueden simularse o reproducirse en escenarios de formación formales— la formación adquirida en un centro formativo, hasta completar la adquisición de la competencia profesional que especifica la cualificación o perfil profesional correspondiente.

- b) Procurar escenarios de evaluación que no pueden establecerse en escenarios de formación formales y que hagan posible, no sólo la evaluación de los aprendizajes a los que remite el propio módulo de FCT, sino también de otros contenidos formativos asociados a la cualificación o perfil profesional que no han podido evaluarse de forma suficiente en el centro formativo.

En definitiva, la finalidad general del módulo de FCT es la misma para todos los módulos de esta naturaleza asociados a cualificaciones o perfiles profesionales: *completar la adquisición de la formación asociada al perfil profesional mediante actividades formativas realizadas en entornos reales de trabajo.*

Una vez identificados los contenidos de la formación asociada a una cualificación o perfil profesional, se trata de identificar aquellos contenidos formativos de los módulos (tanto de los asociados a las UC, como de los módulos transversales) que, a juicio de los expertos, requieren situaciones de aprendizaje que, total o parcialmente, deben desarrollarse en centros de trabajo y/o situaciones de trabajo reales; y ello, porque las situaciones de aprendizaje de un centro formativo ordinario no permiten su adecuado aprendizaje desde la óptica de la consecución de la competencia a la que están asociados. Estos contenidos formarán parte del módulo de FCT, aunque puedan figurar también en otros módulos del currículo.

Los contenidos del módulo de FCT se formularán tal cual se han identificado en el proceso de inferencia antes aludido.

Los criterios de evaluación referidos a los contenidos formativos propiamente dichos del módulo de FCT se definirán de acuerdo con los criterios generales establecidos para la elaboración de este componente curricular (ver anterior apartado 3.2.2, al final del subapartado Conceptos y Hechos).

Ejemplo de Módulo de Formación en Centros de Trabajo

Módulo de Formación en Centros de Trabajo (asociado a la cualificación o perfil profesional de Comercio Interior)

- Objetivo: Realizar actividades de animación de puntos de venta y operaciones de almacenamiento, expedición y venta de productos y/o servicios, en el ámbito local y/o nacional, en situaciones comerciales reales.
- Contenidos formativos:

a) Procedimientos

- Actuar conforme a criterios de seguridad personal y medioambiental en el desempeño de las actividades inherentes al puesto de trabajo.

- Supervisar las operaciones de recepción y almacenamiento de productos, verificando su ajuste a las condiciones contratadas del pedido y aplicando los procedimientos establecidos.
 - Realizar acciones de venta y cobro, aplicando las técnicas adecuadas y los medios disponibles, de acuerdo con los procedimientos y las especificaciones recibidas.
 - Elaborar la documentación generada en la actividad comercial de la empresa, utilizando programas informáticos de gestión y aplicando los procedimientos establecidos.
 - Montar el escaparate previamente definido de acuerdo con las características del establecimiento, con la imagen que se quiere transmitir y respetando las normas específicas de seguridad.
 - Calentar las “zonas frías” del establecimiento aplicando técnicas de “merchandising” y procedimientos determinados.
- b) Hechos y conceptos
- Estructura, funciones, normas y organigrama de la empresa y/o del departamento.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en el control de las operaciones de almacenamiento de productos.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en la realización de operaciones de venta.
 - Documentación administrativo-comercial.
 - Técnicas de “merchandising”.
 - Criterios sobre el correcto comportamiento dentro del organigrama de la empresa y del equipo de trabajo.
- c) Actitudes, valores y normas
- Trabajar de forma autónoma.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Tener iniciativa.
 - Ser flexible y adaptarse a los cambios.
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo bien hecho en el desarrollo de las actividades emprendidas

B.4. Sobre la formulación del Enunciado General de un Currículo asociado a la competencia profesional

De acuerdo con los criterios configuradores de la estructura curricular de la formación asociada a cualificaciones o perfiles profesionales que se han relacionado más arriba, debe concluirse que las características del Enunciado General del Currículo serán las siguientes:

- respecto a la composición estructural del currículo, deberán figurar los Módulos que lo integran, su denominación y el tipo al que pertenecen (Módulos asociados a una Unidad de Competencia u otro tipo de Módulos);

- en cuanto al objetivo del currículo, ha de diferenciarse un Objetivo general de la formación asociada a la cualificación o perfil profesional (a efectos prácticos, el Objetivo general será la adquisición de la competencia general atribuida a la respectiva cualificación o perfil profesional), junto a una serie de Objetivos específicos, que, a efectos prácticos, serán los establecidos para cada Módulo formativo;
- en cuanto a los contenidos formativos del currículo, éstos serán los correspondientes a cada Módulo formativo, obtenidos en la primera parte del proceso de inferencia al que se ha aludido anteriormente;
- por lo que se refiere a los criterios de evaluación, éstos serán los referidos a los contenidos formativos de cada Módulo;
- finalmente, en el Enunciado General del Currículo podrá figurar también, al menos con carácter orientativo, la duración atribuida a cada Módulo (cuya suma global constituirá la duración total del currículo).

En resumen, en el enunciado general del currículo de la formación asociada a una determinada cualificación o perfil profesional deberán figurar los siguientes elementos:

El objetivo general del currículo (que se corresponderá con la competencia general del perfil profesional al que está asociado).

Los objetivos específicos del currículo (que se corresponderán con los objetivos específicos de cada Módulo).

La relación de Módulos que integran el currículo, ordenados según tipo (asociados a una UC y, en su caso, asociados a varias UC y/o requeridos por la ordenación educativa o laboral).

El currículo general de cada Módulo, que incluirá:

- su denominación;
- su objetivo;
- sus contenidos formativos, organizados en procedimientos, hechos/conceptos y actitudes/valores/normas;
- sus criterios de evaluación (referidos a sus contenidos formativos), y
- su duración.

Por lo demás, a fin de que los enunciados de los elementos y contenidos curriculares que se consideran en esta metodología sean homogéneos y se correspondan con lo que pretenden expresar, se relacionan los siguientes criterios:

1. Sobre el título general del currículo de la formación asociada a una cualificación o perfil profesional

La propuesta que se hace desde la Metodología descrita en este Módulo es que el título del currículo formativo se debe enunciar en *sustantivo*, haciendo referencia al área o sector productivo (o de servicios) correspondiente a la cualificación o perfil profesional al que se asocia el currículo: por ejemplo, comercio exterior, cocina, laboratorio, jardinería, construcciones metálicas, soldadura, transformados lácteos, actividades turísticas, etc.

2. Sobre el Objetivo general del currículo de la formación asociada a un perfil profesional

Dado que el Objetivo general del currículo se corresponde con la competencia general atribuida a la cualificación o perfil profesional, parece lógico que dicho objetivo (que implica algún tipo de competencia o acción) se enuncie en *infinitivo*.

3. Sobre los Objetivos específicos del currículo (los Objetivos de cada uno de los Módulos)

Como en el caso del Objetivo general del currículo, al corresponderse con Unidades de Competencia (que implican acción), su enunciado debe realizarse también en *infinitivo*.

4. Sobre los contenidos formativos del tipo “procedimientos”

Dado el significado conceptual de este tipo de contenidos, que aluden siempre también a algún tipo de actividad o acción, su enunciado debe realizarse asimismo en *infinitivo*.

5. Sobre los contenidos formativos del tipo “hechos/conceptos”

Este tipo de contenidos, sin embargo, deben enunciarse en *sustantivo* (salvo que su naturaleza requiera, excepcionalmente, otro tipo de enunciado), ya que ésta es la expresión gramatical que mejor se adapta a la descripción de hechos, conceptos, teorías, principios, etc.

6. Sobre los contenidos formativos del tipo “actitudes/valores/normas”

Este tipo de contenidos admiten, indistintamente, el *sustantivo* y el *infinitivo* (por ejemplo, “respeto y tolerancia por el trabajo y la personalidad de los demás”, “motivar a los compañeros de trabajo”), ya que en unas ocasiones parece más apropiado el primero, mientras que en otras puede resultar más apropiado el segundo.

En todo caso, como criterio general, siempre que este tipo de contenidos formativos admitan de manera no forzada su expresión en *sustantivo*, deberán enunciarse así.

7. Sobre los criterios de evaluación

Al definir un nivel o grado hipotético de aprendizaje suficiente (al igual que los “criterios de ejecución” establecen un nivel o grado hipotético de realización suficiente), los criterios de evaluación deben enunciarse (tal y como lo hacen los criterios de ejecución) en la tercera persona del pretérito perfecto del verbo que se trate en la voz pasiva refleja (*se ha ...*).

Nota: estos criterios serán también de aplicación a los productos del Desarrollo Curricular (ver, más adelante, el Módulo 4).

C) Actitudes

- valorar la importancia y la necesidad del trabajo en equipo
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados en la descripción de tareas
- valorar e interesarse por los análisis lógicos y por la lógica deductiva

3.3.3. Criterios de Evaluación

- se han identificado los diferentes tipos de Módulos que pueden formar parte de un currículo basado en la competencia
- se ha definido la naturaleza de un Módulo Transversal
- se han identificado los criterios que justifican el establecimiento de un Módulo transversal
- se ha descrito cómo se obtienen el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un Módulo Transversal
- se ha descrito cómo se obtienen el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación de Módulos asociados a UC distintas de las del perfil profesional al que corresponde el currículo objeto de elaboración
- se han definido la naturaleza y las funciones de un Módulo de Centros de Trabajo (FCT)
- se ha identificado el tipo de enunciado en el que deben expresarse los elementos y/o componentes del Enunciado General de un Currículo

3.3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Qué diferencias hay entre un Módulo asociado a una UC y un Módulo Transversal?
2. ¿De qué depende la inclusión de un Módulo Transversal en un Currículo?
3. ¿Cuáles son las referencias fundamentales para identificar o definir el Objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un Módulo Transversal?
4. ¿Qué diferencias hay entre el procedimiento de obtención del currículo de un Módulo asociado a una UC del perfil correspondiente al programa formativo objeto de elaboración y el de la obtención de un Módulo asociado a otras UC que no forman parte del perfil?
5. ¿Qué justifica el establecimiento de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo?, ¿cuáles son las funciones de este Módulo?
6. ¿Qué diferencias o similitudes hay entre los contenidos formativos de un Módulo de FCT y los de los Módulos asociados a una UC?
7. ¿Cuáles son los componentes de la estructura del Enunciado General de un Currículo?
8. ¿Cómo se deben enunciar los diferentes contenidos formativos de un Módulo o del Enunciado General de un Currículo?

Ejercicio de evaluación global del Módulo 3

En una extensión máxima de tres páginas, analice y valore comparativamente el procedimiento de obtención del currículo de los diferentes tipos de Módulos (Módulos asociados a una UC, Módulos Transversales, otro tipo de Módulos) que pueden formar parte del Enunciado General de un Currículo basado en la competencia.

Anexo

*Prototipo del enunciado general del currículo de un
programa formativo basado en la competencia*

CUALIFICACIÓN O PERFIL PROFESIONAL DE COMERCIO INTERIOR	
1. ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIA	
1.1. COMPETENCIA GENERAL	
Realizar el almacenamiento, la expedición y la venta de productos y/o servicios en el ámbito local y/o nacional, aplicando planes de actuación comercial, de acuerdo con objetivos y procedimientos establecidos y con la normativa vigente, y optimizando, en cada operación, los resultados de las gestiones asignadas a su ámbito de responsabilidad; y, en su caso, administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial.	
1.2. RELACIÓN DE UNIDADES DE COMPETENCIA	
UC 1: Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos. UC 2: Realizar las actividades de animación del punto de venta. UC 3: Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios. UC 4: Administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial.	
1.3 DESARROLLO DE UNIDADES DE COMPETENCIA	
UNIDAD DE COMPETENCIA 1: GESTIONAR OPERACIONES DE ALMACENAMIENTO Y DE EXPEDICIÓN DE PRODUCTOS	
ELEMENTOS DE COMPETENCIA (REALIZACIONES PROFESIONALES) Y CRITERIOS DE REALIZACIÓN	
1.1 Organizar los recursos asignados al almacén (tanto humanos como materiales) en la ejecución de operaciones, atribuidas a su ámbito de competencia, de recepción, distribución interna en el almacén y expedición de productos, de acuerdo, en su caso, con las instrucciones recibidas, optimizando con eficiencia su almacenamiento y aplicando la normativa de seguridad y salud laboral y, cuando proceda, las especificaciones técnicas de seguridad y/o conservación de productos determinados. <ul style="list-style-type: none"> Se identifican los parámetros establecidos por la entidad y/o, en su caso, normalizados para la organización de los procesos de almacenaje, la estructura de espacios y las condiciones del almacén. Se determina el procedimiento de distribución, manipulación y movimiento de los productos en el almacén de acuerdo con criterios y métodos establecidos por la organización consiguiendo la optimización del espacio y del tiempo de operación. Se asignan los recursos humanos y materiales necesarios en cada operación, atribuida a su ámbito de competencia, de recepción, distribución interna en el almacén y expedición de mercancías, de manera que se optimice el tiempo necesario para realizarla y se garantice el estado físico de los productos. Se establece un itinerario que optimice los tiempos en las operaciones de almacenaje y facilite la movilidad en la manipulación de los productos. Se dan las instrucciones precisas para la ubicación de los productos, de acuerdo con criterios establecidos y con las normas de seguridad e higiene, optimizando el espacio disponible y la rotación necesaria de los productos. Se establecen los criterios de manipulación de los productos de acuerdo con sus características, los procedimientos establecidos y las normas de seguridad e higiene. Se organiza, según los criterios y los métodos establecidos por la organización, el proceso de tratamiento de la información, utilizando los métodos informáticos apropiados para facilitar el acceso a la información actualizada sobre el funcionamiento del almacén. 	

CUALIFICACIÓN O PERFIL PROFESIONAL DE COMERCIO INTERIOR

- 1.2 Supervisar las entradas de aprovisionamientos, comprobando que se ajustan a las condiciones contratadas en los pedidos correspondientes.
- Se detectan posibles defectos en la cantidad, fecha de caducidad, daños y pérdidas.
 - Se gestiona con el departamento técnico, si procede, la comprobación de las características técnicas del producto.
 - Se compara el albarán que acompaña las entradas de productos con la factura correspondiente y se comprueban en él los precios, unidades, descuentos, impuestos y las operaciones aritméticas.
- 1.3 Gestionar, en el ámbito de su competencia y de acuerdo con criterios establecidos, las existencias en almacén, asegurando un nivel adecuado de aprovisionamiento, manteniendo actualizada la información requerida y minimizando los costes de almacenamiento.
- Se registran las entradas y salidas de productos en las fichas de almacén y se mantienen actualizadas siguiendo procedimientos establecidos.
 - El nivel de existencias se mantiene en los límites fijados, realizando las previsiones de existencias oportunas para evitar roturas y/o volúmenes anormales de stocks, de manera que se optimice la relación entre el volumen de stocks y el nivel de servicio.
 - Se valoran correctamente los productos en el almacén, aplicando el criterio de valoración establecido (incluyendo: PMP, LIFO, FIFO...).
 - En los períodos determinados, se dan las instrucciones precisas al equipo correspondiente para realizar el recuento físico del producto almacenado en el plazo convenido.
 - El inventario se realiza en el formato adecuado y en la fecha establecida, efectuando correctamente los cálculos necesarios.
 - Se comprueba la concordancia entre la información de las fichas de almacén y el recuento físico de los productos, detectando las posibles desviaciones y realizando las correcciones oportunas y/o transmitiendo en su caso la incidencia originada.
 - Se transmite en tiempo y forma la información requerida a los departamentos correspondientes.
 - Se mantiene actualizada en todo momento la información sobre las existencias en el almacén.
- 1.4 Gestionar, de acuerdo con las instrucciones recibidas y con los procedimientos establecidos, operaciones de expedición de productos para su distribución a clientes o a otros departamentos de la organización, utilizando el embalaje y el medio de transporte requeridos para garantizar que la entrega se efectúa en el estado, la forma y los plazos determinados en las condiciones contratadas y/o en las especificadas por la empresa.
- Se comprueba que la mercancía existente en el almacén cubre las necesidades del pedido, en cuanto a calidad y cantidad del mismo.
 - Se verifica que el acondicionamiento de la mercancía se adecua a las condiciones establecidas.
 - En la preparación del pedido y siguiendo procedimientos establecidos, se asegura que:
 - El acondicionamiento de la mercancía se realiza con el embalaje establecido y adecuado a sus características.
 - El pedido esté disponible para su expedición en la fecha pactada.
 - El lugar de colocación de las etiquetas en el embalaje sea el adecuado y la información que debe registrarse en las mismas identifique fácilmente la mercancía (incluyendo: remitente, destinatario, características esenciales como peligrosidad, fragilidad...).
 - Se verifica que la mercancía expedida va acompañada de la documentación necesaria y que los datos son los correctos
 - En la operación de carga en el medio de transporte determinando, se determina adecuadamente siguiendo procedimientos establecidos:
 - La mercancía que hay que trasladar y número de unidades
 - La ubicación en el almacén
 - El sistemas de manipulación, de acuerdo con las características del producto, asegurando la protección física.
 - La colocación en el medio de transporte de acuerdo con las características del producto, espacios y orden de entrega en destino.
 - Se identifica la información de los distintos servicios de transporte (incluyendo: normativa aplicable y características técnicas de cada medio, condiciones ofrecidas, funcionamiento, fletes y tarifas, coste/tarifas de operaciones auxiliares, coste corresponsal...) aplicando técnicas de organización y tratamiento de la información.

CUALIFICACIÓN O PERFIL PROFESIONAL DE COMERCIO INTERIOR

- Se selecciona el medio de transporte optimizando los parámetros que lo definen (incluyendo: coste, destino, volumen, rapidez...), de acuerdo con las características del pedido, los procedimientos establecidos y/o las instrucciones recibidas.
- Se calculan correctamente los costes de distribución para su control, proponiendo y aplicando, en su caso, medidas que los optimicen.
- Se verifica que las mercancías llegan a su destino en las condiciones y los plazos establecidos y, en su caso, se detectan y resuelven con rapidez las contingencias producidas durante la operación de distribución o se informa sobre las mismas a quien le compete.
- Se mantiene actualizada en todo momento la información sobre la expedición de mercancías.

- 1.5 Verificar, en el ámbito de su competencia, que el funcionamiento del almacén cumple los criterios establecidos, la normativa de seguridad y salud laboral y, en su caso, las especificaciones técnicas.
- Se supervisa la actuación del equipo humano del almacén en cada operación de recepción, almacenaje y expedición de productos, verificando la optimización de tiempos y la aplicación de los procedimientos establecidos según las características de las mercancías y la normativa de seguridad e higiene.
 - Se comprueba que en el emplazamiento de las mercancías se han aplicado los criterios establecidos, las medidas de seguridad y salud laboral y, en su caso, las especificaciones técnicas correspondientes.
 - Se verifica que el estado de conservación del almacén (incluyendo: espacio físico, mobiliario, herramientas, utillaje, medidas antiincendios...) se ajusta a los criterios establecidos y a la normativa de seguridad y salud laboral.
 - Se transmite cualquier anomalía detectada, proponiendo, si es necesario, medidas correctoras.

ESPECIFICACIÓN DE CAMPO OCUPACIONAL

Información (naturaleza, tipos y soportes): Directrices establecidas para la organización y gestión del almacén (incluyendo: stocks de seguridad, criterios de valoración de existencias, periodos de entrega, condiciones de almacenamiento según las características de los productos...). Información sobre inventarios (incluyendo: listado de huecos de almacén, listado ABC de mercancías, valoración de existencias...). Documentación administrativa relacionada con el almacén (albaranes de entrada y de salida, facturas, órdenes de pedidos y fichas de almacén). Información sobre sistemas de manipulación de cargas y sobre equipos y herramientas de transporte interno en el almacén. Normativa sobre seguridad y salud laboral. En su caso, normativa sobre especificaciones de seguridad, manipulación y conservación de productos característicos (incluyendo: alimentos, productos sanitarios, productos peligrosos, materias primas, productos intermedios...). Normativa sobre envases y embalajes. Información sobre la estructura de canales de distribución en función del producto (entorno, proveedores, intermediarios, clientes y conflictos de competencia). Directrices establecidas por la organización sobre canales de distribución. En su caso, directrices establecidas por la organización sobre distribución interna de productos. Normativa sobre transporte marítimo, aéreo, terrestre y multimodal. Información sobre distintos medios de transporte (incluyendo: operadores, salidas, destinos, tarifas, cargas y embarques, tiempos...). Modelos de contratos de transporte (marítimos, aéreos, terrestres y multimodales).

Medios para el tratamiento de información: Equipos: ordenadores personales, puestos de redes locales y de teleproceso. Programas: entornos de usuario (incluyendo: software de red, Internet, correo electrónico, videoconferencia...), aplicaciones de organización y gestión de almacén, aplicaciones de facturación y programas de ofimática (incluyendo: tratamiento de textos, bases de datos, hojas de cálculo...).

Procesos, métodos y procedimientos: Procedimientos establecidos de organización, ejecución y control del almacenamiento de productos en sus distintas fases de recepción, manipulación y distribución interna y expedición. Métodos normalizados de valoración de existencias (incluyendo: PMP, FIFO, LIFO...). Procedimientos establecidos de cálculo y valoración de inventarios (incluyendo: stock de seguridad, stock óptimo, volumen de pedido, inventarios contables y físicos...). Procedimientos establecidos de cálculo de costes de distribución y almacenamiento. Procedimientos generales de análisis comparativos de distintos medios de transporte.

CUALIFICACIÓN O PERFIL PROFESIONAL DE COMERCIO INTERIOR

Principales resultados del trabajo: Aprovisionamiento garantizado en el ámbito de su competencia. Productos almacenados de acuerdo con sus características técnicas, los requerimientos de la empresa y la normativa de seguridad y salud. Recepción y expedición de pedidos en el estado, la forma y los plazos requeridos. Información sobre inventarios actualizada y valorada (inventario contable y físico).

Personas y/u organizaciones destinatarias del servicio: *Externas al centro de trabajo:* Empresas de transporte. Empresas suministradoras de embalajes y envases. Proveedores. Clientes. *Internas:* En su caso, jefe de almacén. Jefe de Logística. Departamentos de Compras. Departamentos de producción. Departamentos comerciales. Departamento de contabilidad.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2: REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN DEL PUNTO DE VENTA

ELEMENTOS DE COMPETENCIA Y CRITERIOS DE REALIZACIÓN

- 2.1 Montar, de acuerdo con las instrucciones recibidas y con los procedimientos establecidos, el escaparate previamente diseñado, transmitiendo la imagen del establecimiento determinada por los objetivos comerciales de la organización y, en su caso, ajustándose a las normas específicas de seguridad.
- Se identifica la imagen que se va a transmitir y los parámetros que determinan el escaparate definido:
 - dimensión
 - elementos que lo componen (productos y tipo de materiales de composición)
 - distribución
 - períodos de montaje
 - normas de seguridad
 - instalación de iluminación
 - volúmenes
 - Se organiza el montaje del escaparate determinando:
 - herramientas que se van a utilizar.
 - fases de ejecución según el tiempo establecido.
 - Aprovisionamiento y preparación de los materiales.
 - Las instalaciones precisas.
 - En la ejecución del montaje, se disponen, mezclan, manipulan y transforman los materiales con habilidad teniendo en cuenta técnicas de color, características físicas de los productos y materiales, y la normativa de seguridad para conseguir el efecto deseado.
 - Los escaparates se modifican periódicamente, cambiando los productos y demás elementos componentes del mismo, de acuerdo con las especificaciones recibidas.
 - En pequeños establecimientos, se define el escaparate que se va a montar en función del tipo de cliente cuya atención se quiere captar, potenciando los artículos con elementos decorativos adecuados y remarcando las diferencias de la oferta del establecimiento con respecto a la competencia.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2: REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN DEL PUNTO DE VENTA	
2.2	<p>Preparar y aprovisionar los lineales de productos, de acuerdo con los criterios y los procedimientos establecidos, optimizando el uso del espacio, consiguiendo la complementariedad de los artículos y facilitando a los clientes la opción de compra según los objetivos comerciales de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los lineales se distribuyen por familias de productos, según la planificación establecida por la empresa, en función de su utilización y normativa vigente. • La disposición de los productos dentro del lineal se realiza vertical u horizontalmente, siguiendo criterios de “merchandising” (incluyendo: impresión de orden, ubicación al alcance del cliente, concentración de la atención del cliente en una zona espacial reducida, optimización de los niveles del lineal...) • En el mobiliario del punto de venta, se colocan los diferentes productos, teniendo en cuenta el número de caras para que sea perfectamente visible por el cliente desde diferentes ángulos. • Los productos se reponen en las secciones en el momento que se observa que están alcanzando el límite de rotura de “stock”. • Los productos a los que se desee dar mayor salida, según los planes de venta establecidos, se sitúan a la altura de los ojos facilitando la decisión de compra. • Los productos buscados a propósito por el consumidor se ubican en la zona próxima al suelo. • Se observan las medidas de seguridad e higiene en los lineales de productos.
2.3	<p>Mantener actualizada la información para orientar adecuadamente a los clientes en el punto de venta, elaborando y ubicando la “cartelística” del establecimiento y las etiquetas de los productos, según los procedimientos y los objetivos comerciales establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se confeccionan los carteles precisos (incluyendo: de precios, promociones, secciones...) aplicando las técnicas más adecuadas de rotulación y/o manejando programas informáticos de autoedición. • Se marcan, según instrucciones recibidas, los sentidos de circulación precisos dentro del establecimiento utilizando técnicas y principios de “merchandising”. • Se combinan correctamente forma, color, textura y tipo de letra, para lograr el mejor contraste y armonía en los carteles y una fácil lectura a la distancia adecuada. • En la realización de la cartelística promocional se expresa con claridad y exactitud las secciones y productos en promoción. • Las etiquetas se colocan en una posición segura y visible que facilite el acceso a la información que proporcionan. • El proceso de etiquetado se lleva a cabo clasificando y manipulando los productos de acuerdo con sus características y evitando daños en los mismos. • La elaboración de las etiquetas de los productos se realiza en función de la información que se desea proporcionar (incluyendo: precio, proveedor, características relevantes...). • Las etiquetas de precios se mantienen actualizadas en todo momento comprobando las ofertas de productos y etiquetando de nuevo, si es necesario.
2.4	<p>Calentar “puntos fríos”, de acuerdo con las instrucciones recibidas y con los procedimientos establecidos, para incrementar el volumen de ventas, utilizando adecuadamente las ofertas y promociones de productos determinadas en los planes de actuación comercial de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se colocan las islas precisas, con el fin de atraer la atención del cliente sobre los productos en oferta y promoción. • Se sitúan las áreas de base necesarias para forzar el recorrido del comprador por gran parte del establecimiento. • Se colocan los indicadores visuales precisos que señalen al cliente donde se hallan las áreas promocionales. • Se organizan las actuaciones puntuales de promoción necesarias (demostraciones de funcionamiento y utilización de productos, degustaciones, centros de atención y animación), de acuerdo con las especificaciones recibidas, informando de promociones y oportunidades.

UNIDAD DE COMPETENCIA 2: REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN DEL PUNTO DE VENTA
ESPECIFICACIÓN DE CAMPO OCUPACIONAL
<p>Información (naturaleza, tipos y soportes): Informes sobre seguimiento de ventas (incluyendo: ventas por secciones, ventas promocionales, ventas de cabeceras de góndola, ventas de productos expuestos en el escaparate...). Directrices de la empresa sobre la animación del punto de venta (Incluyendo: objetivos de ventas, distribución de productos en la superficie de venta, decoración del establecimiento, presentaciones especiales, espacios destacados, criterios de escaparatismo, promociones y ofertas...). Catálogo de productos (incluyendo: características técnicas, precios, condiciones de venta...). Normas de seguridad y salud laboral para establecimientos comerciales. En su caso, normativa sobre especificaciones de seguridad, manipulación y conservación de productos característicos (incluyendo: alimentos, productos sanitarios, productos peligrosos...). Directrices de la empresa y normativa sobre etiquetado, envases y embalajes.</p> <p>Medios para el tratamiento de la información: Equipos: ordenadores personales, puestos de redes locales y de teleproceso. Programas: entornos de usuario (incluyendo: software de red, Internet, correo electrónico...), aplicaciones gráficas y de autoedición.</p> <p>Útiles y materiales: Materiales y elementos de decoración y realización de escaparates. Útiles para la preparación de lineales. Elementos de PLV (publicidad en el lugar de venta) propios o del fabricante.</p> <p>Procesos, métodos y procedimientos: Procedimientos normalizados sobre distribución, reposición y etiquetado de productos. Procedimientos establecidos de montaje de escaparates. Procedimientos establecidos sobre la elaboración y ubicación de la información en el establecimiento comercial. Procedimientos normalizados para "calentar puntos fríos" en establecimientos comerciales.</p> <p>Principales resultados del trabajo: Aprovisionamiento de los lineales garantizado, en el ámbito de su competencia, de acuerdo con las características de los productos, los requerimientos de la empresa y con la normativa de seguridad y salud laboral. Escaparate optimizado de acuerdo con los objetivos comerciales. Información actualizada y adecuada en el punto de venta. Etiquetado correcto de productos. Promoción de productos realizada según los planes de actuación comercial establecidos.</p> <p>Personas y/u organizaciones destinatarias del servicio: <i>Externas al centro de trabajo:</i> Publicistas. Proveedores. Clientes. <i>Internas:</i> En su caso, responsable superior jerárquico en el establecimiento comercial. "Merchandiser". Diseñador de escaparates. Vendedores.</p>

UNIDAD DE COMPETENCIA 3: REALIZAR LAS OPERACIONES DE VENTA DE PRODUCTOS Y/O SERVICIOS
ELEMENTOS DE COMPETENCIA Y CRITERIOS DE REALIZACIÓN
<p>3.1 Identificar y seleccionar clientes potenciales en el ámbito de su responsabilidad, de acuerdo con criterios establecidos y con los objetivos comerciales de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se identifican las variables y los parámetros que afectan a la selección de clientes concretos de acuerdo con los criterios establecidos en el plan de actuación comercial. • Se identifican organismos, entidades y empresas que pueden suministrar información fiable asociada a clientes potenciales. • Se identifican los factores de riesgo internos (cliente) y externos (coyuntura y/o mercado) que afectan a la rentabilidad y seguridad en la actuación comercial, según los criterios establecidos. • La situación empresarial de los clientes potenciales seleccionados posibilita adecuadas oportunidades de negocio dentro de los márgenes establecidos en los objetivos y planes de actuación comercial. • Se actualiza la información sobre clientes (reales y potenciales) con los datos obtenidos en el proceso de selección de clientes, siguiendo los criterios establecidos y utilizando los programas informáticos adecuados.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3: REALIZAR LAS OPERACIONES DE VENTA DE PRODUCTOS Y/O SERVICIOS
<p>3.2 Determinar las líneas propias de actuación comercial en la venta, ajustando el plan de acción definido por la empresa a las características específicas de cada cliente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se identifican los parámetros que afectan a la actuación comercial: <ul style="list-style-type: none"> – De la empresa y el mercado (incluyendo: imagen de la empresa, volumen de ventas, normas de actuación, objetivos comerciales, posición del producto en el mercado...). – Características del producto o servicio (incluyendo: materiales de que está hecho el producto, características del servicio, marca, presentación, usos, precios, seguridad, duración...). • Se identifican las características de la cartera de clientes potenciales y reales (incluyendo: edad, potencial de compra, pedidos realizados, pedidos pendientes de cierre...) para detectar puntos fuertes y débiles y establecer líneas de actuación con cada cliente. • Se confecciona un plan de ventas propio teniendo en cuenta los parámetros comerciales identificados y de acuerdo con los objetivos establecidos por la organización, detallando: <ul style="list-style-type: none"> – Planificación de visitas (incluyendo: rutas, frecuencias, número...) – Objetivos de ventas y argumentario para cada cliente. – Ampliación de la cartera de clientes. – Condiciones ofertadas y márgenes de negociación. – Límites de actuación.
<p>3.3 Atender al cliente en su demanda de productos y/o servicios, informándole y asesorándole adecuadamente según sus necesidades, de acuerdo con procedimientos establecidos para el desarrollo de la actuación comercial, adaptados a las características propias de cada cliente, y de modo que se inicien y/o mantengan relaciones comerciales adecuadas a los objetivos comerciales marcados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se identifican las necesidades del cliente para determinar los productos o servicios que pueden satisfacerlas. • Se identifica el tipo de cliente de acuerdo con características observables (incluyendo: segmento de población, comportamiento, preguntas planteadas...) para aplicar las técnicas de venta adecuadas al mismo. • Cuando se precisa, se obtiene la información necesaria y actualizada sobre el producto o servicio determinado. • Se asesora con claridad y exactitud al cliente acerca de los productos que pueden satisfacer sus necesidades (usos, características, precio), suministrando la información de manera ordenada y oportuna y preparando, en su caso, una demostración práctica de usos y manejo. • Se identifica con prontitud el lugar y la sección donde están ubicados los productos para evitar tiempos muertos en la atención al cliente. • La atención al cliente se realiza en un plazo que no perjudique el funcionamiento del establecimiento comercial ni los objetivos de venta establecidos. • Se cuida el aspecto personal y la forma de expresarse en el contacto con el cliente es correcta y amable, de forma que se promuevan las buenas relaciones comerciales futuras. • El producto comprado se embala previamente con un material adecuado a sus características de manera que se asegure su protección física. • El empaquetado del producto se realiza con rapidez y eficiencia, teniendo en cuenta la estética y estilo y transmitiendo la imagen que el establecimiento quiere dar al cliente. • En el servicio post-venta se persigue el mantenimiento de la clientela mediante un trato diligente y cortés. • Cuando el tipo de cliente u operación que se va a realizar sobrepasa la responsabilidad asignada se recurre con prontitud al superior jerárquico.

UNIDAD DE COMPETENCIA 3: REALIZAR LAS OPERACIONES DE VENTA DE PRODUCTOS Y/O SERVICIOS

- 3.4 Conseguir el cierre de la venta, satisfaciendo adecuadamente las necesidades del cliente, dentro de los márgenes de actuación de venta y de los objetivos comerciales establecidos por la empresa, de modo que se promuevan las buenas relaciones comerciales presentes y futuras.
- Se identifica la fase de la negociación determinando el momento oportuno de abordar el cierre y la estrategia adecuada al tipo de cliente (incluyendo: aspectos que se van a desarrollar, tiempo óptimo de la entrevista, objeciones previstas...).
 - La entrevista con el cliente se dirige de acuerdo con la estrategia establecida reaccionando con prontitud ante cualquier incidencia no prevista.
 - Se facilita la compra al cliente creando una atmósfera acogedora y positiva y actuando de forma educada y amable.
 - Las objeciones presentadas por los clientes se resuelven adecuadamente, basándose en el "argumentario" de venta desarrollado.
 - En el proceso de negociación, se van cerrando los diferentes aspectos de la operación dentro de los márgenes establecidos hasta conseguir la firma del pedido.
 - Las condiciones que regulan el contrato de compraventa se establecen claramente, elaborando el correspondiente documento de acuerdo con la normativa vigente y los criterios establecidos por la empresa.
- 3.5 Resolver, en el marco de su responsabilidad, las reclamaciones presentadas por los clientes o, en su caso, orientarles adecuadamente derivándoles hacia las personas y/o departamentos con competencias para resolverlas, según el tipo de reclamación y los criterios y procedimientos establecidos por la organización.
- Se adopta una actitud positiva ante la queja o incidencia presentada por el cliente aceptando la responsabilidad que corresponda en cada caso.
 - Se identifica la naturaleza de la reclamación, cumplimentando correctamente la documentación que se requiera según el procedimiento establecido e informando al cliente del proceso que debe seguir.
 - Frente a las quejas o incidencias injustificadas del cliente se adopta una postura segura mostrando educación y presentando razones para llegar al acuerdo con el cliente y, si procede, se aplican los criterios establecidos por la organización.
 - La queja o incidencia se recoge y canaliza como fuente de información para su posterior análisis.
 - Cuando la información o contingencia sobrepasa la responsabilidad asignada, se transmite al superior jerárquico con prontitud.
- 3.6 Realizar y verificar las operaciones de cobro y pago en los medios y términos establecidos por la empresa, asegurando su fiabilidad y exactitud y manteniendo actualizada la información de los flujos de tesorería.
- Se mantiene la caja en las condiciones adecuadas de utilización y manejo.
 - Cuando es necesario, se introducen en la caja con rapidez y seguridad los códigos de precios de artículos vendidos.
 - Se mantienen actualizados los códigos de precios aplicando los procedimientos establecidos.
 - Si procede, se verifica la correcta cumplimentación de cheques de acuerdo con la legislación vigente, y se realizan las comprobaciones que validan las tarjetas de crédito utilizadas como medio de pago.
 - La operación de cobro o pago se finaliza con la entrega del cambio correcto y proporcionando o solicitando los documentos acreditativos de la compra o venta.
 - Se determina el lugar apropiado para la colocación del dinero, cheques y documentos de crédito.
 - La operación se lleva a cabo con amabilidad, corrección y claridad, indicando el importe verbalmente.
 - Se realizan correctamente los cálculos necesarios para efectuar el cambio de moneda extranjera.
 - Se utilizan con destreza y fiabilidad los equipos y terminales de caja en la realización de los cobros y pagos.
 - Se efectúa el arqueo y cierre de la caja, detectando posibles desviaciones con los registros efectuados y se proporciona la información y los comprobantes al responsable para su contabilización.

ESPECIFICACIÓN DE CAMPO OCUPACIONAL
<p>Información (naturaleza, tipos, soportes): Catálogo de productos o servicios (incluyendo: características técnicas, precios, condiciones de venta...). Informes sobre seguimiento de ventas (incluyendo: ventas por secciones, ventas promocionales, "ranking" de productos, ventas del sector...). Directrices de la organización sobre planes de actuación comercial (incluyendo: objetivos de ventas, imagen comercial, ofertas, condiciones de contratación...). Información sobre clientes (incluyendo: fichas de clientes, tipología...). Información sobre la competencia (productos o servicios y características de su actuación comercial). Información sobre existencias en almacén y/o en el establecimiento comercial y sobre pedidos. Normativa nacional sobre contratos de compra-venta (escritos y verbales). Normativa nacional sobre la fiscalidad de la compraventa. Normativa nacional sobre medios de cobro. Información sobre medios de cobro admitidos por la organización (incluyendo: cheques, tarjetas de crédito y débito, letras de cambio...). Documentación administrativa (albaranes, facturas, modelos de contratos de compraventa, recibos, registros de tesorería, notas de reclamaciones e incidencias y notas del servicio técnico).</p> <p>Medios de trabajo y/o de tratamiento de la información: Máquinas registradoras. Terminales de cobro de tarjetas. Terminales punto de venta. Equipos informáticos: ordenadores personales, puestos de redes locales y de teleproceso. Programas informáticos: entornos de usuario (incluyendo: software de red, Internet, correo electrónico...) y aplicaciones de gestión comercial.</p> <p>Procesos, métodos y procedimientos: Métodos generales y procedimientos establecidos de actuación en la venta (identificación de las características del cliente, fases de desarrollo y cierre de la venta). Procedimientos establecidos de atención y asesoramiento a clientes. Procedimientos normalizados de elaboración de planes propios de actuación comercial en la venta. Procedimientos establecidos de gestión de tesorería (Incluyendo: los cobros, el cierre...).</p> <p>Principales resultados del trabajo: Venta realizada del producto o servicio. Operaciones de tesorería realizadas. Documentación elaborada, en el ámbito de su competencia, relacionada con la compraventa y con tesorería. Información actualizada, en el ámbito de su competencia, sobre ventas y tesorería. Aportaciones al fichero maestro de clientes</p> <p>Personas y/u organizaciones destinatarias del servicio: <i>Externas al centro de trabajo:</i> Clientes y, en su caso, proveedores. <i>Internas:</i> En su caso, responsable superior jerárquico en el establecimiento y/o sección comercial y/o jefe de equipo de ventas. Departamento financiero. Departamentos de compras y almacén. Departamentos comerciales. Departamento financiero y/o de tesorería. Departamento de contabilidad.</p>

UNIDAD DE COMPETENCIA 4: ADMINISTRAR Y GESTIONAR UN PEQUEÑO ESTABLECIMIENTO COMERCIAL
ELEMENTOS DE COMPETENCIA Y CRITERIOS DE REALIZACIÓN
<p>4.1 Evaluar la viabilidad de la implantación de un pequeño establecimiento comercial en función de su actividad, volumen de negocio y objetivos, aplicando procedimientos adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se ha seleccionado la forma jurídica de empresa más adecuada a los recursos disponibles, a los objetivos y a las características de la actividad. Se ha realizado el estudio de viabilidad, donde se ha contemplado: <ul style="list-style-type: none"> La estructura organizativa adecuada a los objetivos. Ubicación física y ámbito de actuación (distancia clientes/ proveedores, canales de distribución, precios del sector inmobiliario de zona, elementos de prospectiva). Demanda potencial y previsión de ingresos. Necesidades de financiación y forma más rentable de la misma. Rentabilidad del proyecto. Posibilidad de subvenciones y/o ayudas a la empresa o a la actividad, ofrecidas por las diferentes Administraciones Públicas. Se ha determinado la composición de los recursos humanos necesarios, atendiendo a formación, experiencia y, si procede, a las condiciones actitudinales. <p>4.2 Determinar las formas de contratación más idóneas, en función del tamaño, actividad y objetivos de un pequeño establecimiento comercial.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se han identificado las formas de contratación vigentes. Se han seleccionado las formas de contrato óptimas para resolver las necesidades de la empresa.

UNIDAD DE COMPETENCIA 4: ADMINISTRAR Y GESTIONAR UN PEQUEÑO ESTABLECIMIENTO COMERCIAL	
4.3	<p>Elaborar, gestionar y organizar la documentación necesaria para la constitución y puesta en marcha de un pequeño establecimiento comercial, y la generada por el desarrollo de su actividad económica, de acuerdo con sus características y con la legislación vigente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha definido una organización de la documentación para que en todo momento se pueda tener información sobre la situación económico-financiera de la empresa. • Los documentos generados: facturas, albaranes, notas de pedido, letras de cambio, cheques y recibos, han sido elaborados en el formato establecido por la empresa con los datos necesarios en cada caso y de acuerdo a la legislación vigente.
4.4	<p>Promover la venta de productos o servicios, mediante los medios o relaciones adecuadas, en función de los requerimientos de la actividad comercial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el plan de promoción se ha tenido en cuenta la capacidad comercial de la empresa y el tipo de clientela adecuado a los productos y servicios de la misma. • Se ha seleccionado el tipo de promoción que hace óptima la relación entre el incremento de las ventas y el coste de la promoción. • La participación en ferias y exposiciones ha permitido establecer los cauces de comercialización de los diversos productos o servicios.
4.5	<p>Negociar con proveedores, clientes y organismos, buscando las condiciones más ventajosas en las operaciones comerciales en función de los objetivos marcados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se han tenido en cuenta, en la negociación con los proveedores: <ul style="list-style-type: none"> – Precios del mercado – Plazos de entrega – Calidades – Transportes, si procede – Descuentos – Volumen de pedido – Liquidez actual de la empresa • En las condiciones de venta propuestas a los clientes se han tenido en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> – Márgenes de beneficios – Precio de coste – Tipos de clientes – Volumen de venta – Condiciones de pago – Plazos de entrega – Transporte si procede – Garantía – Atención post-venta
4.6	<p>Crear, desarrollar y mantener buenas relaciones con clientes reales o potenciales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha transmitido en todo momento la imagen deseada de la empresa. • Los clientes son atendidos con un trato diligente y cortés, y en el margen de tiempo previsto. • Se ha respondido satisfactoriamente a su demanda, promoviendo las futuras relaciones. • Se ha comunicado a los clientes cualquier modificación o innovación de la empresa, que pueda interesarles.
4.7	<p>Identificar, en tiempo y forma adecuados, las acciones derivadas de las obligaciones legales de un pequeño establecimiento comercial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se han identificado los registros exigidos por la normativa vigente. • Se ha identificado el calendario fiscal correspondiente a la actividad económica desarrollada. • Se ha identificado en tiempo y forma las obligaciones legales laborales. <ul style="list-style-type: none"> – Altas y bajas laborales – Nóminas – Seguros sociales

ESPECIFICACIÓN DE CAMPO OCUPACIONAL
<p>Información y normativa:</p> <p>a) que procesar: Textos legales. Información sobre evolución de precios y mercados. Documentación de carácter administrativo (incluyendo: autorizaciones de implantación de establecimientos comerciales, formularios administrativos de solicitudes de ayudas y subvenciones...). Información sobre financiación ajena (incluyendo: tipos de interés, plazos de amortización, tipos de garantías...). Manuales y especificaciones técnicas de equipos y/o de protección de instalaciones comerciales. Reglamentación sobre seguridad salud laboral para establecimientos comerciales.</p> <p>b) generada: Documentación contable (incluyendo: libros de contabilidad, facturas, albaranes, notas de pedido y entrega, fichas de almacén, letras de cambio, cheques, inventarios y balances, formularios contables...). Contratos (incluyendo: de personal, de arrendamiento, de compra-venta, de franquicia, de seguros...). Documentación fiscal. Formularios laborales. Documentación comercial.</p> <p>Resultado del trabajo: Gestión de la documentación exigida por organismos oficiales (incluyendo: permiso de apertura de local, permiso de obras, nóminas, Seguridad Social, alta en impuestos, libros contables oficiales y libros auxiliares, declaraciones fiscales, informes administrativos para acceder a ayudas y subvenciones...). Análisis de resultados de la gestión. Organización del establecimiento comercial. Planes de actuación comercial.</p> <p>Procesos, métodos y procedimientos: Procedimientos administrativos y de constitución y puesta en marcha de la empresa exigidos por los organismos oficiales. Procedimientos contables. Plan general de contabilidad. Métodos de gestión. Métodos de valoración de tiempos y actividades. Procedimientos de organización, control, y administración de almacenes y de pequeños establecimientos comerciales. Procedimientos de promoción y comercialización de productos. Paquetes informáticos de propósito general (incluyendo: bases de datos, hojas de cálculo, tratamiento de textos ...). Internet y correo electrónico.</p> <p>Personal y/u organizaciones destinatarias: Proveedores. Clientes particulares y/o corporaciones. Cooperativas. Agrupaciones de comercialización.</p>

1.4 ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES O DE BASE
ÁMBITO DE COMPETENCIA 1: RELACIONES EN EL EQUIPO DE TRABAJO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar eficazmente las técnicas de comunicación para recibir y transmitir instrucciones e información. 2. Afrontar los conflictos y resolver, en el ámbito de sus competencias, problemas que se originan en el entorno de un grupo de trabajo. 3. Trabajar en equipo y, en su caso, integrar y coordinar las necesidades del grupo de trabajo en unos objetivos, políticas y/o directrices predeterminados. 4. Participar y/o moderar reuniones, colaborando activamente o consiguiendo la colaboración de los participantes. 5. Analizar el proceso de motivación, relacionándolo con su influencia en el clima laboral.
ÁMBITO DE COMPETENCIA 2: APLICACIONES INFORMÁTICAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las características fundamentales de los procesos de datos, relacionando sus fases con sus resultados. 2. Relacionar las funciones lógicas de los entornos de usuario con los componentes físicos de los sistemas informáticos aislados y en red, especificando las características fundamentales de ambos elementos. 3. Comparar las características fundamentales de distintos programas informáticos de propósito general, diferenciando sus diferentes funciones y aplicaciones. 4. Seleccionar las funciones de los entornos de usuario y de los programas de propósito general más adecuadas para obtener y elaborar la información requerida.
ÁMBITO DE COMPETENCIA 3: LENGUA EXTRANJERA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtener información global, específica y profesional en situación de comunicación tanto presencial como no presencial, en la lengua extranjera 2. Producir mensajes orales en lengua extranjera, tanto de carácter general como sobre aspectos del sector, en un lenguaje adaptado a cada situación. 3. Traducir textos sencillos relacionados con la actividad profesional, utilizando adecuadamente los libros de consulta y diccionarios técnicos. 4. Elaborar y cumplimentar documentos básicos en lengua extranjera correspondientes al sector profesional, partiendo de datos generales y/o específicos. 5. Valorar y aplicar las actitudes y comportamientos profesionales del país de la lengua extranjera, en una situación de comunicación.

1.4 ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES O DE BASE
ÁMBITO DE COMPETENCIA 4: SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO
1. Detectar las situaciones de riesgo mas habituales en el ámbito laboral que puedan afectar a su salud y aplicar las medidas de protección y prevención correspondientes.
2. Aplicar las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente.

Enunciado general del currículo correspondiente a la cualificación o perfil profesional “comercio interior”³³

Objetivo general del currículo:

Realizar el almacenamiento, la expedición y la venta de productos y/o servicios en el ámbito local y/o nacional, aplicando planes de actuación comercial, de acuerdo con objetivos y procedimientos establecidos y con la normativa vigente, y optimizando en cada operación los resultados de las gestiones asignadas a su ámbito de responsabilidad; y, en su caso, administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial.

Objetivos específicos del currículo

1. Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos.
2. Realizar las actividades de animación del punto de venta.
3. Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios.
4. Administrar y gestionar un pequeño establecimiento comercial.
5. Mantener relaciones fluidas con los miembros de su equipo de trabajo, colaborando en la consecución de los objetivos asignados al grupo, respetando el trabajo de los demás, participando activamente en la organización y desarrollo de tareas colectivas y cooperando en la superación de las dificultades que se presenten.
6. Utilizar aplicaciones informáticas de propósito general en entornos de usuario de ordenadores personales conectados a redes locales y de teleproceso.
7. Mantener comunicaciones efectivas en una lengua extranjera.
8. Conocer y aplicar la normativa de seguridad y salud laboral concerniente a la actividad comercial.
9. Conocer la situación socioeconómica y de inserción profesional del sector de comercio, así como su marco legal.
10. Realizar actividades de animación de puntos de venta y operaciones de almacenamiento, expedición y venta de productos y/o servicios, en el ámbito local y/o nacional, en situaciones comerciales reales.

33. El Currículo que se describe en este Anexo no solo incluye la “formación asociada” (propriadamente dicha) a la Cualificación/Perfil Profesional de “Comercio Interior” (que sería únicamente la correspondiente a los cuatro primeros Módulos, o Módulos asociados a una Unidad de Competencia), sino también la formación relacionada con determinadas competencias transversales que se consideran relevantes o de interés para quien aspire a conseguir esta Cualificación/Perfil Profesional. Al respecto, éste es un programa formativo que puede ser típicamente ofertado, como formación profesional inicial, por el sistema educativo.

Estructura modular del currículo

- a) Módulos asociados a Unidades de Competencia
 - Operaciones de almacenaje
 - Animación del punto de venta
 - Operaciones de venta
 - Organización, gestión y comercialización de una pequeña empresa
- b) Módulos de carácter transversal
 - Aplicaciones de computación
 - Relaciones en el equipo de trabajo
 - Lengua extranjera
 - Seguridad y salud laboral en la actividad comercial
- c) Módulo de Formación y Orientación Laboral.
- d) Módulo de Formación en Centros de Trabajo

A) Módulos asociados a Unidades de Competencia

Módulo 1: *Operaciones de almacenaje.*

- Objetivo: Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos.
- Contenidos formativos:

- a) Procedimientos
 - Analizar métodos de organización interna de almacenes y procedimientos de manipulación de existencias.
 - Supervisar las características del producto recibido, comprobando que se ajustan a las condiciones estipuladas.
 - Organizar recursos humanos y materiales en operaciones de distribución de productos en el almacén, optimizando los resultados de acuerdo con las instrucciones recibidas.
 - Valorar existencias de acuerdo con criterios de valoración de stocks establecidos.
 - Realizar inventarios físicos aplicando criterios establecidos.
 - Relacionar embalajes, etiquetas y medios de transporte con la tipología de productos y destinos.
 - Identificar e interpretar la normativa de seguridad e higiene aplicable en distintos tipos de almacenes y productos.
 - Utilizar funciones, utilidades y procedimientos de programas de facturación y de gestión de almacén.
- b) Hechos y conceptos
 - Fundamentos de la organización de almacenes: Planificación y tipología. Recursos humanos y materiales. Diseño físico de distintos tipos de almacén. Factores que afectan a la dimensión y diseño de almacenes.

- Sistemas de almacenamiento: Bloques apilados, sistemas convencional, compacto y dinámico; ventajas e inconvenientes. Clasificación de los productos.
 - Tipos de carga. Medios mecánicos para la manipulación de cargas.
 - Variables y métodos básicos para el cálculo de los costes de almacenamiento y manipulación de productos. Factores que intervienen en la formación del coste.
 - Criterios de clasificación de “stocks”. Rotación de existencias: período medio de almacenamiento, período medio de fabricación, período medio de venta. “Stock” óptimo y mínimo. Punto de pedido. Métodos de valoración de existencias: PMP, FIFO, LIFO. Normas contables de valoración de existencias.
 - Inventarios: clasificación. Documentación: pedidos, albaranes, facturas, notas de entrega y fichas de almacén.
 - Características básicas de los medios de transporte. Criterios de selección del medio de transporte. Tipos de embalaje y etiquetado según las características del producto, del medio de transporte y del destino. Normativa sobre embalaje y etiquetado.
 - Normativa de seguridad y salud laboral en el almacén: normas aplicables según el tipo de almacén y de producto. Normativa que regula la prevención de accidentes en el almacén.
 - Programas informáticos de gestión de almacenes.
- c) Actitudes, valores y normas
- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente en el desarrollo de las actividades emprendidas.
 - Rigor en los procesos de valoración económica de los stocks.
 - Respetar la normativa que regula la gestión de existencias y la seguridad, higiene y salud laboral en el almacén.
- Criterios de Evaluación (los Criterios de Evaluación de cada Módulo figuran desglosados y desarrollados en sus respectivas Unidades Didácticas: ver la ejemplificación del Anexo en el siguiente Módulo 4 “Desarrollo Curricular”; asimismo, en dicha ejemplificación figura la duración estimada del Módulo y de las Unidades Didácticas).

Módulo 2: *Animación del punto de venta.*

- Objetivo: Realizar las actividades de animación del punto de venta.
- Contenidos formativos:

a) Procedimientos

- Analizar las características fundamentales de las técnicas de escaparatismo, relacionándolas con distintos tipos de objetivos técnicos, comerciales y estéticos.
- Montar escaparates previamente diseñado, siguiendo procedimientos establecidos y, en su caso, ajustándose a las normas específicas de seguridad.
- Analizar los factores y elementos fundamentales que intervienen en la organización y preparación de lineales en función de criterios comerciales, de la optimización de espacios y de la complementariedad de productos.
- Preparar y aprovisionar lineales de productos, de acuerdo con criterios y procedimientos establecidos.
- Mantener actualizada la información para orientar adecuadamente a los clientes en el punto de venta.
- Analizar las características de distintas acciones promocionales que pueden desarrollarse en la aplicación de planes de marketing, relacionándolas con los distintos tipos de productos a las que son aplicables.
- “Calentar puntos fríos” de acuerdo con instrucciones recibidas y procedimientos establecidos.

b) Hechos y conceptos

- Fundamentos de la organización del punto de venta. Criterios para la distribución de la superficie de venta. Necesidades y organización de recursos humanos y materiales en el punto de venta. Instrumentos de conocimiento del comportamiento del cliente en el punto de venta.
- Cálculo del lineal mínimo para distintos productos en función de las dimensiones del establecimiento. Concepto de familia de productos y criterios de reparto de las familias en el lineal. Reglas para la implantación de cualquier familia de productos y particularidades en algunos sectores.
- El escaparate: función, elementos y materiales de un escaparate. Efectos psicológicos y sociológicos del escaparate en el consumidor. Técnicas de escaparatismo e interiorismo comercial. Tipos de escaparates. Estilismo y metodología proyectual. Teorías del color, de iluminación y de composición. Características del diseño de escaparates y fases de la ejecución. Normativa de seguridad en el montaje de un escaparate.
- Cartelística en el punto de venta. Tipos de letras. Técnicas de rotulación. Principales tipos de carteles.
- Características de la promoción en el punto de venta. “Puntos calientes” y “puntos fríos” en el establecimiento comercial. Métodos físicos y psicológicos para “calentar los puntos fríos”. Indicadores visuales. Productos ganchos. Centros de atención e información en el punto de venta.
- Publicidad en el lugar de venta (P.L.V.). Expositores. Carteles. “Displays”. Máquinas expendedoras. Letreros luminosos.
- Programas informáticos de gestión de puntos de venta.

c) Actitudes, valores y normas

- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.

- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Ser flexible y adaptarse a los cambios.
- Valorar la capacidad de comunicación y la importancia de la imagen personal y corporativa.
- Responsabilidad y rigor en la ejecución de las actividades de animación del punto de venta.
- Respetar la normas de seguridad, higiene y salud laboral aplicables en establecimientos comerciales.

Módulo 3: *Operaciones de venta.*

- Objetivo: Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios.
- Contenidos formativos:

a) Procedimientos

- Analizar las variables que intervienen en el desarrollo de estrategias de marketing relacionándolas con los elementos que determinan las operaciones de venta.
- Programar la actuación en la venta a partir de parámetros comerciales definidos.
- Utilizar técnicas de comunicación y de negociación adecuadas en las distintas fases de la venta, atendiendo al tipo de cliente y a la clase de producto.
- Aplicar métodos comerciales de atención al cliente en procesos postventa definidos.
- Confeccionar los documentos derivados de la actuación en la venta, aplicando la normativa vigente.
- Realizar los cálculos derivados de operaciones de venta definidas, aplicando las fórmulas comerciales adecuadas.
- Utilizar terminales de punto de venta (TPV) y medios de pago electrónicos, en función de distintos tipos de operaciones y de establecimientos comerciales.

b) Hechos y conceptos

- Características básicas del comportamiento del consumidor. Las necesidades y los gustos del cliente. Motivación y necesidades. Variables que condicionan o determinan los intereses de consumo.
- Características básicas del comportamiento de las organizaciones en los procesos de compra. Necesidades y procesos de toma de decisiones en las organizaciones.
- El proceso de comunicación. Modelos de comunicación. Comunicación oral: técnicas de recepción y transmisión de mensajes orales. Concreción e interpretación adecuada de preguntas. Precisión y claridad en el lenguaje. Evolución de los sistemas de comunicación.
- Conceptos fundamentales de marketing-mix: estrategias de producto, precio, distribución y comunicación.
- El vendedor. Aptitudes para la venta y su desarrollo: cualidades que debe reunir un buen vendedor. Conceptos psicológicos relacionados con la comunicación. Las relaciones con los clientes.

- Fundamentos de la organización de la venta. Factores determinantes de la planificación de la venta. Argumentarios de venta. Criterios para el tratamiento de la información comercial relacionada con la venta.
 - Técnicas de venta. Fases de la venta. Planificación de la negociación. Tipología de los clientes. Acercamiento al cliente. Técnicas para rebatir objeciones. Factores determinantes del cierre de la venta.
 - Elementos constitutivos del contrato de compraventa: normativa y características fundamentales del documento.
 - Características de la presentación y demostración de un producto y/o servicio: objetivos de la demostración. Puntos que se deben destacar en la presentación o demostración.
 - Cálculo comercial en la venta. Interés simple. Cálculo de precios: descuento comercial. “Rappels”. Márgenes. Impuestos. Cambio de divisas.
 - Medios de pago electrónico. La transferencia electrónica de fondos. Código EAN y/o código de barras. Tipos de terminales más usuales.
 - Programas informáticos de gestión comercial: aplicaciones de facturación y de gestión de clientes.
- c) Actitudes, valores y normas
- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Valorar la capacidad de comunicación y la importancia de la imagen personal y corporativa.
 - Responsabilizarse de la confidencialidad en el acceso a la documentación.
 - Respetar la normativa que regula la actividad comercial y la documentación derivada de la misma.
 - Respetar la normas de seguridad, higiene y salud laboral aplicables en la actividad comercial.

Módulo 4: *Administración, gestión y comercialización de un pequeño establecimiento comercial.*

- Objetivo: Realizar la administración, gestión y comercialización de un pequeño establecimiento comercial.
 - Contenidos formativos:
- a) Procedimientos
- Analizar las diferentes formas jurídicas vigentes de empresa, señalando la más adecuada en función de la actividad económica y los recursos disponibles.
 - Evaluar las características que definen los diferentes contratos laborales vigentes más habituales en el sector.
 - Analizar los documentos necesarios para el desarrollo de la actividad económica de una pequeña empresa, su organización, su tramitación y su constitución.

- Definir las obligaciones mercantiles, fiscales y laborales que una empresa tiene para desarrollar su actividad económica legalmente.
 - Aplicar las técnicas de relación con los clientes y proveedores, que permitan resolver situaciones comerciales tipo.
 - Analizar las formas más usuales en el sector de promoción de ventas de productos o servicios.
 - Elaborar un proyecto de creación de un pequeño establecimiento comercial, analizando su viabilidad y explicando los pasos necesarios.
- b) Hechos y conceptos
- La empresa y su entorno. Concepto jurídico-económico de empresa. Definición de la actividad.
 - Formas jurídicas de las empresas. El empresario individual. Tipos de sociedades mercantiles.
 - Documentos de constitución de una empresa. Trámites de constitución. Fuentes de financiación.
 - Personal. Convenio del sector. Diferentes tipos de contratos laborales. Formularios de nóminas y Seguros Sociales
 - Documentación administrativa. Tipos de técnicas contables. Coste, beneficio y precio de venta.
 - Obligaciones fiscales. Calendario fiscal. Impuestos que afectan a la actividad de la empresa. Liquidación de impuestos indirectos y de impuestos directos.
 - Concepto de proyecto empresarial. Fases y elementos de un proyecto empresarial.
- c) Actitudes, valores y normas
- Liderar el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Ser flexible y adaptarse a los cambios.
 - Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.
 - Respetar la normativa que regula la actividad comercial y la documentación derivada de la misma.
 - Respetar la normas de seguridad, higiene y salud laboral aplicables en establecimientos comerciales.

B) Módulos de carácter transversal

Módulo 5: Relaciones en el equipo de trabajo

- **Objetivo:** Mantener relaciones fluidas con los miembros de su equipo de trabajo, colaborando en la consecución de los objetivos asignados al grupo, respetando el trabajo de los demás, participando activamente en la organización y desarrollo de tareas colectivas y cooperando en la superación de las dificultades que se presenten.

- Contenidos formativos:

- a) Procedimientos

- Utilizar eficazmente las técnicas de comunicación para recibir y transmitir instrucciones e información.
- Afrontar los conflictos y resolver, en el ámbito de sus competencias, problemas que se originan en el entorno de un grupo de trabajo.
- Trabajar en equipo y, en su caso, integrar y coordinar las necesidades del grupo de trabajo en unos objetivos, políticas y/o directrices predeterminados.
- Participar y/o moderar reuniones, colaborando activamente o consiguiendo la colaboración de los participantes.
- Analizar el proceso de motivación, relacionándolo con su influencia en el clima laboral.

- b) Hechos y conceptos

- La comunicación en la empresa. Tipos de comunicación y etapas de un proceso de comunicación. Redes, canales y medios de comunicación. Identificación de las dificultades/ barreras en la comunicación.
- Concepto, elementos y estrategias de negociación. Procesos de resolución de problemas. Resolución de situaciones conflictivas.
- Equipos de trabajo. Tipos de grupos y de metodologías de trabajo en grupo. Aplicación de técnicas para la dinamización de grupos. La reunión como trabajo de grupo. Factores que afectan al comportamiento del grupo.
- La motivación: concepto, teorías. Relación entre motivación y frustración. Concepto del clima laboral. El clima laboral como resultado de la interacción de la motivación.

- c) Actitudes, valores y normas

- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Ser flexible y adaptarse a los cambios.
- Reconocer y valorar la importancia de mantener un entorno de trabajo seguro, ordenado, agradable y saludable.
- Responsabilizarse de la ejecución de su propio trabajo y de los resultados obtenidos por el grupo.

Módulo 6: *Aplicaciones informáticas*

- Objetivo: Utilizar aplicaciones informáticas de propósito general en entornos de usuario de ordenadores personales conectados a redes locales y de teleproceso.
- Contenidos formativos:

a) Procedimientos

- Analizar las características fundamentales de los procesos de datos, relacionando sus fases con sus resultados.
- Relacionar las funciones lógicas de los entornos de usuario con los componentes físicos de los sistemas informáticos aislados y en red, especificando las características fundamentales de ambos elementos.
- Analizar las funciones y las características básicas de la CPU y de los periféricos de ordenadores personales y del hardware específico de conexión a redes locales y de teleproceso.
- Comparar las características fundamentales de distintos programas informáticos de propósito general, diferenciando sus diferentes funciones y aplicaciones.
- Seleccionar las funciones de los entornos de usuario y de los programas de propósito general más adecuadas para obtener y elaborar la información requerida.
- Ejecutar las utilidades y los procedimientos básicos de entornos de usuario de ordenadores personales conectados a redes locales y de teleproceso.
- Navegar por páginas Web y utilizar chat y correo electrónico.
- Elaborar y tratar documentos utilizando procesadores de texto.
- Elaborar tablas de información y gráficos utilizando hojas de cálculo.
- Elaborar, modificar y consultar bases de datos.
- Tratar imágenes y sonido utilizando aplicaciones gráficas y/o multimedia.
- Integrar, imprimir y archivar textos, datos, gráficos, imágenes y sonido.

b) Hechos y conceptos

- Características de los procesos de datos. Requisitos de la información. Funciones y fases de un proceso de datos. El proceso electrónico de datos.
- Elementos de hardware. Unidad central de proceso y periféricos: tipos, características y funciones. Redes informáticas.
- Elementos de software. Representación interna de datos. Programas informáticos. Sistemas operativos y entornos de usuario. Aplicaciones informáticas de propósito: tipos, características y funciones.
- Características de los sistemas operativos. Entornos de usuario de ordenadores personales.
- Características de las redes locales y de teleproceso. Elementos de hardware y software específicos de redes. Internet: páginas Web. Correo electrónico. Videoconferencias.
- Procesadores de texto. Hojas de cálculo. Bases de datos. Aplicaciones gráficas y de autoedición. Aplicaciones multimedia. Interoperaciones entre programas. Paquetes integrados.

c) Actitudes, valores y normas

- Reconocer y valorar la importancia de mantener un entorno de trabajo seguro, ordenado, agradable y saludable.
- Valorar la importancia de la seguridad en la conservación de la documentación e información.

- Responsabilizarse de la confidencialidad en el acceso a la documentación.
- Valorar el cuidado y mantenimiento adecuado de los equipos informáticos.
- Respetar las normas de utilización de medios informáticos.
- Prevenir los riesgos para la salud que conlleva la utilización de ordenadores y respetar las normas de seguridad y salud diseñadas para prevenirlos.

Módulo 7: *Lengua extranjera*

- Objetivo: Mantener comunicaciones efectivas en una lengua extranjera.
- Contenidos formativos:
 - a) Procedimientos
 - Obtener información global, específica y profesional en situación de comunicación tanto presencial como no presencial, en la lengua extranjera
 - Producir mensajes orales en lengua extranjera, tanto de carácter general como sobre aspectos del sector, en un lenguaje adaptado a cada situación.
 - Traducir textos sencillos relacionados con la actividad profesional, utilizando adecuadamente los libros de consulta y diccionarios técnicos.
 - Elaborar y cumplimentar documentos básicos en lengua extranjera correspondientes al sector profesional, partiendo de datos generales y/o específicos.
 - Valorar y aplicar las actitudes y comportamientos profesionales del país de la lengua extranjera, en una situación de comunicación.
 - b) Hechos y conceptos
 - Conceptos y hechos asociados a la lengua oral. Glosario de términos socioprofesionales. Expresiones de uso frecuente e idiomáticas en el ámbito profesional y fórmulas básicas de interacción socioprofesional.
 - Lengua escrita. Léxico básico, general y profesional. Estructuras típicas y fundamentales formales en los textos escritos (estructura de la oración, tiempos verbales, nexos...).
 - Aspectos socioprofesionales. Normas de conducta en el ámbito de las relaciones socioprofesionales en el país de la lengua extranjera. Recursos formales y funcionales como medio de comunicación apropiado en las relaciones socioprofesionales del país de la lengua extranjera.
 - c) Actitudes, valores y normas
 - Valorar la capacidad de comunicación.
 - Valorar la expresión correcta y la utilización de los términos adecuados a su ámbito de competencia.
 - Actuar de manera positiva, amable y atenta en cualquier situación relacionada con el uso de la lengua extranjera, manteniendo una actitud correcta en la expresión oral y escrita.
 - Mostrar interés y respeto hacia culturas distintas.

Módulo 8: Seguridad y salud laboral en la actividad comercial.

- Objetivo: Conocer y aplicar la normativa de seguridad y salud laboral concerniente a la actividad comercial.
- Contenidos formativos:
 - a) Procedimientos
 - Analizar la normativa vigente sobre seguridad e higiene relativa al sector de comercio.
 - Detectar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que puedan afectar a su salud y aplicar las medidas de protección y prevención correspondientes.
 - Relacionar los medios y equipos de seguridad empleados en almacenes y establecimientos comerciales; con los riesgos que se pueden presentar en el mismo.
 - Aplicar las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente en situaciones simuladas.
 - Analizar y evaluar casos de accidentes reales ocurridos en empresas o departamentos comerciales.
 - b) Hechos y conceptos
 - Salud laboral. Condiciones de trabajo y seguridad.
 - Factores de riesgo: Medidas de prevención y protección. Primeros auxilios
 - Planes de seguridad e higiene. Política de seguridad en las empresas.
 - Factores y situaciones de riesgo. Riesgos más comunes en el sector de comercio. Métodos de prevención. Protecciones en los equipos e instalaciones. Sistemas de ventilación y evacuación de residuos.
 - Medios, equipos y técnicas de seguridad. Ropas y equipos de protección personal. Señales y alarmas. Equipos contra incendios. Medios asistenciales para abordar curas, primeros auxilios y traslado de accidentados.
 - Situaciones de emergencia. Técnicas de evacuación. Extinción de incendios. Traslado de accidentados.
 - c) Actitudes, valores y normas
 - Motivarse a sí mismo y a los demás ante las situaciones de riesgo.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo bien hecho en el desarrollo de las actividades emprendidas.
 - Normativa vigente sobre seguridad e higiene en el sector de comercio.
 - Normativa sobre limpieza y orden en el entorno de trabajo y sobre higiene personal.

C) Módulo de Formación y Orientación Laboral

- Objetivo: Conocer la situación socioeconómica y de inserción profesional del sector de mantenimiento de vehículos automotrices, así como su marco legal.

- **Contenidos formativos:**

- a) **Procedimientos**

- Diferenciar las formas y procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajador por cuenta ajena o por cuenta propia.
- Orientarse en el mercado de trabajo, identificando sus propias capacidades e intereses y el itinerario profesional más idóneo.
- Interpretar el marco legal del trabajo y distinguir los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

- b) **Hechos y conceptos**

- Legislación y relaciones laborales. Derecho laboral: Nacional. Seguridad Social y otras prestaciones. Negociación colectiva.
- Orientación e inserción socio-laboral. El proceso de búsqueda de empleo. Iniciativas para el trabajo por cuenta propia.

- c) **Actitudes, valores y normas**

- Motivarse a si mismo y a los demás.
- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Tener iniciativa.
- Ser flexible y adaptarse a los cambios.

D) Módulo de Formación en Centros de Trabajo

- **Objetivo:** Realizar actividades de animación de puntos de venta y operaciones de almacenamiento, expedición y venta de productos y/o servicios, en el ámbito local y/o nacional, en situaciones comerciales reales.

- **Contenidos formativos:**

- a) **Procedimientos**

- Actuar conforme a criterios de seguridad personal y medioambiental en el ejercicio de las actividades inherentes al puesto de trabajo.
- Supervisar las operaciones de recepción y almacenamiento de productos, verificando la conformidad con las condiciones contratadas del pedido y aplicando los procedimientos establecidos y la normativa de seguridad e higiene.
- Realizar acciones de venta y cobro, aplicando las técnicas adecuadas y los medios disponibles, de acuerdo con los procedimientos y las especificaciones recibidas.
- Elaborar la documentación generada en el almacén y en la actividad comercial de la empresa, utilizando programas informáticos de gestión y aplicando los procedimientos establecidos.
- Montar el escaparate previamente definido de acuerdo con las características del establecimiento, con la imagen que se quiere transmitir y respetando las normas específicas de seguridad.

- Calentar las “zonas frías” del establecimiento aplicando técnicas de “merchandising” y procedimientos determinados.
 - Cumplir cualquier actividad o tarea asignada y relacionada con el trabajo que realiza, con responsabilidad profesional, demostrando una actitud de superación y respeto.
- b) Hechos y conceptos
- Estructura, funciones, normas y organigrama de la empresa y/o del departamento.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en el control de las operaciones de almacenamiento de productos.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en la realización de operaciones de venta.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en la elaboración de documentación administrativo-comercial.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en la realización del montaje del escaparate.
 - Características de los procedimientos aplicados por la empresa en la utilización de técnicas de “merchandising”.
 - Criterios sobre el correcto comportamiento dentro del organigrama de la empresa y del equipo de trabajo.
- c) Actitudes, valores y normas
- Trabajar de forma autónoma.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo.
 - Tener iniciativa.
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo bien hecho en el desarrollo de las actividades emprendidas.

Módulo 4: procedimiento de elaboración del desarrollo de un currículo basado en la competencia(desarrollo curricular)

(Asociado a la Unidad de Competencia “Elaborar el desarrollo de un Currículo basado en la competencia”)

Objetivo del módulo

Elaborar el desarrollo de un Currículo basado en la competencia

Unidades Didácticas del Módulo

- Unidad Didáctica 4.1: Criterios para la identificación de Unidades Didácticas o Formativas de un Módulo
- Unidad Didáctica 4.2: Desarrollo de una Unidad Didáctica o Formativa

Unidad didáctica 4.1: Criterios para la identificación de Unidades Didácticas o Formativas de un Módulo

4.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar las Unidades Didácticas o Formativas de un Módulo.

4.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- identificar qué relación existe entre los contenidos formativos del EGC y los contenidos formativos de una Unidad Didáctica o Formativa (en adelante, simplemente Unidad Didáctica)
- razonar el interés “didáctico” y “formativo” de la constitución de Unidades Didácticas de un Módulo
- identificar la relación existente entre las Unidades Didácticas y los Estándares de Competencia
- identificar el tipo de contenido formativo organizador del currículo
- identificar las diferentes Unidades Didácticas de un Módulo
- secuenciar ordenadamente las Unidades Didácticas de un Módulo

B) Conceptos y hechos

B.1. El establecimiento de Unidades Didácticas: su oportunidad e interés

El Enunciado General del Currículo (EGC) de un Módulo (ver anterior Módulo 3) establece, como su propio nombre indica, los ejes generales que caracterizan al currículo

de dicho Módulo, esto es, el *objetivo* general del Módulo, sus principales *contenidos formativos* (expresados en términos de procedimientos, conceptos y hechos, y actitudes, valores y normas) y, en su caso, los correspondientes *criterios de evaluación*.

Por lo demás, el EGC de un Módulo constituye, en el caso más general de Módulos asociados a una Unidad de Competencia, lo que se conoce como “formación asociada a la competencia” y, en cuanto tal, es susceptible de su sanción normativa, equivalente a la sanción normativa que puede merecer el establecimiento de los contenidos de una Unidad de Competencia. De hecho, en algunos casos la aprobación normativa de las Unidades de Competencia de una determinada Cualificación o Perfil Profesional figura junto a la aprobación de su correspondiente formación asociada, expresada ésta a través de Módulos formativos.

No obstante, el grado de generalidad y/o de integración que tienen gran parte de los contenidos formativos enunciados a través del EGC de un Módulo impide su impartición didáctica inmediata; o, lo que es lo mismo, su traducción inmediata en procesos de enseñanza y aprendizaje susceptibles de ser participados por los aprendices que cursen ese Módulo, ya que muchos de los contenidos formativos del EGC remiten a otros contenidos formativos previos o que los soportan, cuyo aprendizaje resulta imprescindible para poder adquirir los contenidos formativos establecidos en el EGC.

En otras palabras, los contenidos formativos del EGC requieren ser *desarrollados* a través de otros contenidos formativos cuyo aprendizaje facilite a los aprendices asimilar los procesos de enseñanza y aprendizaje que les conducen a la obtención de los contenidos del EGC; esto es, requieren ser desglosados y organizados en “unidades didácticas” que integren todos los contenidos formativos que soportan el aprendizaje de los principales y más generales contenidos formativos definidos en el EGC.

En cuanto tales, dichas Unidades Didácticas deben incluir muchos más contenidos formativos que los que figuran en el EGC (de ahí que todo este proceso reciba la denominación de *desarrollo curricular*, pues se trata de desarrollar los contenidos más generales e integradores del EGC), si bien su duración estimada será muy inferior a la de todo el Módulo, ya que esta última debe ser equivalente a la suma de las duraciones de todas las Unidades Didácticas.

Por lo demás, estas Unidades reciben la denominación de “didácticas” por su función de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y/o de “formativas”³⁴ porque, tal y como se argumenta en los párrafos siguientes, constituyen una alternativa para organizar la formación del Módulo.

34. Podrían también denominarse “créditos formativos”, pero este término está siendo actualmente utilizado en el Proceso Bolonia, orientado a establecer equivalencias y convalidaciones entre enseñanzas universitarias europeas, por lo que parece que no resultaría conveniente utilizar el mismo término con significados diferentes.

En efecto, además de ser una necesidad didáctica en orden a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a los contenidos formativos de un Módulo, la estructuración de éste en Unidades Didácticas constituye una alternativa organizativa orientada a facilitar el que la población activa pueda cursar este tipo de formación asociada a la competencia, al ofertarse a través de paquetes formativos (las Unidades Didácticas) de una duración sensiblemente más reducida que la duración total del Módulo.

Por decirlo de otra manera, probablemente muchos trabajadores no disponen de tiempo suficiente para cursar un Módulo completo (cuya duración oscila, ordinariamente, entre 100 y 200 horas), pero en cambio pueden tener disponibilidad horaria para cursar una o dos Unidades Didácticas, cuya duración puede oscilar entre 30 y 50 horas.

Pero, además, puede ocurrir con frecuencia que un trabajador que quiera adquirir y que se le acredite una determinada Unidad de Competencia no precise cursar el Módulo completo asociado a una tal UC, ya que a través de su experiencia laboral (y/u otros aprendizajes de naturaleza no formal o informal) ha podido adquirir ya la competencia enunciada en algún/os Estándar(es) de Competencia constitutivos de dicha Unidad de Competencia. En este supuesto, si, como más adelante se expone, las Unidades Didácticas se asocian a Estándares de Competencia, el trabajador que aspira a que se le reconozca y acredite esa determinada UC únicamente tendrá que cursar las Unidades Didácticas correspondientes a los Estándares de Competencia de la UC que todavía no tiene acreditados.

A este respecto, disponer de un repertorio de Unidades Didácticas que estructuren el desarrollo curricular de los Módulos asociados a una UC facilita enormemente las labores de orientación y derivación hacia itinerarios formativos apropiados a los candidatos que se sometan a un proceso de validación de su competencia profesional. En efecto, tal y como se ha señalado hace un momento, cuando un candidato solicite que se le evalúe y, en su caso, le sea reconocida y acreditada una determinada UC, será frecuente que obtenga un reconocimiento parcial de dicha UC; para completar la acreditación de la UC deberá realizar un determinado itinerario formativo, el cual será mucho más fácil de identificar si se han definido y establecido las Unidades Didácticas del Módulo asociado a dicha UC.

En definitiva, tanto por razones didácticas, como para facilitar a la población activa el acceso a la formación asociada a la competencia profesional y como instrumento de apoyo en los procesos de validación de la competencia profesional, el establecimiento de Unidades Didácticas (o Formativas) resulta muy oportuno y de enorme interés.

B.2. Selección del tipo de contenido formativo organizador del Módulo

El “Desarrollo Curricular” (DC) se predica del conjunto del currículo o programa formativo, pero —al ser los Módulos los contenidos nucleares de la estructura curricular—

dicho DC se materializa en el particular desarrollo curricular de cada uno de los Módulos.

Por lo demás, debe señalarse que el “ejemplo” de desarrollo curricular de un Módulo que aquí se describe se corresponde con el de un Módulo asociado a una UC; no obstante, la elaboración del desarrollo curricular de cualquier otro tipo de Módulos debe realizarse en términos similares.

Una técnica³⁵ adecuada para organizar y secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para constituir Unidades Didácticas que estructuren y organicen la formación de un Módulo consiste en elegir uno de los tres tipos de contenidos formativos (hechos/conceptos, procedimientos o actitudes) como *contenido organizador* del currículo, convirtiendo a los otros dos en contenidos de *soporte y de apoyo*. A este respecto, resulta obvio que la elección del tipo de *contenido organizador* dependerá de la naturaleza del objetivo del Módulo.

De acuerdo con ello, parece lógico que en la mayoría de los Módulos de un programa formativo basado en la competencia (que son los Módulos asociados a una UC) el *contenido organizador* de los contenidos formativos del Módulo sea el de tipo “procedimientos” (pues, en definitiva, las Realizaciones Profesionales o Elementos de Competencia de una UC son actividades procedimentales); y sólo excepcionalmente, en algún otro tipo de Módulo, el *contenido organizador* podrán ser los “hechos/conceptos”. En este caso, ésta es una decisión que deberá adoptar el GTE formativo.

Este criterio —seleccionar los *procedimientos* como tipo de contenido organizador— es coherente con el criterio (ver anterior Módulo 3) establecido para obtener los contenidos formativos del EGC. De acuerdo con él, en los Módulos asociados a una UC, cuyo proceso de inferencia para obtener los contenidos formativos del EGC se inicia en los Estándares/RPs de la UC, los primeros contenidos formativos a obtener deben ser los “procedimientos”, pues son los que, en términos de contenidos formativos, mejor se corresponden con los resultados especificados en cada Estándar/RP.

La elección de un tipo de contenido formativo como *contenido organizador* del mismo no supone que sea necesario identificar un contenido concreto de dicho tipo para que figure como “organizador” del currículo; significa, sencillamente, que las *unidades didácticas* que concretan y desarrollan el currículo de un Módulo deben definirse y elaborarse a partir de dicho tipo de contenido formativo.

En otras palabras, si para un Módulo determinado se ha decidido que el *contenido organizador* de su currículo son los “procedimientos”, ello supone que sus *unidades didácticas* deben ser definidas y *organizadas* en términos de procedimientos (sin perjuicio

35. Ver COLL y ROCHERA (1999): “Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje”, en COLL, PALACIOS y MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación*, II, Madrid, Alianza Editorial Psicología.

de que alguna de ellas, excepcionalmente y debido a su naturaleza, requiera ser definida y organizada en términos de conceptos y hechos; ver el ejemplo descrito en el Anexo). Y, como más adelante se describe, este criterio permite también diferenciar qué formación o qué contenidos formativos (procedimientos, con los conceptos/hechos y actitudes que los soportan) se corresponden con cada Estándar de Competencia.

B.3. Ordenación y estructuración de los contenidos del currículo: identificación de las Unidades Didácticas

Una vez seleccionado el contenido organizador del currículo, hay que estructurar los contenidos formativos del Enunciado General del Currículo en Unidades Didácticas. Para ello, deben estructurarse los contenidos formativos del tipo seleccionado como contenido organizador del currículo.

En este primer proceso de identificación de las Unidades Didácticas (posteriormente, éstas pueden sufrir alguna modificación), su constitución puede establecerse atendiendo:

- a uno de los contenidos formativos (del tipo de contenido organizador) definidos en el Enunciado General del Currículo;
- a más de uno, en el supuesto de que la relación interna de los contenidos así lo aconseje;
- o a una subdivisión o desglose de un contenido formativo (del tipo de contenido organizador), en el supuesto de que se considere que éste es demasiado complejo para constituir una única Unidad Didáctica.

El producto resultante será una primera relación de Unidades Didácticas (ver el prototipo de DC en el Anexo a este Módulo) caracterizadas solamente por los procedimientos del EGC que fundamentan su constitución y las denominan, sin que todavía se especifiquen el resto de contenidos formativos que deben formar parte de cada una de ellas.

Posteriormente, en el proceso de desarrollo de las Unidades Didácticas se incluirán, formando parte de cada Unidad, todos los contenidos formativos del currículo —esto es, tanto los obtenidos en el proceso de establecimiento del Enunciado General del Currículo, como los obtenidos respectivamente en el proceso del Desarrollo Curricular de cada Unidad— organizados según los diferentes tipos.

No obstante, en este momento también se pueden establecer, a través de los procedimientos seleccionados para constituir cada Unidad, las correspondencias entre Unidades Didácticas y Estándares/Realizaciones Profesionales (RPs). Al respecto, a un Estándar/RP le puede corresponder una sola Unidad Didáctica o le puede corresponder más

de una; resultará excepcional que la formación incluida en una misma Unidad Didáctica se corresponda con dos Estándares/RPs.

Corresponde al GTE formativo tomar la decisión sobre cuántas y cuáles Unidades Didácticas deben estructurar el currículo de un Módulo (y qué relación tiene cada una de ellas con los Estándares de la UC a la que se halla asociado el Módulo), teniendo en cuenta que una Unidad Didáctica debe caracterizarse por:

- tener entidad suficiente para constituirse en unidad; el número de Unidades Didácticas varía de acuerdo con las características del Módulo, particularmente por su complejidad y su duración;
- tener una coherencia y articulación interna: en el supuesto de que una Unidad Didáctica incluya varios procedimientos, éstos deben tener una relación y conexión interna; la Unidad Didáctica debe recibir la denominación del procedimiento más integrador;
- tener una duración que se corresponda con su extensión y el nivel de dificultad para su aprendizaje o adquisición, teniendo en cuenta el criterio de que la suma de las duraciones de todas las Unidades Didácticas tiene que ser equivalente a la duración total asignada al Módulo.

B.4. Secuenciación de las Unidades Didácticas

Una vez identificadas las diferentes Unidades Didácticas, hay que proceder a ordenarlas secuencialmente. Teniendo en cuenta el contenido curricular que las define, dicho proceso deberá realizarse atendiendo a la secuencia “de la más simple a la más compleja” y/o “de la más general a la más particular” (ver ejemplo en el Anexo a este Módulo).

Puede ocurrir que no todas las Unidades Didácticas admitan una secuenciación “lineal” y que en algún caso sea más plausible su ordenación “en paralelo”. La organización y secuenciación de las Unidades Didácticas puede representarse mediante algún tipo de gráfico o figura que facilite su comprensión (ver ejemplo en el Anexo a este Módulo).

Por lo demás, en el citado ejemplo que figura en el Anexo a este Módulo, puede apreciarse con claridad la correspondencia entre Estándares/RPs de la UC y Unidades Didácticas. El Módulo utilizado como ejemplo, correspondiente al programa formativo Comercio Interior, es el Módulo 1 denominado Operaciones de almacenaje, asociado a la Unidad de Competencia 1 denominada Gestionar operaciones de almacenamiento y expedición de productos, la cual está constituida por cinco Estándares/RPs. Pues bien, de las Unidades Didácticas que se proponen para este Módulo (ver gráfico en el Anexo), dejando aparte la Unidad Didáctica denominada “Introducción al Módulo”, puede comprobarse que:

- la UD2 se corresponde con la RP1,
- las UD3 y UD4 se corresponden con la RP2,

- las UD5 y 6 se corresponden con la RP3 y
- las UD7, 8 y 9 se corresponden con la RP4;
- la formación correspondiente al Estándar/RP5, relativa a la normativa sobre seguridad y salud laboral, forma parte del Módulo transversal “Seguridad e Higiene en el Trabajo”.

C) Actitudes

- valorar la importancia y la necesidad del trabajo en equipo
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- mantener criterios equilibrados en la toma de decisiones
- interesarse por la adquisición de nuevos conocimientos

4.1.3. Criterios de Evaluación

- se ha identificado la relación existente entre los contenidos formativos del EGC y los de las Unidades Didácticas o Formativas de un Módulo
- se han descrito correctamente las razones didácticas y formativas que justifican la constitución de las Unidades Didácticas o Formativas de un Módulo
- se ha identificado correctamente la relación existente entre una Unidad Didáctica y un Estándar de Competencia
- se ha identificado el tipo de conocimiento formativo organizador del currículo del Módulo
- se han identificado las Unidades Didácticas que estructuran el currículo del Módulo
- se han secuenciado ordenadamente las Unidades Didácticas del Módulo

4.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿En qué se diferencian el Enunciado General de un Currículo y su Desarrollo Curricular?
2. ¿Por qué y para qué sirve el Desarrollo Curricular?
3. ¿Qué ventajas tiene estructurar el currículo de un Módulo en Unidades Didácticas?
4. ¿Cuáles son las principales características de una Unidad Didáctica?
5. ¿Quién y con qué criterios debe establecer las Unidades Didácticas de un Módulo?
6. ¿Qué relación existe entre las Unidades Didácticas de un Módulo y los Estándares de Competencia de la UC a la que está asociado el Módulo?
7. ¿Qué criterios deben presidir la ordenación y secuenciación de las Unidades Didácticas?
8. ¿Qué similitudes y qué diferencias existen entre la ordenación “lineal” y la ordenación “en paralelo” de las Unidades Didácticas?

Unidad didáctica 4.2: Desarrollo de una Unidad Didáctica

4.2.1. Objetivo de la Unidad

Elaborar los componentes constitutivos de una Unidad Didáctica de un Módulo.

4.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

A) Procedimientos

- identificar los componentes constitutivos de una Unidad Didáctica
- identificar el objetivo de una Unidad Didáctica
- elaborar los contenidos formativos de una Unidad Didáctica
- definir los criterios de evaluación de una Unidad Didáctica
- proponer actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con una Unidad Didáctica

B) Conceptos y hechos

Como parte integrante de la estructura curricular de la formación asociada a la competencia profesional (en definitiva, son las unidades estructurales de cada Módulo), las Unidades Didácticas son también componentes curriculares y, por tanto, en cuanto tales, deben definirse a través de unos objetivos, unos contenidos formativos y unos criterios de evaluación. Por lo demás, su mayor proximidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula requiere que incluyan “actividades de enseñanza y aprendizaje”.

B.1. Identificación del objetivo específico de la Unidad Didáctica

A efectos prácticos, el objetivo de cada Unidad Didáctica será el contenido organizador concreto (sea uno o el desglose de uno de los contenidos formativos identificados en el EGC; en el caso de que sean más de uno, será el más integrador o general) que ha servido de criterio para organizar, diferenciar, constituir y denominar dicha Unidad Didáctica.

Ejemplos (ver Anexos):

Módulo “Operaciones de Almacenaje”

- Unidad Didáctica nº 2: *Organización de almacenes*
- Objetivo de la Unidad: *Aplicar métodos de organización de almacenes*

Módulo “Operaciones de Almacenaje”

- Unidad Didáctica nº 5: *Gestión de stocks*
- Objetivo de la Unidad: *Aplicar métodos de control y de valoración de existencias (ver Anexo)*

B.2. Desarrollo de los contenidos formativos de la Unidad Didáctica

La primera tarea de esta fase la constituye la agrupación en cada Unidad Didáctica de los contenidos formativos que correspondan a dicha Unidad entre los identificados en el Enunciado General del Currículo y que fueron obtenidos durante la primera parte del proceso de inferencia, tanto los del tipo de contenido organizador, como los contenidos formativos del tipo de soporte y de apoyo.

Correspondiendo a dicha primera fase del proceso de inferencia, se describieron en el anterior Módulo 3 tres Pasos, donde se expusieron criterios y procedimientos para obtener los principales componentes del currículo del Módulo (su objetivo general, sus principales contenidos formativos y sus correspondientes criterios de evaluación). No obstante, para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, estos contenidos formativos requieren un mayor desarrollo y concreción.

Para llevar a cabo dicho desarrollo, se debe completar el proceso de inferencia mediante el desarrollo de su segunda parte, utilizando la misma técnica descrita en la primera (y similar al Análisis Funcional).

Segunda parte del proceso de inferencia

Paso 4: Inferencia del resto de contenidos formativos del currículo

Una vez identificados y agrupados en una determinada Unidad Didáctica los contenidos formativos del Enunciado General del Currículo que le corresponden (ver más arriba), se trata de seguir desarrollando el proceso de inferencia como un proceso en cascada (tal y como fue caracterizado en el anterior Módulo 3).

Así, pues, a partir de cada uno de los contenidos formativos agrupados inicialmente en una determinada Unidad Didáctica, la pregunta clave que ha de articular el proceso de inferencia en cascada debe ser la siguiente: “¿qué hay que aprender (o saber) previamente para adquirir este contenido formativo?”. Y esta pregunta debe formularse respecto de todos los contenidos formativos agrupados inicialmente en la Unidad Didáctica, sean del tipo de contenido formativo “organizador”, sean del tipo de contenido formativo de “apoyo” o “soporte”.

Como consecuencia de este proceso de inferencia en cascada, se identificarán nuevos contenidos formativos de la Unidad Didáctica, que permitan elaborar una secuencia articulada de contenidos formativos desde la óptica de su aprendizaje por el alumnado. El punto de partida de este nuevo proceso de inferencia —que deberá dar lugar a una secuencia articulada de contenidos— lo constituyen los contenidos formativos identificados en el Enunciado General del Currículo y el punto de llegada lo constituirán los contenidos formativos cuya posesión o adquisición se le suponga al aprendiz que vaya a cursar el programa formativo.

De acuerdo con ello, el GTE formativo debe identificar —mediante un ejercicio de inferencias sucesivas— todos los procedimientos (del más complejo al más simple) que, a su juicio, procuran el dominio del respectivo procedimiento —o de los respectivos procedimientos— que organiza(n) a cada Unidad Didáctica. Y, simultáneamente, debe asociar a dichos procedimientos, en su caso, los otros tipos de contenidos formativos (conceptos/hechos y/o actitudes) que, a su juicio, soportan y apoyan la adquisición de tales procedimientos. Todos ellos pasarán a formar parte también de los contenidos formativos de la Unidad Didáctica correspondiente (ver Anexo).

Puede ocurrir que, como consecuencia de la mayor profundización en el análisis y el desarrollo de los contenidos formativos de las Unidades Didácticas que se realiza en esta fase, la denominación y/o secuenciación de las mismas realizada anteriormente sufra algún cambio.

En relación con la reflexión que debe realizar el GTE formativo, debe añadirse una consideración a tener en cuenta: que no necesariamente coinciden siempre el desglose de competencias (enunciadas en términos de Realizaciones Profesionales, o Elementos de Competencia) realizado por el análisis funcional (AFU) con el desglose de procedimientos que puede obtenerse durante la aplicación de un desarrollo curricular.

En el primer caso, se trata de enunciar las funciones más elementales desarrolladas a través de las actividades de trabajo, que siguen la lógica de los procesos de producción en un campo ocupacional determinado; mientras que en el segundo caso el criterio o perspectiva para el desglose de los procedimientos es la capacidad del sujeto para aprender. Dicho de otra forma, mientras que en el primer caso se intenta aprehender la lógica objetiva de los procesos de producción (de productos o de servicios), en el segundo se trata de captar la secuencia del proceso de aprendizaje subjetivo.

Por ello, no siempre se obtiene una relación biunívoca entre Estándar/RP y Unidad Didáctica, sino que tras el establecimiento de las Unidades Didácticas puede ocurrir que a un Estándar/RP le correspondan dos o tres Unidades Didácticas y, más excepcionalmente, que una Unidad Didáctica incluya la formación asociada a dos Estándares/RPs.

Paso 5 : Ajuste de los contenidos formativos en el límite inferior

Como se anticipó en el punto anterior, el proceso de inferencia debe detenerse cuando la cascada o árbol de contenidos llegue al punto en el que los contenidos obtenidos se le supongan al formando o aprendiz, esto es, el proceso debe detenerse en aquel procedimiento que se supone que forma parte del repertorio del sujeto (es decir, que ya ha adquirido y domina).

Por tanto, a la hora de iniciar un proceso de obtención de los contenidos formativos asociados a los Estándares de Competencia es preciso conocer cuál es la formación

previa que se les supone a los aprendices que van a realizar dicha formación; o, dicho de otra forma, hay que identificar qué formación básica y/o específica previa deben acreditar las personas que quieran realizar esta formación.

En definitiva, el GTE formativo detendrá el proceso de inferencia cuando obtenga unos contenidos formativos básicos que se correspondan con la formación previa acreditada por los aspirantes a cursar la formación asociada al respectivo perfil profesional.

Paso 6:Elaboración de un mapa de lo contenidos formativos que se corresponden con todos los Estándares/Realizaciones Profesionales de la UC a la que el Módulo está asociado

Es conveniente que, una vez finalizado el proceso de inferencia de los contenidos, se exprese gráficamente la relación interna de dichos contenidos, descubierta a través de los respectivos procesos de inferencia.

De esta forma, el GTE formativo deberá elaborar -para cada una de las Realizaciones Profesionales de la Unidad de Competencia a la que está asociado el Módulo— un mapa o diagrama de los contenidos formativos obtenidos tanto en la primera parte del proceso de inferencia, como en la segunda, esto es, de todos los procedimientos, hechos/conceptos y actitudes que se considera que se precisan para desarrollar las situaciones de trabajo y conseguir las realizaciones y resultados que expresa dicha RP.

Descripción de esta segunda parte del proceso de inferencia

En definitiva, el producto resultante de esta fase es un conjunto de Unidades Didácticas constituidas por (ver Anexo):

- ***contenidos del tipo del contenido organizador seleccionado***: ordinariamente serán procedimientos (excepcionalmente, serán conceptos y hechos). Estos contenidos formativos del tipo de contenido organizador seleccionado se identifican, en un primer momento, de entre los contenidos formativos obtenidos —a partir de los Estándares/Realizaciones Profesionales— para establecer el Enunciado General del Currículo y se agrupan durante el proceso de diferenciación de las Unidades Didácticas.

Una vez establecidas y diferenciadas las Unidades Didácticas, éstas deberán ordenarse según una secuencia lógica, presidida por el criterio de “ir desde lo más simple a lo más complejo e integrado”. En el caso de que una Unidad Didáctica agrupe a más de un contenido organizador, esto es, a más de un procedimiento, deberá destacarse su relación interna.

Posteriormente, mediante el oportuno proceso de inferencia en cascada, se obtienen nuevos contenidos formativos del tipo de contenido organizador seleccionado

con un mayor grado de desarrollo que en el EGC. Es decir, se obtienen nuevos procedimientos que se precisan para adquirir el procedimiento que actúa de punto de partida en cada sucesiva inferencia que se realiza durante el proceso de inferencia. Todos ellos —los contenidos formativos del tipo de contenido organizador seleccionado obtenidos para establecer el EGC y los obtenidos durante este proceso de inferencia en cascada— constituyen el objeto de aprendizaje central de las Unidades Didácticas.

Ejemplo de inferencia para la obtención de contenidos formativos desarrollados del tipo procedimientos (para una Unidad Didáctica de un Módulo)

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Unidad de competencia: Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos

Realización profesional del estándar de competencia 3: Gestionar, en el ámbito de su competencia y de acuerdo con criterios establecidos, las existencias en almacén, asegurando un nivel adecuado de aprovisionamiento, manteniendo actualizada la información requerida y minimizando los costes de almacenamiento.

Procedimientos obtenidos para el establecimiento del enunciado general del currículo del módulo:

- Valorar existencias de acuerdo con criterios de valoración de stocks establecidos.
- Realizar inventarios físicos aplicando criterios establecidos.
- Valorar inventarios aplicando procedimientos estandarizados de cálculo.
- Calcular costes de almacenamiento aplicando procedimientos estandarizados

Unidad didáctica nº 6: Realización de inventarios

Objetivo de la unidad: Realizar inventarios físicos aplicando procedimientos establecidos

Cuestiones o preguntas que articulan el proceso de inferencia para obtener contenidos formativos desarrollados del tipo “procedimientos”:

“¿Qué procedimientos es necesario aprender, adquirir y/o dominar para adquirir este procedimiento?”:

- Determinar la periodicidad con que interesa realizar cada tipo de inventario
- Realizar diferentes tipos de inventarios
- Verificar las existencias reales de la hoja de recuento con las existencias de las fichas de almacén
- Elaborar un informe con las incidencias detectadas en la realización del inventario
- Utilizar las operaciones de computación de gestión de inventarios

- **contenidos de soporte y apoyo:** en cada Unidad Didáctica deberán figurar también, con un mayor grado de desarrollo que en el Enunciado General del Currículo, los otros contenidos formativos que estén relacionados —que se hayan obtenido como soporte o apoyo— con los contenidos formativos del tipo del contenido organizador constitutivos de dicha Unidad Didáctica; en este proceso de reflexión que da lugar a la elaboración de cada Unidad Didáctica se obtienen nuevos contenidos formativos, sobre todo del tipo de conceptos y hechos, pero también del tipo actitudes/valores/normas (tradicionalmente ignoradas) con la función de soporte o apoyo a los contenidos organizadores.

La obtención de estos nuevos contenidos formativos (que va configurando una especie de árbol de contenidos) se debe producir también mediante sucesivas inferencias, cuyo punto de partida son los nuevos contenidos formativos del tipo de contenido organizador seleccionado obtenidos durante este desarrollo curricular: “¿qué hay que aprender *previamente*, en términos de “saber” (conceptos y hechos) y en términos de “saber ser/estar” (actitudes), para adquirir este nuevo contenido formativo (este nuevo “procedimiento” obtenido en el proceso de inferencia)?”.

Ejemplo de inferencia para la obtención de contenidos formativos del tipo hechos/conceptos y del tipo actitudes/valores/normas (para la misma Unidad Didáctica)

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Unidad didáctica nº 6: Realización de inventarios

Procedimientos identificados como contenidos formativos constitutivos de la unidad didáctica nº 6:

- Determinar la periodicidad con que interesa realizar cada tipo de inventario
- Realizar diferentes tipos de inventarios
- Verificar las existencias reales de las hojas de recuento con las existencias de las fichas de almacén
- Elaborar un informe con las incidencias detectadas en la realización del inventario
- Utilizar las operaciones de computación de gestión de inventarios

Cuestiones o preguntas que articulan el proceso de inferencia para obtener contenidos formativos desarrollados del tipo hechos/conceptos y del tipo actitudes/valores/normas

¿Qué hechos/conceptos se necesitan conocer y comprender para aprender, adquirir y/o dominar estos procedimientos?:

- El inventario: finalidad. Hoja de recuento
- Tipos de inventarios:
 - Por la amplitud
 - Total
 - Parcial
 - Por información que proporcionan
 - Analítico
 - Sintético
 - Mixto
 - Por la fecha de realización
 - Inicial
 - De gestión

¿Qué actitudes/valores/normas es necesario adquirir para aprender y/o dominar estos procedimientos?

- Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa
- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Ser flexible y adaptarse a los cambios
- Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente
- Etc.

B.3. Desarrollo de los criterios de evaluación

Teniendo en cuenta la especificación de competencia de la UC correspondiente, los contenidos formativos identificados y las actividades de enseñanza-aprendizaje, para cada Unidad Didáctica se desarrollarán y definirán —a partir, en su caso, de los correspondientes criterios de evaluación que figuran en el Enunciado General del Currículo³⁶— actividades y criterios para evaluar el aprendizaje adquirido por el formando.

En otras palabras, el GTE, para cada Unidad Didáctica, debe definir criterios de evaluación desarrollados que se correspondan con los objetivos y contenidos de aprendizaje desarrollados en dicha UD.

A efectos prácticos, para la elaboración y definición de los criterios de evaluación de cada Unidad Didáctica se tendrán en cuenta las especificaciones de competencia de la

36. En algunos programas formativos basados en la competencia figuran, en la formulación del EGC, criterios de evaluación; sin embargo, otros programas formativos (véase el Anexo del anterior Módulo 3) optan por definirlos solo al final del proceso de desarrollo curricular, al considerar que son los criterios de evaluación más desarrollados y específicos los que, en definitiva, serán objeto de aplicación.

correspondiente Unidad de Competencia, los contenidos formativos desarrollados constitutivos de cada Unidad Didáctica, las actividades de enseñanza y aprendizaje de la Unidad Didáctica y, particularmente, los criterios de ejecución (o de realización) que figuran en la correspondiente Unidad de Competencia del perfil profesional (ver Anexo).

Ejemplo de identificación de criterios de evaluación

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Unidad didáctica nº 6: Realización de inventarios

Criterios de evaluación:

- se han descrito y caracterizado adecuadamente los diferentes tipos de inventarios
- se han elaborado correctamente inventarios a partir de los datos referentes a existencias previamente definidas
- se ha elaborado el correspondiente informe proponiendo correcciones adecuadas a las anomalías detectadas en los resultados de inventarios
- se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de aprovisionamientos para la elaboración de inventarios de almacén

B.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje (ver Anexo)

Para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la definición de las Unidades Didácticas de los Módulos debe incluir -con carácter orientativo, ya que la última decisión corresponde al docente, que es quien debe tomar en consideración las condiciones concretas del aula— el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Dichas actividades deben diseñarse considerando los contenidos organizadores de la unidad, los contenidos de soporte y de apoyo, los materiales y equipamientos didácticos disponibles y la duración asignada al Módulo.

Esta elaboración resulta decisiva, ya que son estas actividades las que facilitan el encuentro entre, por una parte, los objetivos y contenidos de aprendizaje y, por otra, la capacidad de aprender del sujeto, y las que, en definitiva, justifican la función docente.

A efectos prácticos, la descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas para una determinada Unidad Didáctica debe incluir, al menos:

- el tipo de actividad de que se trate
- el objetivo de la actividad
 - los materiales didácticos y los medios tecnológicos que han de utilizarse
 - en su caso, la documentación de apoyo

- la duración
- la ubicación
- el tipo de agrupación del alumnado durante su desarrollo
- la secuencia o desarrollo de la actividad (papel del profesor y del alumno)
- la evaluación de la actividad (en su caso, también la autoevaluación)
- cualquier otro tipo de observación que se considere pertinente para ilustrar sobre cómo desarrollar dicha actividad.

Ejemplo de elaboración de actividades de enseñanza y aprendizaje

Módulo 1: Operaciones de almacenaje

Unidad didáctica nº 5: Gestión de stocks

Duración de la Unidad Didáctica: 30 horas

Número de Actividades propuestas: 10

Ejemplos de Actividades:

Actividad nº 1

- Tiempo estimado: 1 hora
- Realización: en grupo
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: diagnosticar los conocimientos de partida de los alumnos sobre la gestión de stocks
- Medios didácticos y documentos de apoyo: ninguno en particular
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y el método con el que se va a desarrollar
 - Organiza y dinamiza la tormenta de ideas o brainstorming sobre lo que consideran los alumnos que deben ser las funciones de la gestión de stocks
 - Organiza y dinamiza el debate sobre las ideas propuestas
 - Orienta en la realización del resumen del debate
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición
 - Participan en la tormenta de ideas
 - Participan en el debate
 - Realizan un esquema-resumen de las conclusiones del debate
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Controla que la actividad se realiza dinámica y ordenadamente
- Evaluación:
 - Participa activamente en el debate
 - Elabora adecuadamente el esquema-resumen

Actividad nº 2

- Tiempo estimado: 5 horas
- Realización: en grupo
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: desarrollar los conceptos y hechos asociados a la gestión de stocks
- Medios didácticos y documentos de apoyo: esquema-resumen elaborado en la actividad anterior, apuntes de contenidos formativos y/o libro de texto, bibliografía de aula y retroproyector
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Exposición teórica sobre hechos y conceptos asociados a la gestión de stocks
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica
 - Toman apuntes
 - Plantean dudas, preguntas, sugerencias
 - Realizan un esquema-resumen de la exposición
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas
 - Comprueba los apuntes y los esquemas-resumen de los alumnos
- Evaluación:
 - Participa planteando dudas y haciendo sugerencias
 - Elabora adecuadamente el esquema-resumen
 - Explica correctamente los conceptos asociados a la gestión de stocks

Actividad nº 9

- Tiempo estimado: 4 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: realizar fichas de almacén aplicando métodos de valoración adecuados
- Medios didácticos y documentos de apoyo: resultados del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos formativos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre compras y ventas, y retroproyector
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con que se va a desarrollar
 - Entrega y explica el supuesto práctica
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica
 - Exponen comentarios y dudas que les surjan

- Elaboran fichas de almacén aplicando los métodos propuestos
 - Interpretan su significado
 - Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas
 - Comprueba las interpretaciones y las fichas de almacén realizadas por los alumnos
 - Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad
 - Realiza correctamente las fichas de almacén
 - Interpreta adecuadamente la información de la ficha
 - Presenta los resultados de manera adecuada.
- Etc.

C) Actitudes

- interesarse por progresar en el conocimiento de los conceptos y hechos
- valorar la importancia del conocimiento comprensivo de los conceptos y hechos
- valorar el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente
- valorar la actitud crítica ante las innovaciones conceptuales

4.2.3. Criterios de Evaluación

- se ha identificado correctamente el objetivo de una Unidad Didáctica de un Módulo
- se han obtenido todos contenidos formativos de una Unidad Didáctica correspondientes al Desarrollo Curricular
- se han establecido criterios de evaluación para los contenidos formativos de una Unidad Didáctica determinada
- se han propuesto suficientes actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con los contenidos formativos de una Unidad Didáctica determinada

4.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de evaluación

1. ¿Cuáles son los componentes constitutivos de una Unidad Didáctica de un Módulo?
2. ¿Qué relación existe entre los contenidos formativos del EGC y los contenidos formativos de una Unidad Didáctica?
3. ¿Qué relación existe entre los criterios de evaluación del EGC y los de una Unidad Didáctica?
4. ¿Cómo se obtienen los contenidos formativos constitutivos de lo que se conoce como “Desarrollo Curricular”?
5. ¿Cuáles son el punto de partida y el punto final del proceso de inferencia correspondiente a lo que se conoce como “Desarrollo Curricular”?
6. ¿Qué son las actividades de enseñanza y aprendizaje de una Unidad Didáctica y para qué sirven?

7. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian el Enunciado General de un Currículo y el Desarrollo Curricular?

Ejercicio de evaluación global del Módulo 4

En una extensión máxima de tres páginas, analice y valore comparativamente el procedimiento de obtención de los contenidos formativos que constituyen el currículo de una Unidad Didáctica de un Módulo.

C) Ejercicio de evaluación global del conjunto del curso

Elaboración del enunciado general y del desarrollo curricular de un módulo basado en competencias (asociado a una unidad o norma de competencia)

La Unidad o Norma de Competencia que constituya el referente del Módulo (cuyo Enunciado General y Desarrollo Curricular son el objeto de este ejercicio de evaluación) debe ser seleccionada de entre los diversos catálogos o repertorios de Cualificaciones Profesionales, Perfiles Profesionales, Figuras Profesionales o Normas de Competencia que han sido elaborados por países como el Reino Unido, México, Colombia, España, Chile, Ecuador, etc. (y que son accesibles a través de una sencilla búsqueda en Internet). Obviamente, dicha Unidad o Norma de Competencia debe formar parte de un campo profesional con el que esté familiarizado la persona que realiza este ejercicio de evaluación.

De modo concreto, el ejercicio debe consistir en:

- seleccionar una Unidad o Norma de Competencia concreta (ver párrafo anterior)
- definir el título del Módulo formativo asociado a ella
- elaborar el Enunciado General del Currículo de este Módulo: esto es, establecer el Objetivo, los principales Contenidos Formativos (en términos de Procedimientos, Conceptos y Hechos, y Actitudes) y los Criterios de Evaluación de ese Módulo
- relacionar los Procedimientos establecidos con los Estándares de Competencia de la UC a la que el Módulo está asociado
- establecer posibles Unidades Didácticas del Módulo y relacionarlas también con los Estándares de Competencia de la UC
- desarrollar curricularmente una de estas Unidades Didácticas: establecer su objetivo, su duración, sus contenidos formativos (en términos de Procedimientos, Conceptos y Hechos, y Actitudes), algunas actividades de enseñanza y aprendizaje, y sus criterios de evaluación.

Anexo

Prototipo del desarrollo curricular de un módulo

Desarrollo curricular del módulo “Operaciones de almacenaje”

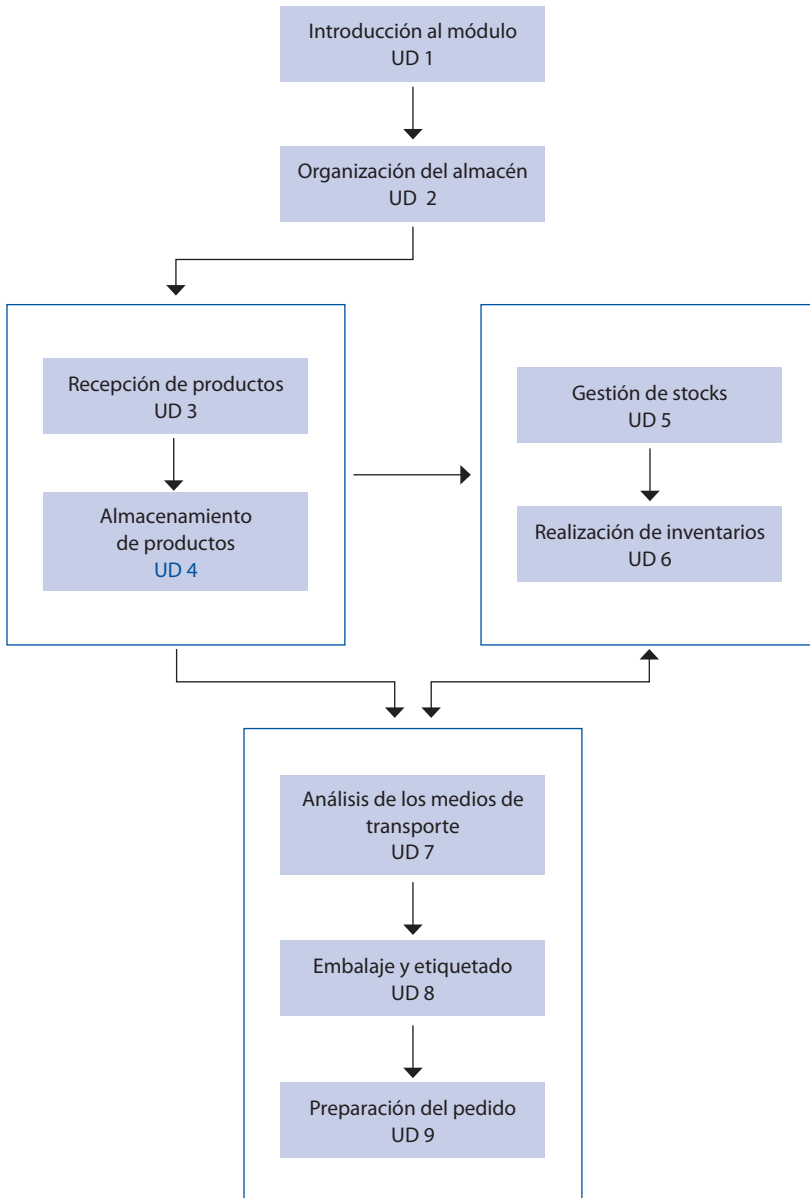
- *Objetivo del módulo:* **Gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos** (Asociado a la Unidad de Competencia 1).
- *Selección del tipo de contenido organizador:* **los procedimientos (excepto en la Unidad Didáctica 1, donde son los hechos/conceptos).**

Identificación y ordenación de las Unidades Didácticas (UD):

- Introducción al módulo. (5 horas)
- Organización de almacenes. (30 horas)
- Recepción de productos. (25 horas)
- Almacenamiento de productos. (45 horas)
- Gestión de stocks. (30 horas)
- Realización de inventarios. (20 horas)
- Análisis de los medios de transporte. (15 horas)
- Embalaje y etiquetado. (15 horas)
- Preparación del pedido. (15 horas)

Total: 200 horas

Relación de unidades de trabajo del módulo y conexión entre ellas



Unidad Didáctica nº 1: Introducción al Módulo

Objetivo de la Unidad Didáctica

Reconocer la aportación de los contenidos del Módulo al desarrollo de las capacidades necesarias para gestionar operaciones de almacenamiento y de expedición de productos y motivar e interesar al alumno en el aprendizaje del Módulo.

(Tiempo estimado: 5 horas)

Contenidos formativos

- Hechos/conceptos (contenidos organizadores):
 - Objetivo del módulo. Competencia profesional que se adquiere con el módulo. Relaciones con los demás módulos.
 - Aptitudes y actitudes necesarias para el desempeño de la competencia profesional asociada al módulo.
 - Posición en el proceso productivo. Ocupaciones y puestos de trabajo. Evolución de la competencia.
 - Contenidos del módulo: relación secuenciada de las unidades didácticas del módulo.
 - Introducción a los métodos de enseñanza y aprendizaje que se utilizarán en el módulo. Métodos y criterios de evaluación.
- Procedimientos (contenidos soporte):
 - Identificar y analizar las funciones y realizaciones propias de un técnico en gestión de operaciones de almacenamiento y expedición de productos.
 - Analizar las relaciones de la UC asociada al módulo con el conjunto del perfil de la figura profesional de técnico en Comercio Interior.
 - Analizar el objetivo y los contenidos del módulo.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Ser flexible y adaptarse a los cambios.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Elaborar una lista de tareas propias de un técnico en animación del punto de venta, realizando una tormenta de ideas (brainstorming) con todo el grupo y, posteriormente, clasificar en pequeños grupos las tareas identificadas según su función o finalidad. Puesta en común final para integrar las clasificaciones realizadas en una única.

- Por parte del profesor, explicación de los objetivos del módulo, relacionándolos con la UC a la que está asociado y con el perfil general de la figura profesional e informando sobre las ocupaciones y puestos de trabajo más característicos.
- Explicación, por parte del profesor, de la metodología didáctica, de los métodos de evaluación y de los criterios de calificación que se van a aplicar. Breve descripción de las unidades didácticas que se van a desarrollar y de su secuencia y de los espacios formativos, equipos y materiales que se utilizarán en el módulo.

Criterios de evaluación

- Se ha identificado con precisión suficiente la competencia profesional asociada al módulo.
- Se han reconocido adecuadamente las relaciones entre el objetivo y los contenidos del módulo y la competencia a la que está asociado.
- Se han identificado con precisión suficiente los métodos y criterios de evaluación y calificación.
- Se ha participado activamente en el desarrollo de la unidad.

Unidad Didáctica nº 2: Organización de almacenes

Objetivo de la Unidad Didáctica

Aplicar métodos de organización de almacenes.

(Tiempo estimado: 30 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Diferenciar los tipos de existencias en empresas productivas, comerciales y de servicios.
 - Identificar y clasificar los productos que hay que almacenar y determinar sus características.
 - Analizar los tipos de almacén.
 - Distribuir y organizar el espacio de almacenes tipo.
 - Determinar los recursos humanos y materiales necesarios en almacenes tipo.
 - Interpretar la normativa de seguridad, higiene y salud laboral aplicable en el almacenes tipo.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - Objetivos del almacén.

- Tipos de existencias en empresas de producción, comerciales y de servicios.
- Formas de clasificar las existencias según características:
 - De gestión de stocks.
 - De transporte.
 - De manejo.
 - De almacenaje.
- Tipos de almacenes: por su forma, por su función y pequeños almacenes.
- Zonas más comunes en un almacén:
 - Muelles de entrada.
 - Zona de recepción.
 - Zonas de almacenamiento.
 - Zona de expedición.
 - Muelles de salida.
- El diseño de la distribución de planta (Layout): objetivos.
- Los equipos mecánicos que se utilizan en el almacén:
 - Transporte horizontal (de superficie).
 - Sin instalación fija (carretillas).
 - Con guías (calle, rieles).
 - Instalaciones autotransportadoras.
 - Transporte vertical.
 - Ascensores.
 - Montacargas.
 - Elevadores de cangilones (norias de agua).
 - Transporte mixto.
 - Grúas: puente, pórtico, torre y móviles.
 - Manutención continua: de cinta y por gravedad.
 - Handling (carga, descarga, posicionamiento).
 - Neumáticos.
 - Contenedores.
 - Palets.
 - Carretillas.
- Métodos y procedimientos para la determinación cuantitativa y por categorías de los recursos humanos en el almacén.
- Normativa de seguridad y salud laboral en el funcionamiento de almacenes tipo.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Valorar el cuidado y mantenimiento los equipos utilizados en el almacenamiento y expedición de productos.
 - Respeto a las normas de utilización de medios informáticos.
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Rigor en la aplicación de métodos de organización de almacenes.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Descripción, por parte del profesor, de los tipos de existencias, de las funciones del almacén y de sus relaciones con los demás departamentos en empresas tipo productivas, comerciales y de servicios.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en la organización de almacenes tipo.
- Analizar distintos tipos de organización espacial de almacenes ya diseñados y explicar sus ventajas e inconvenientes.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Clasificar los productos, atendiendo a las características previamente establecidas en el supuesto.
 - Determinar el tipo de almacén más adecuado para su almacenamiento.
 - Interpretar la normativa aplicable a la manipulación de productos tipo definidos y las normas de seguridad y salud laboral aplicables al almacén.
 - Interpretar y describir las medidas de seguridad que debe reunir el almacén.
 - Diseñar y justificar la distribución espacial más adecuada a partir de planos debidamente caracterizados, indicando las diferentes zonas, los itinerarios de traslado interno de los productos y aplicando la normativa de seguridad e higiene.
 - Asignar los recursos humanos y materiales necesarios.
 - Describir las relaciones que se pueden generar entre el almacén y los demás departamentos de la empresa.
- Verificar qué almacenes tipo (por ejemplo, de productos inflamables, de productos alimenticios), previamente definidos, cumplen las normas de seguridad y salud laboral.
- Visita a un almacén para observar cómo está organizado.

Criterios de evaluación

- Se han distinguido adecuadamente los diferentes tipos de productos de una empresa dada y se han clasificado atendiendo a unas características prefijadas.
- Se ha analizado y distribuido adecuadamente el espacio destinado a almacén en función de las características de los productos, de su localización y de la movilidad en el almacén, a partir de unos planos dados.
- Se han determinado adecuadamente los itinerarios dentro de almacenes.
- Se han asignado adecuadamente los recursos humanos y materiales necesarios para el funcionamiento de almacenes previamente caracterizados.
- Se ha verificado adecuadamente que determinados almacenes tipo cumplen las normas de seguridad y salud laboral.
- Se han interpretado adecuadamente la normativa aplicable a la manipulación de determinados productos tipo.

Unidad didáctica nº 3: Recepción de productos

Objetivo de la Unidad Didáctica

Identificar y aplicar procedimientos de recepción de productos en función de sus características.

(Tiempo estimado: 25 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Analizar las prestaciones y características técnicas del equipo necesario para el control en la recepción de productos.
 - Interpretar los documentos relacionados con la recepción de productos.
 - Recepcionar cuantitativa y cualitativamente productos.
 - Codificar productos recibidos.
 - Confeccionar informes de recepción y comunicación de las anomalías surgidas en la recepción de productos.
 - Registrar la entrada de productos recibidos y procesar la documentación relativa a la recepción.
 - Utilizar aplicaciones de computación de gestión de almacén para la codificación y registro de la entrada de los productos recibidos y la elaboración de etiquetas.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - Equipos para el control de la mercancía.
 - Documentos relacionados con la recepción:
 - Pedido.
 - Notas de entrega.
 - Albarán de transporte.
 - Catálogos.
 - Acta de recepción o informe de recepción.
 - Etiquetas.
 - Clases o tipos de recepción:
 - Cuantitativa.
 - Cualitativa.
 - El archivo de documentos.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Valorar el cuidado y mantenimiento adecuado de los equipos utilizados en la recepción de productos en el almacén.
 - Valorar la capacidad de comunicación.
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.

- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Rigor en los procesos de recepción de productos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Descripción, por parte del profesor, de las prestaciones y características técnicas del equipo necesario para el control de la recepción de determinados productos.
- Explicación, por parte del profesor, de los criterios y procedimientos aplicables en la recepción de productos, describiendo la información generada y los métodos para su procesamiento.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Interpretar el contenido de las notas de entrega y verificar su contenido con la mercancía recibida y con el expediente del pedido.
 - Deducir las necesidades de control e inspección de la mercancía recibida y el tipo de recepción más adecuado a sus características.
 - Realizar la recepción cuantitativa/cualitativa y confeccionar el informe correspondiente sobre el resultado de la recepción.
 - Codificar y etiquetar los productos.
 - Registrar y procesar la información sobre los productos recepcionados, utilizando aplicaciones de computación de gestión de almacén.

Criterios de evaluación

- Se han interpretado correctamente los elementos que contiene la nota de entrega.
- Se ha verificado correctamente la información de la nota de entrega con los documentos del expediente del pedido.
- Se ha especificado la información que se debe incluir las notas de entrega correspondientes a las existencias que se van a recibir.
- Se ha determinado adecuadamente el tipo control y de inspección de mercancías tipo.
- Se ha elaborado adecuadamente el informe con el resultado de la recepción.
- Se ha codificado, registrado y procesado adecuadamente la entrada de productos, utilizando aplicaciones de computación de gestión de almacén.

Unidad didáctica nº 4: Almacenamiento de productos

Objetivo de la Unidad Didáctica

Aplicar procedimientos de almacenamiento de productos.

(Tiempo estimado: 45 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Determinar el tipo de almacenamiento de mercancías tipo según sus características.
 - Determinar el espacio para cada referencia de producto que hay que almacenar.
 - Confeccionar etiquetas identificativas de la mercancía para colocar en el lugar de ubicación de la misma.
 - Interpretar y aplicar las normas de colocación para la ubicar las mercancías en el almacén.
 - Analizar los sistemas de manutención o movimiento de materiales y determinar los más adecuados para el almacenamiento de productos tipo.
 - Interpretar y aplicar las normas de seguridad y salud laboral aplicables en la ubicación de productos.
 - Confeccionar y mantener el manual de colocación.
 - Interpretar y aplicarlas normas relativas a la conservación o mantenimiento de productos tipo en el almacén.
 - Utilizar aplicaciones de computación de gestión de almacén para determinar y registrar la ubicación de productos en el almacén.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - Tipos de almacenamiento en función del volumen y de las características de las mercancías: Cubiertos, Descubiertos.
 - Normas de colocación.
 - Formas de colocación: en paralelo y en zig-zag.
 - Sistemas de almacenaje: sistema convencional, sistema dinámico, sistema compacto y bloques apilados.
 - Criterios de distribución:
 - N.º de referencias o artículos.
 - Cálculo de existencias medias.
 - Informes sobre la posible evolución de existencias.
 - Unidades mínimas de compra por referencia.
 - Unidades mínimas de almacenamiento.
 - Características de los artículos y sus embalajes o paletización.
 - Normas de seguridad e higiene.
 - Tipos de etiquetas: de Estante, Individuales y Frontales.
 - Sistemas de manutención o de movimiento de materiales.
 - Manual de colocación.
 - Normas de seguridad e higiene que regulan la conservación o mantenimiento de las mercancías.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.

- Rigor en los procesos de almacenamiento de productos.
- Valorar el cuidado y mantenimiento adecuado de los equipos utilizados en el almacenamiento de productos.
- Valorar las normas y criterios de ubicación y de conservación de productos en el almacén.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Exposición y debate sobre las normas para el trabajo del técnico en almacenamiento de productos.
- Descripción, por parte del profesor, de las prestaciones y características técnicas del equipo necesario para el almacenamiento de productos.
- Explicación, por parte del profesor, de los criterios y procedimientos aplicables en el almacenamiento de productos, describiendo la información generada y los métodos para su procesamiento.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Determinar el tipo de almacenamiento que requieren las mercancías.
 - Calcular el espacio que se le debe adjudicar a cada referencia de producto, partiendo de sus características, de la demanda de los mismos y del espacio disponible en un almacén.
 - Confeccionar las etiquetas que identifican la mercancía en los lugares de ubicación.
 - Determinar las normas de colocación que se deben tener en cuenta en la ubicación.
 - Determinar las operaciones de almacenamiento, aplicando criterios de manipulación adecuados y teniendo en cuenta la normativa de seguridad e higiene aplicables.
 - Establecer los sistemas de manutención o de movimiento de materiales.
 - Elaborar el manual de ubicación.
 - Interpretar y aplicar la normativa de seguridad, higiene y salud laboral aplicable a la conservación y mantenimiento de los productos.
 - Registrar y procesar la información sobre los productos almacenados, utilizando aplicaciones de computación de gestión de almacén.
- Visita a un almacén con el fin de observar cómo está almacenada la mercancía.

Criterios de evaluación

- Se ha calculado adecuadamente el espacio preciso para determinadas referencias de productos, indicando el espacio total disponible, el n.º de referencias y los datos necesarios para determinar dicho cálculo.
- Se han confeccionado correctamente etiquetas que identifiquen la mercancía en su lugar de ubicación, conforme a pautas determinadas.
- Se ha confeccionado adecuadamente el manual de colocación con los datos de un almacén prefijado.

- Se ha identificado e interpretado adecuadamente la normativa de seguridad, higiene y salud laboral aplicable a la manipulación, ubicación y conservación de mercancías en el almacén.

Unidad didáctica nº 5: Gestión de stocks

Objetivo de la Unidad Didáctica

Aplicar métodos de control y valoración de existencias.

(Tiempo estimado: 30 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Analizar los objetivos y factores que determinan la gestión de stocks.
 - Clasificar los costes de almacenamiento.
 - Calcular costes de almacenamiento.
 - Calcular el coeficiente de rotación de las existencias y del período medio de maduración.
 - Calcular el lote óptimo-punto de pedido.
 - Determinar el stock de seguridad.
 - Clasificar productos aplicando el método ABC.
 - Elaborar fichas de almacén aplicando los métodos de valoración de existencias: Precio promedio ponderado, P.E.P.S., U.E.P.S. y último precio de mercado...
 - Utilizar programas de computación de gestión de stocks.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - Tipos de stocks.
 - Objetivos de la gestión de los stocks.
 - Factores que intervienen en la gestión de los stocks: la demanda, los costes y los plazos.
 - Los costes de los productos almacenados:
 - El coste de adquisición.
 - El coste de producción.
 - El coste de mantenimiento.
 - El coste de aprovisionamiento.
 - El coste de ruptura o de demanda insatisfecha.
 - El coste de manutención.
 - La rotación de las existencias: El coeficiente de rotación de las existencias.
 - El período medio de maduración.
 - El período medio de almacenamiento.
 - El período medio de fabricación.
 - El período medio de venta.

- El período medio de cobro.
- Métodos de valoración de las existencias: Precio promedio ponderado, P.E.P.S., U.E.P.S. y último precio de mercado.
- Las correcciones valorativas según las normas contables.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.
 - Rigor en los procesos de gestión de stocks.
 - Respetar la normativa que regula la gestión de existencias y la seguridad, higiene y salud laboral en el almacén.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Debate con todo el grupo para identificar ideas previas sobre la gestión de stocks.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en la gestión de stocks.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Identificar y clasificar los costes, relacionados con la gestión de los stocks, que se han originado en una determinada empresa que se indica en un supuesto.
 - Calcular el precio de adquisición de unos productos adquiridos a otras empresas, a partir de las facturas de los mismos.
 - Calcular el coste de producción de unos productos que se han fabricado en una empresa industrial, a partir de un supuesto.
 - Calcular e interpretar el coeficiente de rotación y el período medio de maduración de una determinada empresa.
 - Aplicar el sistema de lote óptimo-punto de pedido para la gestión de los stocks en una empresa comercial e interpretar el resultado.
 - Realizar la clasificación ABC de unos productos de una determinada empresa.
- Elaborar las fichas de almacén de una determinada empresa aplicando los métodos Precio Promedio Ponderado, P.E.P.S., U.E.P.S. y último precio de mercado.
- Elaborar, archivar e imprimir las fichas de almacén mediante el programa de gestión de almacén, localizando los datos que proporciona facturación y que están archivados en los ficheros correspondientes.

Criterios de evaluación

- Se ha contestado correctamente a un cuestionario sobre tipos de stocks, objetivos de gestión de los stocks y factores que intervienen en la gestión de los stocks.
- Se han calculado correctamente los costes de adquisición o de producción y de almacenamiento.
- Se han calculado correctamente el lote óptimo-punto de pedido.

- Se han calculado correctamente el coeficiente de rotación de las existencias y el período medio de maduración.
- Se han elaborado adecuadamente las fichas de almacén aplicando los métodos de valoración de existencias: Precio promedio ponderado, P.E.P.S., U.E.P.S. y último precio de mercado y analizar los resultados.
- Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de almacén en la elaboración, archivo e impresión de las fichas de almacén.

Unidad didáctica nº 6: Realización de inventarios

Objetivo de la Unidad Didáctica

Aplicar procedimientos de elaboración de inventarios

(Tiempo estimado: 20 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Determinar la periodicidad con que interesa realizar cada tipo de inventario.
 - Realizar diferentes tipos de inventarios.
 - Verificar las existencias reales de la hoja de recuento con las existencias de las fichas de almacén.
 - Elaborar un informe con las incidencias detectadas en la realización de un inventario.
 - Utilizar las aplicaciones de computación de gestión de inventarios.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - El inventario: Finalidad. Hoja de recuento.
 - Tipos de inventarios:
 - Por la amplitud:
 - Total.
 - Parcial.
 - Por la información que proporcionan:
 - Analítico.
 - Sintético.
 - Mixto.
 - Por la fecha de realización:
 - Inicial.
 - De gestión.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.

- Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
- Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.
- Responsabilidad y rigor en los recuentos físicos del almacén.
- Respetar la normativa que regula la gestión de existencias y la seguridad, higiene y salud laboral en el almacén.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Debate sobre la necesidad y periodicidad de realizar inventarios dependiendo del tipo de almacén.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en la realización de inventarios.
- Descripción, por parte del profesor, de los elementos y documentos necesarios para realizar un determinado inventario en un almacén previamente caracterizado.
- Realizar diferentes tipos de inventarios en el centro educativo, con el fin de acercarlos a la realidad en lo posible:
 - De la biblioteca.
 - Del almacén general.
 - Del almacén de tecnología, si hubiera.
- Confeccionar el inventario analítico con los datos que se reflejan en la hoja de recuento y el listado de costes de unas existencias.
- Verificar los resultados obtenidos en el recuento físico, con los datos que figuran en las fichas de almacén u otros documentos que se adjunten para la realización de esta actividad. En el caso de haberse realizado el recuento físico real se proporcionarán los datos necesarios.
- Elaborar un informe a partir de una hoja de recuento y de su inventario valorado, donde se indiquen las anomalías detectadas y proponiendo medidas correctoras.
- Utilizar el programa de gestión de almacén para la elaboración de inventarios y para la verificación de datos.

Criterios de evaluación

- Se han descrito y caracterizado adecuadamente los diferentes tipos de inventarios.
- Se han elaborado correctamente inventarios a partir de los datos referentes a existencias previamente definidas.
- Se ha elaborado el correspondiente informe proponiendo correcciones adecuadas a las anomalías detectadas en los resultados de inventarios.
- Se han utilizado adecuadamente las aplicaciones de computación de gestión de aprovisionamientos para la elaboración de inventarios de almacén.

Unidad didáctica nº 7: Análisis de los medios de transporte

Objetivo de la Unidad Didáctica

Analizar las características de los medios de transporte relacionándolas con la tipología de los productos y destinos.

(Tiempo estimado: 15 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Analizar las características de los distintos medios de transporte.
 - Seleccionar el medio de transporte adecuado para la distribución de mercancías, en función del servicio, calidad y precio.
 - Interpretar los documentos relacionados con el transporte.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - La función del transporte.
 - Medios de transporte:
 - Por carretera.
 - Por ferrocarril.
 - Aéreo.
 - Marítimo/fluvial.
 - Los factores que influyen en la elección del medio de transporte:
 - Términos de venta.
 - Exigencias específicas del cliente.
 - Características físicas del producto.
 - Medios disponibles de transporte.
 - Frecuencia, puntualidad, rapidez y fiabilidad.
 - Precio del transporte y otras condiciones.
 - Documentos relacionados con el transporte:
 - Carta de porte.
 - Conocimiento de embarque.
 - Póliza de fletamento.
 - Conocimiento aéreo.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.
 - Responsabilidad y rigor en los recuentos físicos del almacén.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Debate sobre los medios de transporte existentes para la distribución de los productos.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en la selección de medios de transporte.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Identificar las características de los medios de transporte.
 - Analizar los factores que influyen en la elección del medio de transporte.
 - Seleccionar el medio de transporte más conveniente.
 - Identificar e interpretar los documentos de transporte.

Criterios de evaluación

- Se han identificado los distintos medios de transporte existentes y descrito sus ventajas e inconvenientes.
- Se ha seleccionado el medio de transporte en función de la calidad, servicio y coste de entre varias ofertas previamente establecidas.
- Se han interpretado correctamente los documentos relacionados con cada medio de transporte.

Unidad didáctica nº 8: Embalaje y etiquetado

Objetivo de la Unidad Didáctica

Determinar el embalaje y etiquetado más adecuado según las características de los productos y destinos.

(Tiempo estimado: 15 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Analizar las características de los distintos tipos de embalaje.
 - Interpretar la normativa que regula el embalaje y el etiquetado de los productos.
 - Determinar el tipo de embalaje adecuado.
 - Rotular y señalizar los embalajes.
 - Ubicar el etiquetado en el embalaje.
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - La función del embalaje.
 - Factores que se deben considerar para la selección del embalaje.
 - Tipos de embalaje:
 - Atados.

- Balas.
- Cajas claraboya.
- Cajas de cartón.
- Cajas de madera
- Contenedores.
- Fardos.
- Sacos.
- Toneles.
- El rotulado y las señales de los embalajes.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente en el desarrollo de las actividades emprendidas.
 - Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Debate sobre los tipos de embalaje para identificar ideas previas.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en el embalaje y etiquetado.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Identificar las características de los tipos de embalaje.
 - Identificar e interpretar la normativa que regula el embalaje y etiquetado de los productos.
 - Seleccionar el tipo de embalaje adecuado.
 - Determinar el contenido de las etiquetas.
 - Determinar el lugar de ubicación de las etiquetas.
 - Realizar los rótulos y las señales precisas.
- Interpretar las señales de protección y de orientación de determinados productos tipo.

Criterios de evaluación

- Se han relacionado correctamente las características de distintos tipos de embalaje con las características físicas y técnicas de cada producto.
- Se ha identificado el embalaje adecuado para la mercancía, para su manipulación y para el medio de transporte.
- Se han rotulado adecuadamente las etiquetas y ubicado en un embalaje a partir de unos datos definidos.

- Se han establecido adecuadamente las indicaciones de orientación y de protección correspondientes según características de los productos.

Unidad didáctica nº 9: Preparación del pedido

Objetivo de la Unidad Didáctica

Aplicar procedimientos de preparación de pedidos para su expedición.

(Tiempo estimado: 15 horas)

Contenidos formativos

- Procedimientos (contenidos organizadores):
 - Interpretar el vale de salida y la nota de pedido.
 - Determinar la ubicación del pedido en el almacén y su nivel de existencias.
 - Determinar los movimientos hasta la zona de expedición.
 - Elaborar y verificar la nota de entrega.
 - Registrar las salidas de mercancías en las fichas de almacén.
 - Utilizar el embalaje adecuado y verificar el acondicionamiento de la mercancía.
 - Ordenar la carga.
 - Utilizar aplicaciones de computación de gestión de almacén en la preparación del pedido para su expedición
- Hechos/conceptos (contenidos soporte):
 - Los vales de salida.
 - La nota de pedido.
 - El albarán.
 - La documentación que acompaña a la expedición.
- Actitudes/valores/normas (contenidos soporte):
 - Cooperar en el trabajo en equipo con actitud tolerante y receptiva ante las opiniones de los demás.
 - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
 - Responsabilizarse de las acciones encomendadas, manifestando rigor en su planificación y desarrollo
 - Desarrollar una actitud de seguridad y gusto por el trabajo metódico, organizado y realizado eficazmente en el desarrollo de las actividades emprendidas.
 - Valorar la documentación organizada, elaborada y presentada correctamente.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Debate para identificar las necesidades que surgen para la preparación de un pedido.
- Explicación, por parte del profesor, de los métodos, criterios y procedimientos aplicables en la preparación del pedido para su expedición.

- Descripción, por parte del profesor, de los elementos y documentos necesarios para expedir productos en almacenes tipo.
- En supuestos prácticos convenientemente caracterizados:
 - Interpretar los elementos de los vales de salida y de notas de pedido.
 - Determinar la cantidad de mercancía que se puede expedir.
 - Establecer los movimientos hasta su colocación en la zona de expedición.
 - Elaborar las notas de entrega.
 - Verificar la concordancia entre la nota de entrega y los documentos utilizados para su confección.
 - Registrar la mercancía expedida en las fichas de almacén correspondientes.
 - Elaborar la documentación que acompañará a la expedición.
 - Verificar el acondicionamiento de la mercancía en el embalaje, la señalización y el etiquetado.
 - Determinar la ubicación de la mercancía en el medio de transporte.
 - Utilizar programas de gestión de almacén para la elaboración de notas de entrega, registro de salidas de la mercancía.

Criterios de evaluación

- A partir de las notas de pedido, se ha establecido adecuadamente la mercancía a expedir.
- Se han elaborado adecuadamente las notas de entrega correspondientes a las existencias expedidas.
- Se han utilizado adecuadamente los programas de gestión de almacén y para registrar las salidas de mercancía.
- Se han definido correctamente los criterios de ordenación de la mercancía dentro de los medios de transporte.

Ejemplificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Unidad didáctica nº 5: Gestión de stocks

Duración estimada de la Unidad Didáctica: 30 horas

Número de actividades propuestas: 10

Actividad nº 1

- Tiempo estimado: 1 hora
- Realización: en grupo
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Diagnosticar los conocimientos de partida de los alumnos sobre la gestión de stocks.
- Medios didácticos y documentos de apoyo: no se requiere ninguno en especial.

- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Organiza y dinamiza la tormenta de ideas o brainstorming sobre lo que consideran los alumnos que deben ser las funciones de la gestión de stocks.
 - Organiza y dinamiza el debate sobre las ideas propuestas.
 - Orienta en la realización del resumen del debate.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición.
 - Participan en la tormenta de ideas.
 - Participan en el debate.
 - Realizan un esquema-resumen de las conclusiones del debate.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Controla que la actividad se realiza dinámica y ordenadamente.
- Evaluación:
 - Participa activamente en el debate.
 - Elabora adecuadamente el esquema-resumen.

Actividad nº 2

- Tiempo estimado: 5 horas
- Realización: en grupo
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Desarrollar los conceptos y hechos asociados a la gestión de stocks.
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Esquema-resumen elaborado en la actividad anterior, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula y retro-proyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Exposición teórica sobre hechos y conceptos asociados a la gestión de stocks.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Toman apuntes.
 - Plantean dudas, preguntas y sugerencias.
 - Realizan un esquema-resumen de la exposición.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba los apuntes y los esquemas-resumen de los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa planteando dudas y haciendo sugerencias.
 - Elabora adecuadamente el esquema-resumen.

- Explica correctamente los conceptos y hechos fundamentales asociados a la gestión de stocks.

Actividad nº 3

- Tiempo estimado: 1 hora
- Realización: en pequeño grupo
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Identificar y clasificar los costes generados en la gestión de stocks.
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Esquema-resumen elaborado en la actividad anterior, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de un supuesto práctico sobre costes de stocks y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Organiza y dinamiza la actividad de los grupos de trabajo.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Identifican y clasifican los costes propuestos en el supuesto práctico.
 - Elaboran un informe sobre los resultados de su trabajo.
 - Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Realiza un seguimiento del trabajo de los alumnos, resolviendo las dudas o peticiones de más información.
 - Comprueba los informes elaborados por los grupos.
 - Evaluación:
 - Participa activamente en el trabajo del grupo.
 - Identifica y clasifica correctamente los costes propuestos en el supuesto práctico.
 - Elabora adecuadamente el informe.

Actividad nº 4

- Tiempo estimado: 1 hora
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Calcular costes de adquisición de productos
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Informe elaborado en la actividad anterior, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de un supuesto práctico sobre costes de adquisición y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:

- Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
- Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Calculan los costes.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba los cálculos realizados por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Calcula correctamente los costes planteados en el supuesto práctico.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 5

- Tiempo estimado: 2 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Calcular costes de producción
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de la actividad anterior, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de un supuesto práctico sobre costes de producción y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Calculan los costes.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba los cálculos realizados por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Calcula correctamente los costes planteados en el supuesto práctico.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 6

- Tiempo estimado: 4 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aulapolivalente
- Objetivos de la actividad: Calcular e interpretar el coeficiente de rotación y el periodo medio de maduración
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre la rotación de existencias y el ciclo de almacén y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Calculan la rotación de stocks y el periodo medio de maduración.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba los cálculos realizados por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Calcula correctamente la rotación de stocks y el periodo medio de maduración.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 7

- Tiempo estimado: 3 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Calcular e interpretar el volumen óptimo de pedido y el número de pedidos
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre la rotación de existencias, el ciclo de almacén y las condiciones de compra y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.

- Entrega y explica el supuesto práctico.
- Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Calculan el volumen óptimo de pedido y el número de pedidos.
 - Interpretan su significado.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba las interpretaciones y los cálculos realizados por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Calcula e interpreta correctamente el volumen óptimo de pedido y el número de pedidos.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 8

- Tiempo estimado: 2 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Realizar clasificaciones ABC de productos y su representación gráfica
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre la rotación de existencias, el ciclo de almacén, las condiciones de compra y las características de productos y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Clasifican y representan gráficamente productos, aplicando el método ABC.
 - Interpretan su significado.
 - Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba las interpretaciones, representaciones y clasificaciones realizadas por los alumnos.
 - Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Clasifica correctamente los productos

- Representa adecuadamente la clasificación.
- Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 9

- Tiempo estimado: 4 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula polivalente
- Objetivos de la actividad: Realizar fichas de almacén aplicando métodos de valoración adecuados
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre compras y ventas y retroproyector.
- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Elaboran fichas de almacén aplicando los métodos propuestos.
 - Interpretan su significado.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba las interpretaciones y las fichas de almacén realizadas por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Realiza correctamente las fichas de almacén
 - Interpreta adecuadamente la información de la ficha.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Actividad nº 10

- Tiempo estimado: 7 horas
- Realización: individual
- Ubicación: aula de informática
- Objetivos de la actividad: Elaborar y procesar fichas de almacén utilizando aplicaciones de computación
- Medios didácticos y documentos de apoyo: Resultado del trabajo de las actividades anteriores, apuntes de contenidos y/o libro de texto, bibliografía de aula, documentación de supuestos prácticos sobre compras y ventas, documentación sobre las

aplicaciones de computación de gestión de stocks y retroproyector. Computadores y aplicaciones de gestión de almacén.

- Secuencia/desarrollo de la actividad:
 - Profesor:
 - Breve exposición sobre el objetivo de la actividad y sobre el método con el que se va a desarrollar.
 - Breve exposición sobre el manejo del programa de gestión de stocks.
 - Entrega y explica el supuesto práctico.
 - Alumnos:
 - Atienden a la exposición teórica.
 - Exponen los comentarios y dudas que les surjan.
 - Elaboran fichas de almacén utilizando aplicaciones de computación de gestión de stocks.
- Seguimiento de la actividad por parte del profesor:
 - Resuelve dudas.
 - Comprueba las fichas de almacén realizadas por los alumnos.
- Evaluación:
 - Participa activamente en la realización de la actividad.
 - Realiza correctamente las fichas de almacén
 - Maneja adecuadamente el programa de gestión de stocks.
 - Presenta los resultados de manera adecuada.

Síntesis del desarrollo curricular del módulo



3º curso

Diseño de un sistema de validación de competencias

Autor: Imanol López Lacalle

Índice general del curso

A) Caracterización del curso..... 369

1. Introducción.....	369
2. Competencia que procura el curso	374
2.1. Competencia general.....	374
2.2. Unidades de competencia.....	374
2.3. Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización.....	375
3. Competencia a adquirir por el alumnado del curso.....	382
4. Objetivo y denominación del curso.....	382
5. Recomendaciones operativas al alumnado del curso.....	383
6. Evaluación del curso	384
7. Glosario de términos y siglas	385
8. Bibliografía	387

B) Módulos formativos 389

1. Módulo 1 (transversal): evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia: conceptos, naturaleza y requisitos del sistema (Asociado a todas las unidades de competencia)	389
• Objetivo del Módulo	389
• Unidades Didácticas del Módulo	389
• <i>Unidad Didáctica 1.1. Conceptos clave en la validación de competencias: Sistema de Cualificaciones Profesionales, Cualificación, Competencia, Evaluación basada en competencias</i>	389
1.1.1. Objetivo de la Unidad	389
1.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	390
a) Procedimientos	390
b) Conceptos y hechos.....	390
c) Actitudes	413
1.1.3. Criterios de Evaluación.....	414
1.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje.....	414

• <i>Unidad Didáctica 1.2. Naturaleza de la evaluación de la competencia, objetivos y requisitos del Sistema de Validación</i>	415
1.2.1. Objetivo de la Unidad	415
1.2.2. Contenidos formativos de la Unidad	415
a) Procedimientos	415
b) Conceptos y hechos.....	415
c) Actitudes	423
1.2.3. Criterios de Evaluación.....	424
1.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	424
• Evaluación global del Módulo	425
Anexo	427
2. Módulo 2: Elementos para el diseño de un modelo y procedimiento de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia (Asociado a la Unidad de Competencia 1)	431
• Objetivo del Módulo	431
• Unidades Didácticas del Módulo	431
• <i>Unidad Didáctica 2.1. Criterios para la elaboración de un modelo de validación de competencias y una guía de procedimientos: conceptos y recursos.</i>	431
2.1.1. Objetivo de la Unidad	431
2.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	431
a) Procedimientos	431
b) Conceptos y hechos.....	432
c) Actitudes	455
2.1.3. Criterios de Evaluación.....	455
2.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	456
• <i>Unidad Didáctica 2.2. Criterios para la determinación de la estructura organizativa del servicio, fases y tiempos del procedimiento</i>	456
2.2.1. Objetivo de la Unidad	456
2.2.2. Contenidos formativos de la Unidad	456
a) Procedimientos	456
b) Conceptos / hechos.....	457
c) Actitudes	476
2.2.3. Criterios de Evaluación.....	476
2.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	476
• <i>Unidad Didáctica 3.3. Criterios y procedimientos para la selección y formación de los proveedores del servicio: asesores y evaluadores</i>	477
2.3.1. Objetivo de la Unidad	477
2.3.2. Contenidos formativos de la Unidad	477

a) Procedimientos	477
b) Conceptos y hechos	478
c) Actitudes	493
2.3.3. Criterios de Evaluación	493
2.3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	494
• Evaluación global del Módulo	494
3. Módulo 3: el referente de la evaluación, su adecuación y las fuentes de evidencia (Asociado a la Unidad de Competencia 2)	495
• Objetivo del Módulo	495
• Unidades Didácticas del Módulo	495
• <i>Unidad Didáctica 3.1. El referente de la evaluación: estándares de competencia de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales y metodologías. Las guías de evidencia y los ejercicios de autoevaluación</i>	495
3.1.1. Objetivo de la Unidad	495
3.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	495
a) Procedimientos	495
b) Conceptos y hechos	496
c) Actitudes	527
3.1.3. Criterios de Evaluación	528
3.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación	528
• <i>Unidad Didáctica 3.2. Las fuentes de evidencia y su uso en el proceso de evaluación</i>	531
3.2.1. Objetivo de la Unidad	531
3.2.2. Contenidos formativos de la Unidad	531
a) Procedimientos	531
b) Conceptos y hechos	531
c) Actitudes	544
3.2.3. Criterios de Evaluación	545
3.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje	545
• Evaluación global del Módulo	545
4. Módulo 4: el sistema de información y orientación en el proceso de validación de competencias (Asociado a la Unidad de Competencia 3)	546
• Objetivo del Módulo	546
• Unidades Didácticas del Módulo	546
• <i>Unidad Didáctica 4.1. Naturaleza e importancia de un sistema ordenado de información y orientación en el proceso de validación de competencias</i> ...	546
4.1.1. Objetivo de la Unidad	546
4.1.2. Contenidos formativos de la Unidad	546
a) Procedimientos	546
b) Conceptos y hechos	547
c) Actitudes	568

4.1.3. Criterios de Evaluación	568
4.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación.....	568
• <i>Unidad Didáctica 4.2. Criterios para el diseño e implementación del sistema de información y orientación</i>	568
4.2.1. Objetivo de la Unidad	568
4.2.2. Contenidos formativos de la Unidad.....	569
a) Procedimientos	569
b) Conceptos y hechos.....	579
c) Actitudes	579
4.2.3. Criterios de Evaluación	579
4.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje: ejercicios de autoevaluación.....	560
• Evaluación global del Módulo	560
Anexo	581

A. Caracterización del curso

1. Introducción

El presente Curso constituye una de las actividades formativas (de las tres previstas) que, junto a otras actividades, forman parte de la Acción del Programa Eurosocial II “Mejora y consolidación de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales (SNCP) basados en competencias”, cuyos beneficiarios directos son 8 países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay.

Un Sistema de Cualificaciones Profesionales se puede definir como *un conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y en el empleo*. Es muy importante el manejo y comprensión de los conceptos y procedimientos clave que se asocian a los elementos constitutivos del Sistema de Cualificaciones Profesionales a efectos de responder adecuadamente a los requerimientos de cualificación y capacitación profesional de los sectores productivos de bienes y servicios de los países..

A ese fin se han diseñado dos cursos que abordan aspectos cruciales y determinantes de cualquier Sistema de Cualificaciones, como son, por un lado, el de ***Aplicación del Análisis Funcional para establecer perfiles profesionales basados en competencia*** y por otro, el de ***Metodología para la elaboración de programas formativos basados en competencias profesionales***.

Este tercer curso, denominado ***Diseño de un Sistema de Validación de Competencias***, aborda otro de los elementos fundamentales que constituyen un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, como es: la evaluación, el reconocimiento y la certificación de la competencia adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes. Es importante situar el proceso de Validación de Competencias en su contexto preciso como uno de los elementos importantes del Sistema de Cualificaciones. Por ello, la competencia que se persigue adquirir con el presente Curso, impartido en la modalidad “on-line”, se refiere a la comprensión y aplicación de conceptos y procedimientos necesarios para el diseño e implantación de un Sistema de Validación de Competencias.

El desarrollo de este Curso se inicia con la presentación de la competencia que ha de adquirir el alumnado que lo realice, caracterizada ésta por la Competencia General y las Unidades de Competencia, con sus respectivos Estándares de Competencia (Realizaciones y Criterios de Realización), a las que está asociado el Curso.

A continuación, formando parte de un apartado denominado *Caracterización del Curso*, que incluye los aspectos globales y genéricos del mismo, se define el Objetivo del Curso, su denominación propiamente dicha, así como los principios que deben soportar la comprensión y utilización de elementos conceptuales y procedimentales que determinan el diseño e implementación de un Sistema de validación de competencias profesionales, ya que este es el hilo conductor del curso que nos ocupa. Seguidamente, se describe un Ejercicio de Evaluación global del Curso, que consiste en la realización de un proyecto que tiene como objeto la elaboración de un borrador de ley de ordenación del sistema de validación de competencias para el país correspondiente al alumno, así como una guía de procedimiento para la evaluación y reconocimiento de la competencia en su país. Este ejercicio final nos va a permitir comprobar el aprendizaje de los principales elementos conceptuales y procedimentales que constituyen el contenido del curso, es decir, obtener evidencia de adquisición por parte del alumnado de las capacidades para el correcto desempeño de lo establecido en las Unidades de Competencia y en las Realizaciones Profesionales que deben constituir la competencia que procura éste.

Finalmente, en esta caracterización de los aspectos globales del Curso se incluye un glosario de términos y una breve bibliografía relacionada con los contenidos formativos del mismo.

Los contenidos formativos y las actividades de enseñanza-aprendizaje del curso están orientadas a la adquisición de las competencias especificadas para el curso, tal y como es característico de toda formación basada en la competencia. El aparato conceptual y procedimental que conforma los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje se ha organizado en cuatro módulos formativos, el primero de ellos de carácter transversal y propedéutico para un mejor aprovechamiento en los tres restantes, que son módulos asociados, cada uno de ellos, a una Unidad de Competencia. Por otro lado, cada uno de los módulos se ha desagregado en Unidades Didácticas para dotar de coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la propia evaluación. Las Unidades Didácticas presentan la siguiente estructura:

- su objetivo;
- sus principales Contenidos Formativos (que constituyen el objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje), expresados en términos de Procedimientos, Conceptos/Hechos y Actitudes;
- sus Criterios de Evaluación; y

- un conjunto de ejercicios de autoevaluación y/o actividades de Enseñanza y Aprendizaje, los cuales se han diseñado con el objeto de facilitar el aprendizaje de los citados contenidos formativos.

Con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los contenidos formativos y adquirir, por tanto, los resultados de aprendizaje esperados, el curso se ha diseñado con una gran cantidad de ejemplos sobre dichos contenidos.

Los materiales didácticos correspondientes a cada Unidad Didáctica serán proporcionados (on line) de modo secuenciado a lo largo de la duración prevista para la impartición del Curso (cuatro meses).

Asimismo, con la finalidad de contribuir a un aprendizaje más eficaz y como contenido de la evaluación final para este curso se propone la aplicación del aprendizaje adquirido por el alumnado durante el mismo a un caso concreto que, para este curso, consiste en la realización de un proyecto que tiene como finalidad la elaboración de un borrador de ley de ordenación del sistema de validación de competencias para el país correspondiente al alumno, así como una guía de procedimiento que organice el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia en su país, teniendo para ello en cuenta las especificidades de su propio Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional. A través de este borrador o ensayo de ley ordenadora del sistema de validación y la guía que organice el procedimiento podrán evaluarse los aprendizajes relacionados con los resultados de aprendizaje o capacidades establecidos para este curso.

Los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos constituyen uno de los elementos que forman parte ineludible de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales. El proceso de Validación de Competencias necesariamente se debe articular con el resto de los elementos constitutivos del sistema de cualificaciones, de tal modo que, puede decirse que éste no sería posible si no está ubicado en el contexto de un Sistema de Cualificaciones, dado que alguno de los elementos integrantes del sistema, como se verá a lo largo del curso, son condición previa e ineludible para el desenvolvimiento de otros. Por lo tanto, para el desarrollo correcto de un servicio de Validación de Competencias, es necesaria su imbricación en un Sistema Nacional de Cualificaciones bien estructurado y coherente.

El Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia, que denominamos, también, de Validación de Competencias, por la economía del lenguaje, se ha venido implantando en una importante cantidad de países, siendo el pionero el Reino Unido, desde hace poco menos que un cuarto de siglo. El funcionamiento y éxito de este servicio ha sido muy desigual en los diversos países y su desarrollo se ha llevado a cabo con mayor o menor fortuna. Puede afirmarse que todavía

no se ha consolidado un modelo que pueda considerarse totalmente exitoso; podría decirse que todavía está en proceso de experimentación y de cambio. Hay países en los que el servicio está muy consolidado, casos de Francia, Reino Unido y Holanda, en otros su implantación cuenta con pocos años, casos de Bélgica y España y en otros, el proceso de Validación de Competencias se ha suspendido o ralentizado su funcionamiento. Por último, en muchos países ni siquiera se han planteado su implantación.

Como se verá con más extensión a lo largo del desarrollo del curso, los diferentes modelos de Validación de Competencias tienen una base conceptual bastante similar pero difieren en los procedimientos. Por otro lado, el debate producido en el ámbito social y político entre las administraciones públicas y los agentes sociales en torno a las finalidades, procedimientos y otros aspectos del proceso ha sido importante en muchos países, pero se han producido algunos errores de concepto acerca de los cuales será preciso realizar una seria reflexión y análisis a fin de no caer en los mismos errores. Vamos presentarlos de forma breve.

Entre los enfoques que han provocado, en algunos casos, la suspensión del proceso y una andadura problemática del servicio de Validación de Competencias nos podemos centrar en tres, que creemos los más significativos.

El primero hace referencia a la creencia de que la validación de competencias sea una herramienta para disminuir los índices de desempleo en un país. Entendemos que los sistemas de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia no tienen esta finalidad ni es su objetivo; la generación de empleo tiene otras causas diferentes al hecho de que a las personas se les reconozca oficialmente la competencia que poseen. Aunque el reconocimiento de la competencia a una persona es un acto de justicia social, el hecho de que las personas presenten su acreditación de competencia no genera más empleo en una sociedad, tiene que ser la economía y el mercado de trabajo quien lo genere basándose en otras causas que aquí no corresponde analizar. Así pues, se sugiere no contemplar la Validación de Competencias como el antídoto a un problema que por sí mismo no puede resolver.

Otro de los equívocos que se suelen producir en torno a los Sistemas de Validación de Competencias es el de no fijar con claridad y nitidez los objetivos del servicio. La validación de competencias no tiene como objetivo principal el constatar una realidad evidente, es decir, la competencia profesional de una persona, porque de ello se pueden encargar perfectamente las empresas, es decir, los propios empleadores; la finalidad principal de los sistemas de Validación de Competencias es la de reconocer oficialmente a una persona su competencia, lo que ella sabe hacer, **para motivar a esa persona hacia el incremento de su competencia profesional**, para que continúe formándose con el fin de adquirir un título, diploma o certificado que le pueda dotar de una mayor empleabilidad, para mantener su puesto de trabajo, en algunos casos, e

incluso para mejorarlo en otros. A modo de ejemplo, pongamos en caso de un buen albañil o carpintero; si realmente es competente en esos campos profesionales, es muy difícil, siempre que haya actividad productiva en esos sectores, que no tenga trabajo; ahora bien, la posesión de un título, certificado o diploma oficial, es muy posible que le facilite una mejora en su empleo o el mantenimiento del mismo.

El tercero de los problemas que con frecuencia ha aflorado en el contexto de la Evaluación y Reconocimiento de la Competencia ha sido el de la complejidad del procedimiento y, relacionado con ello, los costes económicos del proceso. Se puede diseñar un modelo tan perfecto y acabado que sea económicamente inviable el poder llevarlo a cabo; como se verá en su lugar, la viabilidad económica es una de las características o requisitos ineludibles al modelo de evaluación y reconocimiento. Relacionado con este aspecto está la complejidad de los procedimientos; a este respecto es necesario llevar a cabo una profunda reflexión para determinar unos procedimientos lo más sencillos y amables posible con las personas que quieran hacer uso del servicio de Validación. Si se pretende, no se olvide que es el principal de los objetivos, motivar a las personas para el incremento de su competencia profesional, no se puede establecer un modelo y unos procedimientos de evaluación disuasorios y que no tomen en cuenta los tiempos que se han de invertir en el proceso de evaluación y el punto de partida (habilidades de comunicación, escritura y otras) de las personas que van a hacer uso del servicio.

Al finalizar el Curso, para considerar que este se ha realizado con aprovechamiento, la persona debe desempeñar las competencias de:

- Comprender y describirlos elementos que constituyen un Sistema Nacional de Cualificaciones y justificar la contextualización del proceso de Validación de Competencias en el marco de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Identificar y utilizar en diferentes contextos los conceptos de Perfil Profesional, Competencia Profesional, Cualificación Profesional y sus potencialidades en el marco de un Sistema de Cualificaciones y Formación Técnica y Profesional
- Identificar y explicar los conceptos de Unidad de Competencia, Estándares de Competencia (Realizaciones Profesionales, Criterios de Realización, Entorno Profesional) y otros conceptos relativos al referente de la evaluación, así como los del referente de la formación: Módulo Formativo, Resultado de aprendizaje o Capacidad, Criterio de Evaluación y contenidos. Identificar y expresar las diferencias existentes entre la evaluación de conocimientos y la evaluación basada en competencias.
- Identificar y explicar las virtualidades y objetivos de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Describir la naturaleza de la evaluación por competencias y los requisitos y características que debe cumplir el proceso de Validación de Competencias.
- Clasificar y aplicar en diferentes contextos las fuentes de evidencia.
- Identificar y aplicar los conceptos y procedimientos necesarios para definir las fases y pasos del proceso de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia.

- Identificar y aplicar los conceptos y metodología para adecuar el referente de la evaluación, elaborando Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación desde los estándares de competencia de diferentes Perfiles Profesionales o Cualificaciones.
- Identificar a los proveedores del servicio de Validación de Competencias en las diferentes fases y diseñar el plan de formación necesario para ellos.
- Aplicar el aparato conceptual y procedimental contemplado en el curso para diseño de un modelo y la elaboración de una guía de procedimiento para el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y /u otros aprendizajes no formales o informales.
- Aplicar el aparato conceptual y procedimental trabajado en el curso para elaborar un borrador de norma, con formato legal, a efectos de ordenar para un país el Sistema Nacional de Validación de Competencias adquiridas por experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos.

2. Competencia que procura el curso

2.1. Competencia general

Aplicar los elementos conceptuales y procedimentales relativos a los Sistemas de Cualificaciones para diseñar, organizar, implantar y gestionar un Dispositivo para la Evaluación, el Reconocimiento y la Certificación de la competencia profesional adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos, respetando los requisitos de validez, fiabilidad homogeneidad y viabilidad económica del proceso.

2.2. Unidades de competencia

La referida competencia general se estructura en las siguientes Unidades de Competencia:

- UNIDAD DE COMPETENCIA 1: Diseñar las fases y elementos fundamentales de un procedimiento para la Validación de Competencias.
- UNIDAD DE COMPETENCIA 2: Elaborar Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación a partir de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales.
- UNIDAD DE COMPETENCIA 3: Definir la organización de un servicio de información y orientación profesional para el proceso de validación de competencias.

2.3. Realizaciones profesionales, criterios de realización y especificación de campo ocupacional

Unidad de Competencia 1: Diseñar las fases y elementos fundamentales de un procedimiento para la Validación de Competencias

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Identificar y describir los conceptos y argumentos que permitan elaborar un modelo y los principios generales de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia de manera razonada y comprensible para el Grupo Técnico de Expertos (GTE) encargado de llevar a cabo dicha elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> – Las funciones del GTE, las responsabilidades de cada integrante, la metodología de trabajo y el código de conducta han quedado establecidos de acuerdo al consenso de sus miembros y respetando el propósito de la misión encargada al grupo. – El plan de formación del grupo y los materiales a utilizar en el proceso formativo se ha preparado para su entrega a los miembros de GTP. – Los conceptos necesarios para la comprensión del Sistema Nacional de Cualificaciones, los relativos al proceso de Validación de Competencias, los modelos y procedimientos de evaluación puestos en marcha en otros países, se han identificado.
2. Formar a las personas que constituyan el Grupo Técnico de Expertos (GTE) para la definición y diseño de un modelo que determine un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia para un país.	<ul style="list-style-type: none"> – Los conceptos clave del Sistema de Cualificaciones Profesionales relacionados con la validación de competencias se han identificado, presentado y explicado a los miembros de los del GTE.. – Los objetivos y justificación de la necesidad del Sistema de Validación de competencia se han descrito de acuerdo a los modelos presentados. – Los elementos clave del modelo de evaluación y reconocimiento y los principios generales que condicionan la estructura del modelo de Validación de Competencias se han consensado entre los miembros respetando los requisitos generales establecidos (fiabilidad, validez, homogeneidad, etc.) – Las diferentes fases que conforman el proceso de evaluación y certificación se han identificado y consensado a fin de determinar los procedimientos a llevar a cabo en cada una de ellas. – Los recursos humanos y materiales para la constitución del servicio de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia se han identificado de acuerdo a modelos presentados. – Los requisitos del personal proveedor del servicio, sus funciones y su formación se han determinado.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
<p>3. Definir y elaborar un modelo de validación de competencias y una guía del procedimiento para llevarla a cabo a partir de los modelos y conceptos presentados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La justificación de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia se ha realizado de acuerdo al consenso y necesidades del país meta. – Los conceptos de cualificación, competencia, sistema de cualificaciones, evaluación basada en competencia, aprendizajes formales e informales se han definido de acuerdo al consenso y los contenidos del curso. – La naturaleza del Sistema de Validación de Competencias, los objetivos y requisitos se han determinado teniendo en cuenta las pautas establecidas. – La naturaleza de la evaluación, el referente y las fuentes de evidencia válidas se han determinado tomando como base el consenso y las pautas mostradas. – La fases del proceso de evaluación y los procedimientos a aplicar en cada fase se han establecido de acuerdo al consenso y las ejemplificaciones presentadas – Los requisitos que han de cumplir los proveedores del servicio se han establecido de acuerdo a pautas mostradas. – Los requisitos que han de cumplir las personas que hagan uso del servicio de evaluación y reconocimiento, se han establecido tomando en cuenta el consenso y los modelos presentados. – Los centros y/u organismos participantes en el proceso se han determinado de acuerdo a la estructura de Formación Profesional del país. – El sistema de aseguramiento y gestión de la calidad del servicio de evaluación, reconocimiento y certificación se ha definido de acuerdo al consenso y a ejemplificaciones presentadas. – Los procedimientos a llevar a cabo a lo largo del proceso se han determinado tomando como base el consenso y aplicando los referentes conocidos.

Especificación de Campo Ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Grupo de Técnicos Expertos formado en los elementos conceptuales y procedimentales necesarios para el diseño y definición de un Modelo Nacional de Validación de Competencias y la correspondiente Guía del Procedimiento.
- Modelo y Principios Generales de un Sistema Nacional de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias.
- Guía del procedimiento de evaluación, reconocimiento y certificación de competencias.
- Términos de referencia para la creación de aplicación informática para la gestión de los Ejercicios de Autoevaluación.
- Instrumento jurídico que ordena el Sistema de Validación de Competencias.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Conformación del grupo de trabajo encargado de la definición y elaboración de los instrumentos soporte del Sistema de Validación de Competencias.

- Acopio de experiencias en diferentes países.
- Tecnologías de la información y comunicación.

Organizaciones y personal:

- Instituciones, agentes y organizaciones que colaboran en la constitución del Dispositivo de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia
- Coordinador y personal que participa en el Grupo de Expertos Técnicos encargado de definir y elaborar los instrumentos básicos que ordenan el Sistema de Validación de Competencias.
- Personal colaborador en el Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia (DRC)

Información utilizada:

- Fuentes documentales procedentes de administraciones públicas (leyes, Decretos, Resoluciones), Instituciones (Institutos/Agencias) de Cualificaciones y/o Formación Profesional, organismos tecnológicos, universidades y organizaciones del sector.
- Bibliografía referida a los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Encuentros, seminarios, congresos u jornadas de carácter, nacional, regional o internacional referidos a la Validación de Competencias.
- Información obtenida mediante las aportaciones de expertos.

Unidad de Competencia 2: Elaborar Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación a partir de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Identificar y describir la naturaleza, finalidad y elementos que componen las Unidades de Competencia de un perfil o cualificación profesional para diseñar y elaborar la Guía de Evidencia y Ejercicio de Autoevaluación para que la evaluación sea válida, homogénea y fiable.	<ul style="list-style-type: none"> – Los elementos que componen la Unidad de Competencia se han identificado, se ha definido el significado de cada uno y se ha explicado su finalidad. – El objetivo y la finalidad que persigue la adecuación del referente en Guías de Evidencia se han explicado y se han definido sus ventajas. – Los principios, estructura y método y fases de diseño y elaboración de Guías de Evidencia se ha descrito teniendo en cuenta los materiales presentados en el curso dedicado al efecto. – Los requisitos de validez, homogeneidad y fiabilidad de la evaluación se han identificado, definido y explicado con la precisión requerida. – La naturaleza, estructura y finalidad del Ejercicio de Autoevaluación se han descrito respetando las directrices de la literatura dedicada al efecto. – Los criterios de valoración de la competencia respecto al criterio de realización del Ejercicio de Autoevaluación se han determinado y explicado argumentando el valor de cada uno de ellos.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
<p>2. Elaborar Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación asociados a un perfil o cualificación profesional respetando los elementos constitutivos y utilizando la metodología establecida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Las actividades profesionales que subyacen a las realizaciones profesionales y criterios de realización de la Unidad de Competencia se han identificado y se han agrupado en base a su afinidad competencial en el proceso tecnológico que da soporte a la UC, siguiendo la metodología aplicable. – El contexto de aplicación de las Actividades Profesionales Principales se ha determinado según lo establecido en la metodología aplicable – Las dimensiones de la competencia profesional de la Unidad de Competencia se han obtenido según la metodología aplicable. – El contexto profesional de la evaluación y la determinación de las situaciones profesionales de evaluación se ha establecido respetando las directrices presentadas en el curso. – Los criterios de evaluación de la competencia profesional se han determinado de acuerdo a las decisiones precedentes – Las recomendaciones para las Comisiones de Evaluación y los evaluadores se han formulado de acuerdo a las directrices metodológicas. – Los criterios de evaluación críticos de la Unidad de Competencia se han establecido y se ha definido el Ejercicio de Autoevaluación, así como los objetivos meta para considerar que se posee la competencia.
<p>3. Describir los diferentes tipos de fuentes de evidencia y valorar su utilización para garantizar la validez y fiabilidad de la evaluación de competencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La naturaleza de la evaluación basada en competencias y los elementos que conforman el proceso evaluativo se describen y explican de acuerdo a las experiencias de procesos de validación en marcha. – Las técnicas de recogida de evidencias de competencia en función del referente se han clasificado, categorizado y ponderado su validez en función de los tipos de competencias a evaluar. – Las diferentes fuentes para recabar la evidencia de competencia en los individuos se han identificado y se han explicado las fortalezas y debilidades de cada una de ellas tomando como referencia las experiencias presentadas. – Los procedimientos y responsables de la gestión de las fuentes de evidencia definidas se han determinado.
<p>4. Formar y preparar a las personas que constituyan el Grupo Técnico de Expertos (GTE) en la metodología de elaboración de Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación de acuerdo a las pautas establecidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Los conceptos, fases y elementos que componen las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación se han presentado y explicado a los miembros de los del GTE respetando la metodología establecida. – Las diferentes fases prescritas en la metodología de elaboración de Guías de Evidencia se han llevado a cabo con ejercicios prácticos siguiendo la metodología acordada. – Las diferentes fuentes para recabar la evidencia de competencia se han identificado por lo diferentes componentes del Grupo Técnico de Expertos (GTE). – Las pautas, componentes de los ejercicios y directrices para la elaboración de los Ejercicios de Autoevaluación se han presentado y se han realizado ejercicios prácticos tomando como base los modelos presentados.

Especificación de Campo Ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Guías de evidencia de perfiles o cualificaciones profesionales.
- Ejercicios de autoevaluación correspondientes a perfiles o cualificaciones profesionales.
- Clasificación, descripción y valoración de las fuentes de evidencia.
- Documentos con modelos y metodología de trabajo.
- Términos de referencia para la creación de aplicación informática para la gestión de los Ejercicios de Autoevaluación.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Conformación de grupos de trabajo con expertos tecnológicos por campos o familias profesionales
- Acopio de experiencias en diferentes países.
- Tecnologías de la información y comunicación.

Organizaciones y personal:

- Instituciones, agentes y organizaciones que colaboran en la constitución del Dispositivo de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia
- Personal que trabaja en la Gestión del Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia (DRC)
- Personal colaborador en el Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia (DRC)

Información utilizada:

- Fuentes documentales procedentes de administraciones públicas (leyes, Decretos, Resoluciones), Instituciones (Institutos/Agencias) de Cualificaciones y/o Formación Profesional, organismos tecnológicos, universidades y organizaciones del sector.
- Bibliografía referida a los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Encuentros, seminarios, congresos u jornadas de carácter, nacional, regional o internacional referidos a la Validación de Competencias.
- Información obtenida mediante las aportaciones de expertos.

Unidad de Competencia 3: Definir la organización de un servicio de Información y Orientación Profesional para el proceso de validación de competencias

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
1. Describir la naturaleza de la Orientación Profesional y sus funciones teniendo en cuenta experiencias y literatura existente al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> – La orientación en el ámbito del empleo y la formación se ha contextualizado y se ha explicado su concepto tomando como base experiencias presentadas. – Los factores determinantes que han posibilitado el nacimiento de la Orientación Profesional se han identificado a partir de experiencias y literatura relativa al tema. – Las definiciones y fases de la Orientación Profesional se han identificado y descrito.
2. Identificar los principios, las funciones, las áreas de intervención de la Orientación Profesional a partir de modelos y experiencias existentes.	<ul style="list-style-type: none"> – Los principios rectores de la Orientación se han identificado y definido a partir de las experiencias conocidas. – Las funciones de la Orientación Profesional se han descrito y clasificado según los modelos de Orientación presentados y experiencias. – Las áreas de intervención de la Orientación Profesional se han determinado y explicado de acuerdo a las experiencias y modelos conocidos – Los ámbitos de intervención y los destinatarios se han identificado y explicado de acuerdo a necesidades y contexto de cada país. – Los requisitos y formación que han de poseer los proveedores de este servicio de Orientación Profesional se han especificado en base a experiencias presentadas.
3. Formar a las personas que constituyan el Grupo Técnico de Expertos (GTE) para la definición de un modelo que determine el servicio de Información y Orientación Profesional para un país a partir de experiencias y otros modelos presentados.	<ul style="list-style-type: none"> – Los conceptos clave para un servicio de Orientación Profesional se han identificado, presentado y explicado a los miembros de los del GTE. – Los objetivos y justificación de la necesidad del servicio de Información y Orientación Profesional se han descrito de acuerdo a los modelos presentados. – Las áreas de intervención de la Orientación Profesional en orden al diseño de un modelo de Orientación e Información se han determinado y explicado de acuerdo a las experiencias y modelos conocidos – Los procedimientos y contenidos de la Información y Orientación se han establecido a partir de modelos presentados. – La contextualización del servicio de Información y Orientación Profesional se ha contextualizado con el proceso de Validación de Competencias según experiencias y modelos conocidos. – Los recursos humanos y materiales para la conformación del servicio Información y Orientación Profesional se han identificado de acuerdo a modelos presentados. – Los requisitos del personal proveedor del servicio, sus funciones y su formación se han determinado.

Realizaciones profesionales	Criterios de realización
4. Definir y elaborar un modelo de Información y Orientación Profesional tomando como base el aparato conceptual y procedimental de los modelos presentados y contextualizándolo a las necesidades del país.	<ul style="list-style-type: none"> – Las funciones del servicio de Información y Orientación Profesional encaminadas al asesoramiento en torno a la formación y el empleo se han determinado de acuerdo a las necesidades del país. – Las funciones de la Información y Orientación Profesional en el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia se han identificado y caracterizado de acuerdo a las enseñanzas del curso y de las decisiones tomadas en el diseño del modelo de validación. – Las fuentes, recursos y redes de información, que faciliten la intervención orientadora tanto para la formación y el empleo, como las dirigidas al proceso de Validación de Competencias se han identificado a partir de modelos presentados. – La justificación de un servicio de Información y Orientación se ha realizado de acuerdo al consenso y necesidades del país meta. – Las fases y procedimientos del servicio de información y orientación profesional se han establecido de tomando como base los modelos conocidos, las necesidades del país y el consenso de los agentes definidores del modelo. – Las condiciones y formación de los informadores/ orientadores se ha determinado a partir de los modelos presentados y el consenso de los agentes definidores del modelo. – Los centros y/u organismos que van a brindar el servicio de información y orientación se han determinado de acuerdo a la estructura de la formación profesional del país correspondiente. – Los procedimientos del asesoramiento en el proceso de validación de competencias y el valor y efecto de las actuaciones en esta fase se han determinado a partir de experiencias conocidas. – El sistema de aseguramiento y gestión de la calidad del servicio Información y Orientación Profesional se ha definido de acuerdo al consenso y a ejemplificaciones presentadas.

Especificación de campo ocupacional

Productos y resultados del trabajo:

- Grupo de Técnicos Expertos formado en los elementos conceptuales y procedimentales necesarios para el diseño y definición de un Modelo de Información y Orientación Profesional relacionado con el Sistema de Validación de Competencias
- Modelo de un servicio de Información y Orientación Profesional.
- Términos de referencia para la creación de aplicación informática que facilite la gestión de un servicio de Información y Orientación Profesional.
- Instrumento jurídico que establece el servicio de Información y Orientación Profesional.

Procesos, métodos y procedimientos:

- Conformación del grupo de trabajo encargado de la definición y elaboración del servicio de Información y Orientación Profesional
- Acopio de experiencias en diferentes países.
- Tecnologías de la información y comunicación.

Organizaciones y personal:

- Instituciones, agentes y organizaciones que colaboran en la definición, implementación y seguimiento de un servicio de Información y Orientación Profesional.
- Coordinador y personal que participa en el Grupo de Expertos Técnicos encargado de definir y elaborar el servicio de Información y Orientación Profesional.
- Personal colaborador en el servicio de Información y Orientación Profesional.

Información utilizada:

- Fuentes documentales procedentes de Instituciones (Institutos/Agencias) de Cualificaciones y/o Formación Profesional, servicios de Orientación de Formación Profesional, organismos tecnológicos, universidades y organizaciones del sector.
- Bibliografía referida a los servicios de Información y Orientación Profesional.
- Encuentros, seminarios, congresos u jornadas de carácter nacional, regional o internacional referidos a la Orientación Profesional.
- Información obtenida mediante las aportaciones de expertos.

3. Competencia a adquirir por el alumnado del curso

La competencia que se pretende lograr por parte del alumnado que realice este Curso es la preparación de personal técnico en orden al dominio del aparato conceptual y procedimental en un conjunto de elementos, instrumentos y estrategias que conforman un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes previos con el objeto final de diseñar, implementar, gestionar y llevar a cabo el seguimiento de este proceso. En definitiva, el resultado esperado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso es la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para ordenar y poner en marcha de forma coherente el Sistema de Validación de Competencias.

4. Objetivo y denominación del curso

El objetivo primordial del curso es la adquisición por parte del alumnado de las competencias determinadas en las Realizaciones Profesionales de las Unidades de Competencia

correspondientes al mismo. En síntesis, la competencia referida puede formularse así: aplicar el aparato conceptual y procedimental desarrollado en el curso con el fin de diseñar, implementar, gestionar y llevar a cabo el seguimiento de un proceso de Validación de Competencias.

Por ello, la denominación del Curso es la siguiente: ***Diseño de un Sistema de Validación de Competencias.***

5. Recomendaciones operativas al alumnado del curso

Este curso, salvo para la elaboración de Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación tomando como referente los perfiles profesionales, puede decirse que no es un curso dedicado al aprendizaje de metodología. La finalidad del curso, como se ha indicado, es la adquisición, por parte de las personas que lo realicen, de la competencia (conocimientos, destrezas y actitudes) en orden al diseño, elaboración, gestión y seguimiento de un modelo que ordene el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de competencias; por ello, las actividades de enseñanza aprendizaje van dirigidas a la comprensión de conceptos y estrategias de actuación en el marco de un elemento clave del Sistema de Cualificaciones Profesionales, como es la Validación de Competencias. Así pues, son ideas, procedimientos, estrategias, comprensión de los modelos existentes, etc, los elementos base que constituyen los contenidos del curso, todo ello en orden a formar técnicos dotándolos de capacidades para la definición de los principios generales, los requisitos, procedimientos, dispositivos y normas que organicen el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia

Por todo ello, más que de principios, a semejanza de los otros dos cursos que completan este programa formativo, se presentan unas recomendaciones que se estiman indispensables para el éxito de este curso.

En este sentido, las recomendaciones más importantes para la aplicación de los conceptos y procedimientos trabajados en el curso, en orden a la definición de un modelo de Validación de Competencias son las siguientes:

- **Primera.** A la hora de definir un modelo de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes noformales e informales, así como los procedimientos, herramientas y cuantas normas, condiciones e instrucciones operativas sean precisas, es muy importante partir de una visión sistémica y holística de los conceptos que se manejan internacionalmente en torno a la Formación Profesional, el Sistema de Cualificaciones, así como de la estructura de la formación y el empleo en el país en el que se vaya a implantar este servicio.

- **Segunda.** Para la regulación y ordenación del servicio o dispositivo de Validación de Competencias es preciso establecer un modelo claro con sus principios de carácter general y un aparato jurídico que dé respaldo legal al proceso.
- **Tercera.** En el proceso de definición del modelo de Validación de Competencias es aconsejable contar con personal técnico conocedor del sistema de cualificaciones, la participación de las autoridades con competencias administrativas en el ámbito de la Formación Profesional del cada uno de los países y los agentes sociales relacionados con la producción y el empleo.
- **Cuarta.** En la definición y diseño de un modelo para la Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia es de capital importancia el respeto a ciertos requisitos de carácter universal como son la validez, fiabilidad, transparencia, apertura de los procedimientos y viabilidad económica, al menos.
- **Quinta.** Para la definición y diseño de un modelo que ordene un proceso de Validación de Competencias es imprescindible que el país que vaya a implantar dicho servicio tenga definidos los perfiles profesionales o cualificaciones ya que los estándares de competencia de las mismas han de ser, necesariamente, el referente respecto al que se va a juzgar la competencia profesional de las personas.
- **Sexta.** Para implantar el proceso de Validación de Competencias, además de el modelo de Evaluación y Reconocimiento, es necesario definir una Guía del Procedimiento con elementos prescriptivos que aseguren la calidad y requisitos del proceso y otros de carácter orientativo para ayudar a los proveedores del servicio en su labor.

6. Evaluación del curso

Realización de un proyecto en el que se elabore un borrador de ley de ordenación del sistema de validación de competencias para el país correspondiente al alumno, así como una guía de procedimiento para la evaluación y reconocimiento de la competencia.

Nota importante

En toda la documentación soporte de este curso, para denominar el proceso de reconocimiento de la competencia se utilizarán indistintamente y con el mismo significado las expresiones de: **Sistema de Validación de Competencias o Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos.** Si aparece con más frecuencia la primera denominación es debido a la lógica inclinación por la simplificación del lenguaje; somos conscientes de que la segunda refleja más exactamente la naturaleza del proceso o servicio objeto del presente curso.

7. Glosario de términos y siglas

Catálogo Modular Integrado de formación: Conjunto de contenidos formativos, básicos y específicos, organizado modularmente y dirigido a la consecución de las unidades y ámbitos de competencia del sistema de cualificaciones.

Certificación: El proceso de reconocer públicamente, de registrar y de expedir un certificado.

Certificado: Un documento expedido a una persona por un organismo autorizado que acredita oficialmente el logro de una Cualificación Profesional o una Unidad de Competencia.

Competencia Profesional: Es el conjunto de capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para realizar las actividades de trabajo en los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo.

Criterios de realización: El nivel necesario de las realizaciones profesionales (elementos de competencia) para su cumplimiento satisfactorio. Describen los resultados o consecuencias observables del trabajo que se consideran precisos para evidenciar la competencia.

Cualificación Profesional. Es la especificación oficial de competencia profesional (conjunto de competencias) que describe un perfil profesional para un campo ocupacional u ocupación.

El Dispositivo de Reconocimiento de la Competencia: Es una estructura operativa, conformada por normas, personas y procedimientos cuya finalidad es evaluar y certificar, si procede, la competencia profesional de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales.

Empleo: Un grupo de actividades desarrollado por una persona en la producción de bienes y servicios.

Especificación de Campo Ocupacional: Dominio de aplicación de los estándares que componen una unidad de competencia. Se expresa mediante un conjunto de categorías (maquinaria y equipo, materiales, resultados del trabajo, procesos, información, ...) y de clases o elementos de cada categoría.

Especificación de competencia de una Cualificación Profesional: El enunciado de competencia en el que se basa una cualificación establecido en forma de: Nombre, nivel, unidades de competencia y especificaciones de capacidades y conocimientos transversales y/o de base organizados en ámbitos de competencia.

Estándar de competencia. La cota o nivel de realización del trabajo que se requiere para lograr el cumplimiento satisfactorio de las funciones u objetivos de la producción tal y como se expresa por los criterios de realización correspondientes.

Los estándares de competencia constan de tres elementos: Las realizaciones profesionales, los criterios de realización y los indicadores de campo ocupacional.

Evaluación de la competencia: El proceso en el que un candidato a la obtención de una certificación realiza demostraciones de competencia profesional que son recogidas por un asesor y/o evaluador autorizado que juzga, frente a la especificación de competencia correspondiente a un perfil profesional o cualificación, si la evidencia de competencia es suficiente para la obtención de una acreditación parcial o total de competencia.

Ocupación: Nombre genérico con el que se denomina un conjunto de puestos, roles o situaciones de trabajo que requieren aspectos comunes de competencia.

Realización Profesional: Una componente o elemento de competencia de los estándares. Establece las funciones, acciones o comportamientos esperados de las personas (en forma de consecuencias o resultados de las actividades de trabajo) en una ocupación o campo ocupacional.

Registro General de Cualificaciones Profesionales: El dispositivo que permite el registro y la acumulación de las unidades de competencia, o, en su caso, de las cualificaciones profesionales conseguidas por las personas.

Catálogo de Cualificaciones Profesionales: El conjunto de las cualificaciones profesionales ordenadas en una estructura organizada por áreas de competencia y niveles de cualificación.

Sistema de Cualificaciones Profesionales: Conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y el empleo.

Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia: Conjunto coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece, regula e implementa de forma válida y fiable un proceso para comprobar y acreditar oficialmente a las personas la posesión de la competencia asociada a una Cualificación o Unidad de Competencia cuando ésta haya sido adquirida por la experiencia laboral u otros aprendizajes previos.

Unidad de Competencia: Primera subdivisión de la competencia requerida para obtener una Cualificación Profesional que tiene valor y significado en el empleo y que puede ser reconocida y certificada como un crédito para la certificación de una Cualificación.

8. Bibliografía

- Arbizu Echávarri, F. y Werquin, P. (2008) Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida. OCDE.
- Argudin, Y. (2005). Educación basada en competencias, México, Trillas.
- Argüelles, A. y Gonczi, A. (2001). : Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional, Limusa, México.
- Blas, F.A. (2007): Competencias profesionales en la Formación Profesional, Alianza Editorial, Madrid.
- CE (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea. Bruselas. SEC, 1832.
- C.E. (2002). *Tuning Educational Structures in Europe. From Prague to Berlin, the EU Contribution*.(Conference Booklet). Brussels.
- CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados. Bruselas.
- C.E. (2005). *Hacia un Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la Vida*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura.
- CIDEC. (1991). Guía para la gestión de las Competencias Transversales en las organizaciones. San Sebastián. Gobierno Vasco.
- CINTERFOR/OIT (2006). La nueva Recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- CONOCER (1997). *Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. México. Presentación electrónica en: www.conocer.org.mx.
- Colardyn, Danielle y Bjørnåvold, Jens. (2005) *European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP
- Delors, J. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Descy, P; Tessaring, M. (2002). Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo. Tesalónica: Cedefop.
- Duvekot, R., Schuur, K., Paulusse, J. (2005) The unfinished story of VPL. Valuation & Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC, Utrecht.
- Echeverría, B. (2004). "Formación e inserción profesional". En BUENDÍA, L. et alt [Coords]: *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial Al Mural, (241-301).
- Echeverría, B. (Coord.) (1996): Orientación profesional. Barcelona: UOC.
- INEM (1997). *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO VASCO DE LAS CUALIFICACIONES. (2000). El Sistema de Cualificaciones Profesionales del País Vasco. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Viceconsejería de Formación Profesional. Vitoria-Gasteiz.

- Joras M. (1995). *Le Bilan de compétences*. Paris: PUF.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Levy-Leboyer. C. (1997): Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.
- López Lacalle, I. et alii. (2008). El Reconocimiento de la Competencia en el País Vasco. AGENCIA DE VASCA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Viceconsejería de Formación Profesional. Vitoria-Gasteiz.
- López Lacalle. I. (2009). *La experiencia laboral en el País Vasco*. Formación XXI. Revista digital.
- Mardones, J. y Marijuán. V. (2003). "Intriga ante una Ley ¿integradora? de la cualificación y Formación Profesional". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55, 3 (395-408).
- Mertens, I. (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la empresa y la Formación Profesional, IBERFOP, OEI, Madrid.
- Mertens, L (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París y Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, S. (2007). "Una formación para el empleo: Un reto del EEES". En Figuera, P. y Rodríguez, M.L. [Coord.] *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Publicacions i Edicions UB (7-10).
- Rueda. A. (2004) Apuntes del curso de formación del evaluador y del asesor del Dispositivo de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia del País Vasco. AGENCIA VASCA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA Y LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. Gobierno Vasco
- Sanz Fernández, F. (2006) Reconocimiento y validación de aprendizajes no formales e informales en España. Informe OCDE.
- Sarasola, L. (1996): Cualificación y Formación Profesional. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- SENAI (2002). *Metodologia de Avaliação e Certificação de Competencias*. Brasilia.
- Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El Balance de Competencias*. Barcelona: Laertes.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vargas, F. (2002). "Cuatro afirmaciones sobre certificación. Todas falsas". *Boletín Cinterfor/OIT*, Nº 153.
- Vargas, F. (2004a): La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias. En línea, <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/obsrv/presenta.htm>
- Watts, A.G.; Sultana, R.G. (2005). "Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 4, Nº 2-3, (105-122).
- Yatchinovsky, A y Michard, P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF.

B: Módulos formativos

Módulo 1. Evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia: conceptos, naturaleza y requisitos del sistema

(Módulo transversal asociado a todas las unidades de competencia)

Objetivo del Módulo

Reconocer e identificar los procedimientos, hechos/conceptos y actitudes asociados a los elementos que constituyen el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia adquirida por la experiencia laboral y/ u otros aprendizajes no formales e informales, contextualizándolos en el marco de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Unidades Didácticas del Módulo 1

- Unidad Didáctica 1.1. Conceptos clave en la validación de competencias: Sistema de Cualificaciones Profesionales, Cualificación, Competencia, Evaluación basada en competencias.
- Unidad Didáctica 1.2. Naturaleza de la evaluación de la competencia, objetivos y requisitos del Sistema de Validación.

Unidad didáctica 1.1. Conceptos clave en la validación de competencias: sistema de cualificaciones profesionales, cualificación, competencia, evaluación basada en competencias.

1.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar los conceptos y procedimientos sobre los que se fundamenta la estructura de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia articulado con los elementos constituyentes de un Sistema Nacional de Cualificaciones.

1.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Realizar la justificación de implantar un sistema de Validación de Competencias en el contexto de un país
- Definir el significado de un Sistema Nacional de Cualificaciones
- Identificar los elementos que forman parte de un Sistema Nacional de Cualificaciones
- Caracterizar cada uno de los elementos constitutivos de un Sistema Nacional de Cualificaciones.
- Identificar y definir el concepto de Cualificación Profesional
- Definir y analizar el concepto de Competencia Profesional
- Diferenciar y caracterizar la evaluación tradicional y la evaluación basada en competencia

b) Conceptos y hechos

- Contexto y justificación del Sistema de Cualificaciones Profesionales.
- El Sistema de Cualificaciones Profesionales. Concepto y elementos constitutivos.
- El Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias
- La evaluación basada en competencias

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Contexto y justificación del Sistema de Cualificaciones Profesionales

Con el objetivo de responder al nuevo contexto de la producción y los rápidos cambios tecnológicos y de mercado que se están produciendo en los últimos lustros del siglo pasado y los primeros del presente, los países más desarrollados han ido conformando marcos y Sistemas de Cualificaciones que tratan de organizar de un modo coherente la formación profesional y técnica de las personas.

Antes de adentrarse en el análisis del concepto de lo que sea un Sistema de Cualificaciones Profesionales **es importante contextualizar la necesidad de implantar el Sistema y realizar la exposición de motivos o justificación de esa implantación en el marco de una sociedad o país concreto.**

Efectivamente, las grandes transformaciones que se están produciendo en el campo de la tecnología, los cambios operados en los procesos productivos, la globalización de los mercados y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación hacen necesario que los países y las empresas sean cada vez más competitivos con el fin de mejorar la calidad de sus productos y servicios. Para ello, es de todo punto

necesaria la competencia profesional de los trabajadores y trabajadoras. A estos efectos, las Instituciones de Formación Profesional de los diferentes países, con la organización e implantación de Sistemas Nacionales de Cualificaciones, tratan de dar respuesta a estos desafíos y para ello diseñan estrategias que permitan formar más y mejor a las personas a fin de desarrollar en ellas las competencias necesarias en los procesos productivos de bienes y servicios.

Muchos países enfocan la Formación Profesional como una vía formativa que posibilita el acceso a conocimientos y valores, al desarrollo de las capacidades de las personas que les permitan la inserción, reinserción y actualización laboral.

En este punto vamos a ver diferentes ejemplos de cómo se justifica la necesidad de definir, diseñar e implantar sistemas de Cualificaciones Profesionales coherentes que permitan a un país o región organizar y ordenar de forma eficiente la Formación Profesional.

Veamos algunos ejemplos para la contextualización y justificación de la implantación de un Sistema de Cualificaciones Profesionales.

Ejemplo nº 1

La mayoría de los estados modernos reconocen el derecho a la educación de sus ciudadanos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. En este ámbito la formación profesional tiene una vertiente de significación individual y social creciente. En esta misma línea y dentro de los principios rectores de la política social y económica de algunos estados se exige de los poderes públicos el fomento de la formación y reciclaje profesionales, instrumentos ambos de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información y la comunicación, las estrategias para facilitar el empleo se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada.

En este contexto, es necesaria la renovación permanente de la organización y regulación de la formación profesional, de tal modo que se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre la cualificación profesional de la población y las necesidades del mercado de trabajo.

En esta tendencia de modernización y mejora se inscribe la presente decisión del estado de implementar esta ley que tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones.

El sistema, inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los agentes sociales con los poderes públicos, ha de fomentar la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofertas de Formación Profesional, tanto la encaminada para la población joven en orden a una primera profesionalización como la de capacitación para la población adulta y trabajadora. Ha de contemplar, asimismo, el reconocimiento y la acreditación de las competencias adquiridas por la experiencia laboral y otros aprendizajes. A tales efectos, la Ley configura un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales como eje institucional del sistema, cuya función se completa con el procedimiento de acreditación de dichas cualificaciones.

Las ideas fuerza de este ejemplo son las siguientes:

- Derecho a la educación para garantizar los derechos y libertades en el marco de sociedades democráticas.
- Derecho a la formación para el acceso al trabajo
- Los efectos positivos de la formación profesional para la cohesión social, el acceso al empleo y el aumento de la calidad de vida de las personas
- Descripción del contexto de globalización de los mercados y la producción.
- Necesidad de colaboración entre los agentes sociales y los poderes públicos y los estados.
- Necesidad de integrar todas modalidades de formación profesional tomando como referente un catálogo nacional de cualificaciones
- Necesidad de implantar un sistema de evaluación y reconocimiento de la competencia profesional

Ejemplo nº 2

En el actual sistema económico el nivel de competencia de los recursos humanos, es una de las claves para conseguir la competitividad de nuestros sectores productivos y para la creación de empleo.

En este sentido, los países más avanzados de nuestro entorno, concretan en acciones de gobierno el establecimiento de los niveles de competencia y los objetivos de cualificación que deben de ser alcanzados en los diversos sectores y campos ocupacionales de la producción.

El Gobierno ha aprobado un Plan de Formación Profesional para los próximos años. En dicho plan se definen diferentes acciones de suma importancia que se han ido poniendo en marcha y entre las que destacan el diseño y definición de un Sistema Integrado de Cualificaciones Profesionales.

Con la creación del Instituto de Cualificaciones, se ha puesto en marcha el diseño de las cualificaciones necesarias en los sectores productivos del de la región. Más concretamente, los estándares de competencia requeridos en la producción de bienes y servicios están siendo identificados, definidos y organizados en forma de cualificaciones profesionales.

La adquisición de estas cualificaciones va a ser promovida por el Gobierno, con la participación de empresarios y sindicatos, y los objetivos de cualificación constituirán una tarea prioritaria de nuestro gobierno.

Las cualificaciones profesionales deben responder a las necesidades de la producción y del empleo, teniendo muy en cuenta así mismo las necesidades que tienen las personas para hacer frente a los requerimientos del mercado de trabajo, y a la rápida evolución de las profesiones como consecuencia del cambio tecnológico, organizativo y social.

De la misma manera, las cualificaciones profesionales, motivarán a las personas a desarrollar su competencia y a progresar en su cualificación profesional, posibilitando el reconocimiento y acreditación de dicha competencia independientemente de las formas por las que han adquirido, bien sea mediante formación, experiencia profesional o autoaprendizaje, y del lugar o del modo en que las han conseguido. Esta modalidad introduce una diferencia esencial con los métodos académicos tradicionales de acreditación, que suelen estar basados en el tiempo de la duración de la formación.

Si conseguimos que este Sistema de Cualificaciones Profesionales cumpla su misión, habremos conseguido alcanzar importantes resultados: mejorará la cualificación de la población activa, mejorará la calidad y coherencia del sistema de formación profesional, posibilitando que nuestras empresas puedan afrontar los desafíos crecientes que se les presenten.

El futuro de los países va a ser determinado por su sistema de formación. Los nuevos escenarios en que se han de desenvolver las políticas de respuesta orientadas a ganar competitividad, mejorar el bienestar de la sociedad y crear más empleo, van a requerir una estrecha relación de los enfoques destinados a conseguir la competencia requerida por nuestros sectores productivos, con los niveles de cualificación de nuestra fuerza de trabajo.

En este segundo ejemplo las ideas fuerza son las siguientes:

- Necesidad de una población cualificada para competir en un mundo de economía y mercados globalizados.
- Necesidad de establecer las cualificaciones y los niveles de cualificación necesarios para responder a las necesidades de la producción en un contexto geográfico determinado.
- La importancia de la acción del Gobierno para impulsar la cualificación de las personas.
- La necesidad de que para el desarrollo de estas acciones colaboren los gobiernos y los agentes sociales.
- La importancia de implantar, en el marco del Sistema de Cualificaciones, el reconocimiento de la competencia adquirida por la experiencia u otros aprendizajes previos.
- Se enfatiza en la relación entre el Sistema de Cualificaciones y el Sistema de Formación Profesional del país o región.

En el primer ejemplo se contemplan como ideas clave la cohesión social, el derecho a la educación, los valores de corte democrático. El segundo hace énfasis en los aspectos más ligados a la producción, necesidad de cualificación de la población y competitividad, no haciendo mención de los aspectos sociales o democráticos. Sin embargo, las otras ideas fuerza que se presentan coinciden en ambos textos: que las cualificaciones se adapten a las necesidades de la producción, que haya un catálogo de cualificaciones, que exista la colaboración entre los gobiernos y los agentes sociales, que se reconozca la competencia que tienen las personas, etc.

Así pues, tal y como se puede inferir de la lectura de estos ejemplos, cuyos párrafos se han extraído de documentos justificativos de dos Sistemas de Cualificaciones correspondientes a diferentes contextos geopolíticos, coinciden en algunas ideas principales y generalmente, todas las presentaciones del sistema y las exposiciones de motivos sobre la necesidad de implantarlo suelen recurrir a argumentos e ideas similares.

Aunque vamos a dedicar el segundo punto de esta Unidad Didáctica a identificar y analizar en profundidad qué se entiende por un Sistema de Cualificaciones, tomando como base los ejemplos de justificación del sistema que hemos visto podemos atisbar con cierta aproximación qué es un Sistema de Cualificaciones y para qué sirve.

En primer lugar, un **Sistema de Cualificaciones** se puede definir como un conjunto de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y en el empleo.

Por otro lado, el objeto principal de un Sistema de Cualificaciones es el de organizar todos aquellos elementos o aspectos que tienen relación con la Formación Profesional, Técnica o de Capacitación de un país o región, para que esta se adapte a las necesidades de cualificación que presentan los sectores productivos de esa área geográfica.

Junto a la justificación y la contextualización del Sistema de Cualificaciones es importante, asimismo señalar los fines o resultados esperados con la implantación del sistema y los principios en los que se ha de basar.

Con carácter general, puede decirse los fines y principios de los Sistemas de Cualificaciones son los siguientes:

Los fines del Sistema de Cualificaciones

Puede decirse que un Sistema Integrado de Cualificaciones y Formación Profesional tiene como objetivo el logro de los siguientes fines:

- Planificar, organizar, administrar, ejecutar, realizar el seguimiento y evaluar las actividades de Sistema de Formación Profesional como parte integrante de los Sistemas Educativos Nacionales.
- Capacitar y formar a las personas, jóvenes y adultas, para el ejercicio de actividades profesionales a los efectos de satisfacer sus expectativas y necesidades individuales así como las necesidades para el desarrollo social y económico del país, las del tejido productivo y ampliando, para esos efectos, la oferta formativa a los campos de actividades profesionales de mayor ocupación.
- Realizar una oferta formativa de calidad actualizada y adecuada a los distintos destinatarios de acuerdo a las necesidades del país, del mercado de trabajo y a las expectativas de las personas.
- Informar y orientar adecuadamente a las personas en materia de Formación Profesional.
- *Reconocer y certificar las competencias profesionales que los trabajadores y trabajadoras que hayan adquirido a través de la experiencia laboral o por medios de aprendizaje no formales.*
- Garantizar la calidad de la formación a personas jóvenes y adultas a través de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad reconocidos internacionalmente.

Principios del Sistema de Cualificaciones

El enfoque del Sistema de Cualificaciones debe responder a los siguientes principios:

- El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional promoverá el desarrollo de las personas, el derecho al trabajo y satisfará las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de la vida.
- El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional estará alineado con las necesidades de desarrollo de los países. Para ello, la oferta formativa de profesionalización, se establecerá de acuerdo a la detección de necesidades de técnicos y las competencias requeridas por la economía nacional.
- Para el desarrollo del Sistema se buscará la cooperación entre las Instituciones Públicas, sectores productivos de bienes y servicios, agentes sociales e instituciones educativas.
- El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional se constituye como una alternativa eficaz para insertarse en el mundo laboral y fomentar el autoempleo de los jóvenes y adultos.
- Debe impulsar la mejora de las competencias y capacidades de la población activa complementando, renovando y actualizando sus competencias laborales, fomentando para ello el aprendizaje a lo largo de la vida.
- El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional debe plantearse una oferta formativa abierta y dinámica para todas las personas, posibilitando la promoción entre los niveles de cualificación y la formación general.

- Debe perseguir el impacto y la valoración social de la profesionalización de las personas implementando acciones estratégicas, como la calidad de la oferta y del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, prestigiando, con ello, la Formación Profesional en las sociedades de los diferentes países.
- El Sistema de Cualificaciones debe estar gestionada bajo parámetros de gestión de la calidad tanto a nivel de los centros de formación como del propio sistema.
- El Sistema de Cualificaciones debe estar abierto permanentemente a la innovación tecnológica, a la actualización de los planes formativos y a la adaptación a las necesidades del entorno productivo.

A la hora de especificar los fines del Sistema de Cualificaciones cada país contextualiza los fines y principios a su entorno y los asocia a sus propias estrategias, de tal manera que la formulación de los mismos varía a pesar de que suelen subyacer propósitos similares en todos ellos. Veamos dos ejemplos de cómo formulan los fines de su Sistema de Cualificaciones dos países diferentes

Ejemplo 1: Finalidad del Sistema de Cualificaciones del país A

El Sistema Nacional de Cualificaciones tiene los siguientes fines:

1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.
2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
3. Proporcionar a las personas interesadas información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
4. Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.
5. Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
6. Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

Ejemplo 2. Los fines del Sistema de Cualificaciones del país B

El Sistema de Cualificaciones Profesionales se orienta a conseguir cinco finalidades básicas:

- Promover la mejora de la competitividad de la economía y de las empresas mediante la identificación de la competencia que posibilite una respuesta eficaz a las necesidades de cualificación que plantea el desarrollo y mejora de los procesos productivos.
- Proporcionar a las personas una mayor motivación para el desarrollo de su competencia profesional y para la formación a lo largo de su vida mediante la mejora del acceso a una cualificación profesional. Dicha mejora se consigue con el reconocimiento de la competencia que adquiera a través de cualquier proceso de formación, de aprendizaje o de experiencia laboral.
- Mejorar la transparencia del mercado de trabajo mediante la codificación de la competencia que requieren los procesos productivos y el efectivo acceso a las diferentes certificaciones del sistema.
- Mejorar la calidad de la formación profesional, en todas sus modalidades, proporcionando el marco de referencia de competencia profesional que oriente los programas y acciones ofertadas por las diversas administraciones, las organizaciones privadas de formación y las empresas.
- Orientar la evolución profesional indicando itinerarios que muestren las vías de progreso más asequibles en la estructura de cualificaciones.

Es, pues, importante establecer las razones, los objetivos y los principios que fundamentan en un país la implantación del Sistema Nacional de Cualificaciones. En el siguiente punto vamos a entrar a analizar qué se entiende por un Sistema de Cualificaciones y cuáles son los elementos que lo componen.

2. El Sistema de Cualificaciones Profesionales. Concepto y elementos constitutivos

Como se ha dicho en el epígrafe precedente, los Sistemas Nacionales de Cualificaciones pretenden dar respuesta a las necesidades de preparación de las personas para realizar su trabajo con el fin de mantener e incrementar el crecimiento y la competitividad, promover y mejorar el bienestar de los ciudadanos y fomentar la creación de empleo; el Sistema de Cualificaciones Profesionales, es, por lo tanto, un instrumento clave y decisivo para la planificación y la mejora de los niveles de competencia de la población activa, así como para su cohesión social. En efecto, la mayoría de los países mantienen relaciones comerciales en un mercado global, sometido a una creciente competencia internacional, donde las nuevas oportunidades dependen, cada vez más, de la cualificación profesional, es decir, de los resultados que las personas sean capaces de obtener en cualquier campo de trabajo.

El Sistema Nacional de Cualificaciones determina, de alguna manera, el modelo de Formación Profesional, Formación Técnica o Capacitación Profesional de un país. En el entorno de los países iberoamericanos se utilizan las expresiones de Formación o

Educación Técnica y Capacitación para denominar los procesos formativos encaminados a adquirir una profesionalización. En este curso, por no enzarzarnos en discusiones de carácter semántico, nosotros utilizaremos la denominación de Formación Profesional al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto al dirigido a la adquisición de una primera profesionalización por parte de los jóvenes, como a las actividades de actualización o reciclaje de las personas en activo ya profesionalizadas.

Antes de entrar en la definición y análisis sobre lo que se entiende por Sistema de Cualificaciones y los elementos que lo constituyen, es importante que nos detengamos un poco en los conceptos de competencia y cualificación profesional porque son conceptos previos y que son soporte fundamental para definición de los Sistemas de Cualificaciones y la correcta la comprensión de la naturaleza de los mismos.

Competencia profesional

En la bibliografía que trata de los Sistemas de Cualificaciones podemos ver muchas definiciones del concepto de competencia profesional, aunque en todas ellas subyacen las mismas ideas.

La definición de **competencia profesional** que proponemos es la siguiente:

Competencia Profesional es el conjunto de capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para realizar las actividades de trabajo en los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo.

En definitiva, la competencia profesional consiste en la movilización, en situaciones de trabajo real, de las destrezas, conocimientos, capacidades y habilidades para realizar el trabajo en las condiciones de calidad requeridas; se trata por lo tanto de la *movilización* en situaciones de trabajo de los recursos que las personas poseen; estos recursos son los conocimientos, las capacidades y las destrezas.

En los últimos lustros el concepto de competencia profesional ha cobrado una gran importancia en el ámbito de la Formación Profesional. Sería, por ello, importante hacer un poco de historia de los cambios que la Formación Profesional ha tenido en su enfoque.

Efectivamente, a lo largo de los últimos 60 años, la Formación Profesional ha sufrido grandes cambios en su organización, en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los modelos y ofertas de formación, etc. Han existido modelos de Formación Profesional con una sistemática de corte escolar, basado exclusivamente en la formación en centros educativos combinando las clases teóricas y las prácticas; ha habido otros modelos, como el dual alemán, austriaco o suizo, que han combinado la formación en el centro educativo con la formación práctica en los centros de trabajo,

en las empresas. Efectivamente, planes y formas de ordenar y llevar a cabo la Formación Profesional ha habido muchos, tanto por las diferentes tradiciones de los países como por las distintas concepciones de esta formación en las diferentes regiones dentro de un mismo país

En los últimos años, fundamentalmente, a partir de la década de los 90 del siglo pasado, y tomando como referencia las grandes transformaciones desarrolladas en el campo de la Formación Profesional en el Reino Unido, se han producido también grandes cambios en otros países; esas profundas transformaciones de concepto y procedimientos en la Formación Profesional se han dado en la mayoría de los países europeos y en otros con grandes vinculaciones culturales con el Viejo Continente, como Nueva Zelanda, Canadá y Sudáfrica.

Entre los importantes y trascendentales cambios desarrollados en las dos últimas décadas en el ámbito de la Formación Profesional, hay que considerar los siguientes:

Cambios producidos en la moderna Formación Profesional

- El paso de una formación de corte escolar, académico, a lo que hoy día se conoce como *formación por competencias*.
- La implantación de modelos coherentes de formación basada en el concepto de competencia profesional por medio de *sistemas integrados de cualificaciones y formación profesional*.
- La implementación de *sistemas de evaluación y reconocimiento de la competencia* adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes previos.
- Y la *definición de los estándares de competencia* de las cualificaciones necesarias en la producción de bienes y servicios y su *formación asociada* basada en dichos estándares, etc.

En el mundo de la Formación Profesional se ha producido un profundo cambio de concepto, se ha pasado de hablar de formación a hablar de competencia. Curiosamente, teorizadores franceses como Guy Le Boterf, Le Boyer y otros, han sido de los máximos teorizadores de este cambio de paradigma.

La idea de este cambio de paradigma se puede explicar del siguiente modo: hasta hace unos años se pensaba que enseñando los contenidos expresados en un currículo de estudios y controlando el proceso de enseñanza (las célebres inspecciones de enseñanza) los alumnos podían adquirir una serie de conocimientos y destrezas que les hacían capaces de desempeñar una profesión definida; el gran problema era que todo esto se hacía bajo una lógica y procedimientos escolares. El mayor error consistía en que los currículums se fundamentaban en contenidos exclusivamente, eran un producto de laboratorio, de gabinete, se diseñaban por profesores bajo una sistemática de carácter escolar y no se preguntaba a las empresas cuáles eran las competencias que demandaban a los profesionales que éstas necesitaban, no se contemplaban los

perfiles profesionales, ni los niveles de competencia. Además, estos currículums no sufrían modificaciones durante largos años, no se llevaba a cabo una adaptación a los requerimientos nuevos que iban surgiendo con el tiempo, ni a la evolución de las tecnologías. Por otro lado, las diferencias entre los niveles inferiores o más básicos de cualificación y los superiores se establecían por acumulación de conocimientos, por años de aprendizaje, sin tener en cuenta la complejidad de los conocimientos y destrezas, ni los niveles de formación general o básica.

La formación por competencias, por el contrario, postula un modo de trabajo diferente: primero, se han de definir los requerimientos del mundo productivo que se expresarán en forma de estándares de competencia; en segundo lugar, partiendo de esas especificaciones de la competencia requerida, se diseña el proceso de enseñanza encaminado a la adquisición de esas competencias, perdiendo peso la enseñanza de contenidos y ganándolo el hacer, el desempeño.

Efectivamente, la diferencia entre el enfoque de la formación basada en el conocimiento, lo que denominamos formación tradicional, y el de la formación basada en la competencia es que la primera centra los contenidos curriculares o formativos en torno al **saber** o conocimientos, mientras que la formación basada en competencias incluye también como contenidos curriculares o formativos el **saber hacer** y el **saber ser/estar**, dándosele mayor importancia en este enfoque al saber hacer o desempeño propiamente dicho que al saber.

Así pues, en el enfoque de formación por competencias se integran en el currículum los principios, conceptos y ejercicios prácticos necesarios para posibilitar el desempeño profesional. El aprendizaje es activo, se trabaja con los equipos tecnológicos, se aprende haciendo, mientras que en el sistema tradicional el elemento tractor eran los contenidos, la clase y el profesor.

Así pues, el concepto de competencia es clave para la fundamentación y la comprensión de un Sistema de Cualificaciones Profesionales, porque es el eje principal y el elemento tractor de la nueva Formación Profesional, tal y como se concibe ésta en la mayoría de los países desarrollados o en vías de desarrollo.

Cualificación Profesional

Entendemos la Cualificación Profesional como un conjunto o agregado de competencias reconocido tanto por los sectores productivos como por las autoridades de un Estado. Este conjunto de competencias es reconocible en un sector o campo profesional del mundo del trabajo o el empleo para el desempeño de una ocupación o para el trabajo en un campo de ocupaciones relativas a un sector de la producción o de servicios y está sancionado oficialmente por las autoridades competentes del Estado en forma de acreditación oficial.

Por lo tanto, la Cualificación Profesional responde a un perfil profesional reconocido en el mundo del empleo y acredita, con carácter oficial, a la persona de la que se predica su posesión, las competencias inherentes (conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas) a una profesión. Es también importante señalar que la Cualificación Profesional tiene valor y significado en el empleo.

Definición de Cualificación Profesional

La Cualificación Profesional es la *especificación oficial de competencia profesional que define un perfil profesional para un campo ocupacional u ocupación.*

La Cualificación Profesional especifica los estándares de competencia que requieren los procesos productivos. Estas competencias se identifican por expertos de las empresas y se organizan en Cualificaciones Profesionales con significado en el mundo del trabajo. De este modo, se establece una estrecha relación entre los requerimientos de las actividades productivas de bienes y servicios y la competencia profesional de las personas.

Así pues, las Cualificaciones Profesionales se convierten en un instrumento decisivo para la planificación de la Formación Profesional Inicial de los jóvenes y, también, para la mejora de los niveles de competencia de la población activa

Por otro lado, las personas, en la actualidad y posiblemente esto suceda más en el futuro, adquieren y desarrollan su cualificación a través de múltiples vías: la actividad en las empresas, los ámbitos sociales, las redes de información, las aficiones personales, etc. Por ello, teniendo en cuenta trayectoria personal en la adquisición de las competencias profesionales, **se plantea la necesidad de establecer la posibilidad de la evaluación y el reconocimiento de esa competencia profesional adquirida por las personas, con independencia de la vía utilizada para alcanzarla;** este proceso de reconocimiento, que constituye el eje y objeto del presente curso, toma como elemento capital y referente de la evaluación la Cualificación Profesional.

De este modo, el Sistema de Cualificaciones Profesionales es la estructura que impulsa la identificación de los perfiles profesionales y establece los estándares de competencia en forma de Cualificaciones Profesionales. Los estándares de competencia se identifican a partir de las tareas, funciones u objetivos que deben alcanzar las organizaciones productivas y se definen de tal manera que son aplicables a todas aquellas personas que trabajan en sectores productivos similares. En las Cualificaciones Profesionales se establecen un conjunto de competencias que expresan un cierto grado de especialización y polivalencia para un campo ocupacional concreto y que tiene significación y valor en el mercado de trabajo, tal como se ha dicho arriba.

- La definición y elaboración de las Cualificaciones Profesionales al amparo del Sistema de Cualificaciones proporcionan a los países, su tejido productivo de bienes y servicios y a la sociedad en general, los beneficios siguientes:
- Las Cualificaciones Profesionales bien definidas y construidas podrán inducir al mundo empresarial y a los agentes sociales a reconocerlas y validarlas, contribuyendo, así, a mejorar la transparencia del mercado de trabajo. De este modo, las empresas tienen un referente competencial que les facilita el conocimiento de lo que pueden esperar de las personas y podrán mejorar la planificación de sus recursos humanos.
- Por otro lado, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales puede ser un elemento motivador que anime a las personas a adquirirlas, una vez que les pueden ser reconocidos y valorados sus logros profesionales por el conjunto de las organizaciones empresariales del correspondiente sector productivo. El reconocimiento de las competencias relativas a una Cualificación Profesional puede posibilitar la mejora e incremento de las competencias profesionales de las personas, ya que con el complemento de acciones formativas promovidas por las administraciones se fomentará la motivación de las personas en orden a adquirir acreditaciones de las cualificaciones (certificados, títulos o diplomas) y progresar en sus competencias.
- Asimismo, con el referente de las Cualificaciones las personas pueden saber lo que se espera de ellas en las situaciones de producción y conocer las competencias profesionales que pueden proporcionarles una mayor capacidad de defensa ante los cambios en los modos de producción.
- La Cualificaciones Profesionales, que, como hemos visto, establecen los estándares de competencia que requieren los procesos productivos, son el referente para el diseño de los programas de Formación Profesional, mejorando su calidad y posibilitando una planificación que atienda a las necesidades de cualificación demandadas por el entorno y el mercado de trabajo.

Analizados con detenimiento los conceptos de competencia y cualificación profesional, estamos preparados para adentrarnos en la comprensión y análisis de los que es un Sistema de Cualificaciones Profesionales.

Sistema de Cualificaciones Profesionales

El Sistema de Cualificaciones Profesionales se ha definido de muchos modos distintos, aunque en las definiciones, que difieren de unas regiones o países a otros, hay un sustento común, una serie de elementos soporte que lo estructuran y sustentan.

Definición de Sistema de Cualificaciones

Un **Sistema de Cualificaciones** es el conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y en el empleo.

Desglosando y desarrollando un poco más el contenido de la definición propuesta, se puede decir que un Sistema de Cualificaciones es un conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que tiene por objeto:

- **Identificar** los perfiles profesionales que requiere el mundo de la producción. Para ello, a la hora de definir los estándares de competencia de las Cualificaciones, se ha de preguntar a los sectores productivos de bienes y servicios sobre los perfiles profesionales demandados, buscando para esos efectos la colaboración de los expertos productivos, junto a los docentes de Formación Profesional, en el proceso de definición y elaboración de éstas. De definitiva, se trata de conocer cuáles son las demandas de cualificación del tejido productivo de bienes y servicios de un país.
- Decidir y planificar cómo se adquiere la competencia que se ha identificado como necesaria por la vía de la **formación**. Una vez definidos los estándares de competencia de las Cualificaciones Profesionales se definen los módulos formativos asociados a las Unidades de Competencia de cada una de ellas. Es decir, la formación necesaria para que las personas adquieran las capacidades, los resultados de aprendizaje, que les permitan el desempeño en situaciones de trabajo de los estándares de competencia especificados para cada Cualificación, que como se ha visto, se agrupan en diferentes Unidades de Competencia. Además, relacionados con la formación conducente a la adquisición de la Cualificación, hay otros elementos de gran importancia que forman parte del Sistema, proceso de enseñanza aprendizaje, los centros, la programación de los cursos, el profesorado, etc.
- Determinar cómo se realiza el **reconocimiento** de los aprendizajes no formales y la experiencia laboral. El Sistema debe contemplar y definir los procedimientos y herramientas para la Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales e informales. Precisamente el proceso de reconocimiento de la competencia, sus herramientas y procedimientos es el objeto del presente curso.
- Establecer los tipos de **certificaciones o acreditaciones** de la competencia que se emiten con carácter oficial y tienen valor nacional: títulos, certificados o diplomas que acreditan las Cualificaciones completas o de forma parcial, el valor y efectos de éstas, quién los emite, etc.
- Determinar quien, cómo y dónde se **registran** las certificaciones de competencia oficialmente emitidas. Asimismo, se ha de contemplar la custodia de las certificaciones emitidas, sean parciales, de la Cualificación completa, de títulos, diplomas o certificados.

Veamos con un poco más detenimiento los elementos más importantes que integran un Sistema de Cualificaciones Profesionales

Elementos constitutivos del Sistema de Cualificaciones Profesionales

Un Sistema de Cualificaciones y Formación debe relacionar e imbricar de forma coherente los diversos elementos que lo conforman. Se presentan a continuación los componentes clave del sistema:

El Catálogo Nacional de las Cualificaciones

Como se ha visto con anterioridad, los estándares de competencia necesarios para la producción y el empleo se recogen en las Cualificaciones Profesionales. **El conjunto o repertorio de las Cualificaciones Profesionales definidas y validadas por los agentes sociales y la administración competente constituye lo que se denomina el Catálogo Nacional de Cualificaciones.**

Las Cualificaciones Profesionales, en algunos países, se suelen presentar en dos bloques diferenciados: por un lado, **el ámbito de la competencia**, con sus Unidades de Competencia, Realizaciones Profesionales, Criterios de Realización y contexto profesional; por otro, **el ámbito de la formación**, con sus Módulos Formativos, Capacidades o Resultados de Aprendizaje, Criterios de Evaluación, Contenidos y, en algunos países, con la especificación de los requisitos básicos del contexto formativo (espacios, medios tecnológicos y competencia docente exigible al profesorado).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones es el referente para el diseño y planificación de la Formación Profesional, sea ésta la dirigida a una primera profesionalización o a planes formativos de actualización o reciclaje de personas trabajadoras que ya poseen una profesión. Asimismo es, como se verá detenidamente en este curso, el referente para la Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia adquirida a través de la experiencia laboral u otros aprendizajes previos, bien sea de modo formal o informal.

Un aspecto importante relativo a la Cualificación Profesional es el de determinar los niveles de Cualificación.

Las Cualificaciones Profesionales suelen clasificarse en diferentes niveles de competencia. La determinación de los niveles de cualificación corresponde a las distintas actividades profesionales y se establecen tomando en cuenta la complejidad con que se pueden presentar las situaciones de trabajo; para ello se analizan los procesos y procedimientos implicados en el contexto del trabajo, las informaciones, los datos, las decisiones a tomar, así como las relaciones propias de la actividad profesional; asimismo, se ha de considerar la contribución de los individuos en el ejercicio de las actividades, para ello se tienen en cuenta la creatividad e innovación, la interpretación de mensajes, la iniciativa, la toma de decisiones y el bagaje formativo de las personas.

Los centros, el profesorado, la dirección de los centros, autonomía en la gestión; la dependencia orgánica.

Otro de los elementos que forman parte del Sistema de Cualificaciones, que está estrechamente relacionado con el proceso formativo y que en muchas ocasiones se obvia, como si no fuera parte del Sistema son los centros de Formación Profesional. Los

centros son los más importantes agentes para llevar a cabo la tarea de la Formación Profesional de los jóvenes y adultos; en los centros descansa la responsabilidad de que el sistema sea operativo, eficaz y eficiente; son, pues, uno de los elementos constitutivos clave de cualquier Sistema de Cualificaciones. Por lo tanto, a la hora de regular el sistema es necesario establecer con nitidez cuáles son las tareas y responsabilidades de los centros, su organización, recursos, etc.

Un Sistema Nacional de Cualificaciones coherente y bien estructurado deberá contemplar, al menos, los siguientes aspectos relativos a los centros:

- El gobierno de los centros, la conformación de los equipos directivos, funciones y responsabilidades.
- Condiciones y requisitos del profesorado.
- Requisitos de espacios para la docencia.
- Requisitos de equipamiento tecnológico para garantizar la formación por competencias.
- El financiamiento de los centros.
- Los departamentos y su funcionamiento.
- Establecer los servicios que han de proveer los centros
- Organización del proceso de enseñanza y los cursos

El Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia

El proceso o servicio de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia, o Validación de Competencias, objeto del presente curso, es otro de los elementos fundamentales de los Sistemas de Cualificaciones Profesionales. A lo largo del curso nos adentraremos en la naturaleza, justificación, procedimientos, herramientas y otros aspectos que definen este proceso.

Sistema de Certificación y Registro de la Competencia

Otro de los elementos importantes del Sistema de Cualificaciones es el sistema de Certificación y Registro. Los modernos sistemas informáticos permiten establecer y mantener una estructura que permita emitir las acreditaciones de las cualificaciones que se entregan a las personas, así como su custodia y archivo. Otra de las virtualidades de este sistema es su explotación estadística a efectos de poder conocer por especialidades, niveles, ámbitos geográficos el número de personas cualificadas, datos éstos de gran utilidad para la planificación de la formación u otras estrategias que favorezcan el incremento de la competencia en las personas.

El servicio de información y orientación profesional

En el marco de este curso hay un módulo dedicado a la Orientación Profesional y su relación con el sistema de Validación de Competencias. Efectivamente, la información

y orientación laboral es un servicio importante que se ha de implementar dentro de la estructura de un Sistema de Cualificaciones coherente.

Entre los cometidos del servicio de información, está el de atender las demandas de información que se presenten; pero ha de actuar, también, como difusor de la información a través de actuaciones, campañas u otras actividades diseñadas para mostrar a la sociedad la oferta de la Formación Profesional. Para ello, es necesario que este servicio cuente con personal especializado como informador y orientador a fin de colaborar con las personas en la definición de su itinerario formativo cuando así les sea demandado.

La gestión de la calidad en el Sistema de Cualificaciones

La calidad en la Formación Profesional, y por tanto, en el contexto de un Sistema de Cualificaciones, se ha de entender de la misma forma que puede entenderla cualquier empresa u organización, de la industria o de los servicios. Lo que debe hacerse es interpretar los conceptos y metodologías al uso desde el ámbito, las peculiaridades de los procesos formativos y elementos que confluyen en ellos y ver la manera en que se pueden aplicar en este contexto.

La gestión de la calidad en los centros de Formación Profesional que actúan al amparo del Sistema de Cualificaciones se suele orientar a la gestión de los centros y de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. El enfoque en la gestión de la calidad suele dirigirse a la gestión de cuantas actividades debe desarrollar el centro, entre ellas las actividades de enseñanza-aprendizaje ya que éstas no son algo que atañe solamente al profesorado, sino, a toda la organización.

El ámbito de trabajo en la gestión de la calidad son los centros, porque ellos son la principal unidad de gestión del sistema de Formación Profesional, no obstante, el control de la calidad en los centros significa controlar la calidad de los cursos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, verificar que son conformes con las especificaciones y los objetivos o resultados que se han previsto para ellos.

El aseguramiento de la calidad requiere, también, la estandarización y mejora de los procesos relativos a todos los servicios que prestan los centros.

Para fomentar la calidad del servicio de Formación Profesional, se considera necesario trabajar con estándares reconocidos internacionalmente y centrar los primeros esfuerzos en la adopción e implantación de normas de aseguramiento de la calidad, cuyo referente mundialmente conocido es la norma ISO. Las empresas certificadas con la ISO han tenido que demostrar que tienen una forma de hacer, un sistema de gestión o sistema de la calidad, que cumple con unos requisitos aceptados internacionalmente. Este hecho otorga un grado de confianza a los clientes y receptores de servicios que

prestan los centros de Formación Profesional y a las empresas con las que los centros colaboran y trabajan porque las empresas utilizan el mismo lenguaje, la misma manera de entender la calidad. En definitiva la certificación con la norma demuestra que las organizaciones hacen lo que dicen que hacen y además, pueden demostrarlo.

La gestión de la calidad, en el marco del Sistema de Cualificaciones Profesionales, es conveniente que se trabaje a dos niveles, por un lado la calidad de los centros que brindan los servicios de Formación Profesional y por otro, el propio Sistema de Cualificaciones tratando de impulsar, también, el aseguramiento de la calidad en los entes u organismos rectores del Sistema.

Los servicios de apoyo al Sistema de Cualificaciones

Los Sistemas de Cualificaciones y sus centros de Formación Profesional, precisan de otros servicios de los que se tienen que proveer. Estos servicios tienen como misión llevar a cabo la definición, diseño y elaboración de las Cualificaciones Profesionales, el diseño de los currículums formativos, desarrollar el servicio de Validación de Competencias, detectar las demandas de cualificación de los sectores y entornos productivos, organizar la información y orientación laboral, fomentar la innovación, etc. Para el cumplimiento de estos cometidos, los países con Sistema de Cualificaciones implantados se suelen dotar de diversos organismos especializados en las diferentes tareas y campos de actuación que se han citado aquí.

3. El Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias

Como venimos insistiendo en este módulo, la Validación de Competencias o Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias, objeto del presente curso, es otro de los elementos fundamentales de los Sistemas de Cualificaciones Profesionales.

Se han visto en el epígrafe precedente algunos de los elementos esenciales que constituyen la base, el referente, los elementos de cimentación o el fundamento de un Sistema de Validación de Competencias tales como los conceptos de Competencia y Cualificación Profesional. Asimismo, se ha identificado el proceso de Validación de Competencias como un componente del Sistema de Cualificaciones no solamente clave, sino imprescindible, de tal manera que sería imposible concebir un Sistema Integrado de Cualificaciones sin su existencia.

La acreditación de la experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos a efectos de que una persona vea reconocido su saber hacer en orden a que le sea acreditada o certificada una Cualificación Profesional o alguna Unidad de Competencia representa una opción nueva para elevar los niveles de formación y cualificación en el empleo y para mejorar la transparencia del mercado de trabajo.

El aprendizaje a lo largo de la vida es, en este contexto descrito, un elemento de gran importancia para el incremento de la competencia profesional, cada vez más demandada en las sociedades modernas y en el mundo del empleo, mediatizado por la competitividad. Así mismo, la necesidad de mejorar las competencias profesionales en este contexto debe ser motivadora de futuros aprendizajes. Con este fin es, pues, importante capitalizar los aprendizajes previos y la experiencia laboral de las personas.

Por lo tanto, para el reconocimiento de la competencia profesional adquirida a través de la experiencia y/o los aprendizajes formales o informales, se requiere el establecimiento de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia que tome como referente las necesidades de la producción de bienes y servicios explicitada en los estándares de competencia que se definen en las Cualificaciones Profesionales. El reconocimiento de la competencia asociada a una Cualificación Profesional conlleva la certificación de la misma a las personas y su registro.

Tradicionalmente, a las personas se les ha reconocido y certificado las competencias por medio de un título o certificado de carácter oficial, cuando han pasado por un proceso formativo formalizado; sin embargo, las personas no sólo adquieren sus competencias laborales mediante la formación, el proceso de aprendizaje no queda limitado a un periodo o a un lugar determinado, sino que se realiza a lo largo de su vida. El autoaprendizaje de los trabajadores y/o la experiencia adquirida en el puesto de trabajo constituyen conocimientos, capacidades y destrezas que podemos denominar como no formales, pero proporcionan, sin ningún tipo de duda, un factor de confianza para los empleadores o para la empresa a la que pertenece.

Estas mismas empresas, por razones del propio dinamismo de la producción, se suelen ver obligadas a adecuar los perfiles profesionales de sus trabajadores a las exigencias de los procesos productivos y a los medios tecnológicos cambiantes. Es evidente que la competencia profesional es dinámica y está necesitada de cambios e incrementos competenciales permanentes. De tal manera que, para el desempeño de un puesto de trabajo, las empresas reconocen *de facto* la competencia de sus trabajadores y promueven la formación y actualización profesional de los mismos cuando les es necesario.

Sin embargo, este reconocimiento implícito que hace la empresa de la competencia profesional de su empleado no suele estar reglamentado externamente por sistemas que otorguen una validación oficial y, por lo tanto, carece de un carácter reconocible para cualquier otra empresa o empleador.

Para dar carácter oficial y validez a la competencia de las personas en diferentes empresas y/o países se han puesto en marcha procesos de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia que valoran y estiman los conocimientos y las capacidades que movilizan las personas, ya que están presentes y activas en la mayoría de las situaciones productivas actuales.

Definición de un Sistema de Validación de Competencias

El Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias es un conjunto de normas y dispositivos que regulan y ordenan la estructura operativa, las condiciones y los procedimientos para evaluar, reconocer, y, en su caso, certificar con carácter oficial la competencia profesional de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales.

La organización de esa estructura que lleva a cabo el proceso de evaluación y reconocimiento y los medios de los que se vale a los efectos de prestar el servicio que tiene encomendado difieren de unos países a otros. En algunos casos se utilizan dispositivos centralizados bajo la autoridad de las administraciones competentes, y son esos dispositivos los que ejercen el control y seguimiento de todo el proceso; en otros se externaliza el servicio en diversos organismos, centros, instituciones o empresas autorizadas que se ocupan de prestar ese servicio. Generalmente en los países en los que se ha optado por modelos descentralizados se han presentado dificultades a la hora de garantizar la homogeneidad de la evaluación y han surgido otros problemas relativos a la calibración de los evaluadores y coste del proceso para los candidatos.

La estructura o estructuras operativas que tienen la misión de evaluar, reconocer y certificar la competencia suelen estar conformadas por diferentes servicios de información, orientación, acompañamiento a los candidatos y evaluación propiamente dicha, bien sea por pruebas directas de competencia o por otros métodos. Asimismo, disponen de un órgano de gobierno y seguimiento del sistema y del personal preciso para informar, asesorar y acompañar, gestionar todo lo concerniente a las pruebas, juzgar sobre la competencia de los candidatos y administrar el hecho de la certificación y el registro de las acreditaciones emitidas.

Como se ha señalado, existen diferentes modelos organizativos para llevar a cabo el proceso de Validación de Competencias; podría decirse que cada país tiene el suyo; con el fin de no predisponer al alumnado de este curso hacia la adopción de un modelo concreto, veamos una posible organización de carácter ecléctico basada en diferentes modelos con dilatada y exitosa trayectoria en su funcionamiento.

Caracterización de una posible estructura para el Servicio de Validación de Competencias

En el modelo de Validación de Competencias que proponemos hay que señalar que los medios de los que se vale esta estructura operativa para llevar a cabo la Validación de Competencias son: los servicios de información, asesoramiento-acompañamiento y de contraste o pruebas de competencia, el personal informador y asesor autorizado y las personas que conforman los equipos evaluadores.

Esta estructura operativa la integran, por un lado, los tres servicios que se corresponden con las tres fases en las que podemos dividir el procedimiento de evaluación, es decir: la información, el asesoramiento-acompañamiento y la fase de contraste de competencias, y por otro, el personal que informa, asesora, y juzga las evidencias aportadas por el candidato en las fases de asesoramiento y pruebas o contraste.

En dicha estructura pueden participar diferentes centros de Formación Profesional a los que se le ha de exigir unos requisitos de espacios, personal formado en el proceso de Validación de Competencias y medios tecnológicos adecuados. En los centros pueden informar e inscribir a los candidatos por medio de personal preparado al efecto; asimismo, en esos centros, pueden actuar en calidad de asesores-acompañantes del proceso, profesores técnicos de diferentes especialidades. Para emitir el juicio de evidencia de competencia de los candidatos, en este modelo se propone la constitución de equipos evaluadores compuestos por profesorado de diferentes centros y con el apoyo de expertos productivos de los diferentes sectores profesionales. Estos equipos evaluadores que facilitan el aseguramiento de la homogeneidad de la evaluación, se encargarán de la preparación, seguimiento y valoración de las pruebas de contraste de competencias que realicen los candidatos cuando se requiera su celebración.

Por otra parte, para el gobierno del servicio de Validación de Competencias es necesario dotar de un liderazgo a esta estructura de la que hemos hablado. En efecto, la organización del proceso de validación, la selección y formación del personal, el seguimiento de los procedimientos, la gestión de la documentación, las verificaciones internas, la resolución de contingencias, etc., es conveniente que esté en manos de una comisión, organismo o ente que lleve a cabo estas tareas.

La certificación y el registro de las competencias puede ser función que desarrolle ese mismo organismo o el sistema general de certificación y registro que tenga cada administración. Actualmente existen instrumentos eficaces para la gestión del proceso de certificación y registro o archivo de las acreditaciones, soportados en aplicaciones informáticas.

Para finalizar este punto hay que señalar los beneficios que puede reportar la implementación en los países el sistema de reconocimiento de la competencia adquirida por experiencia laboral u otros aprendizajes previos:

- **A los/as trabajadores/as.** El reconocimiento oficial de lo aprendido a lo largo de la vida laboral les facilitará su entrada en los sistemas de formación, mejorará sus oportunidades en el mercado laboral, al acreditar y hacer transparentes sus competencias, y revalorizará los esfuerzos realizados en el aprendizaje obtenido a través de su experiencia de trabajo y la formación permanente.
- **A las empresas.** Les permite conocer mejor el potencial de sus recursos humanos, una vez evidenciados por los trabajadores los aprendizajes exteriores a la empresa; de este modo les facilitará la identificación de déficits competenciales que pueden ser superados mediante formación continua.

- **A la sociedad.** Favorece un tratamiento más apropiado de la diversidad del mercado de trabajo, dando movilidad a los trabajadores y reduciendo los costos sociales.

4. La evaluación basada en competencias

Conviene recordar que el Sistema de Validación de Competencias tiene la misión de evaluar y validar respecto a un referente (los estándares de competencia de la Cualificación Profesional que define un perfil profesional) las competencias de las personas, adquiridas bien por la experiencia laboral, por aprendizajes no formales, o por otras vías; en definitiva se trata de reconocer los aprendizajes previos de las personas obviando la manera en que éstos se hayan logrado.

Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que lo que se va a evaluar es la competencia profesional de las personas, es decir, *el conjunto de capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para realizar las actividades de trabajo en los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo que posea una persona.*

Es evidente que toda evaluación, en un primer momento, consiste o tiene como objeto el recoger pruebas de algo. Suelen distinguirse dos tipos de evaluación. La evaluación basada en los conocimientos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es la más conocida (y por ello la denominaremos evaluación tradicional), y la evaluación basada en la competencia, la evaluación que no mira sólo a los conocimientos, sino a la competencia profesional de las personas.

La evaluación tradicional consiste, habitualmente, en comprobar si las personas que han pasado por un proceso de formación han alcanzado los objetivos de la formación. Centrándonos en el ámbito de la Formación Profesional tradicional, el profesorado entendía que la competencia consistía en la posesión por parte del alumnado de unos conocimientos y capacidades que se obtenían en los procesos de enseñanza. La evaluación que denominamos tradicional partía de la idea de que la preparación de una persona para el trabajo se podía predicar si se conseguían los objetivos de aprendizaje.

De este modo, en este tipo de evaluación se trataba de medir cuánto había aprendido el alumno de aquello que el profesor había enseñado. Según este paradigma se pensaba que si los contenidos y la formación era la adecuada, si el proceso de enseñanza se desarrollaba bajo una serie de condiciones, el logro de los objetivos de competencia venía por sí solo como una consecuencia lógica. De tal modo que si una persona había superado el proceso formativo se entendía que estaba cualificada.

Acerca de este modelo de evaluación nos podemos hacer muchas preguntas que nos hacen dudar de su fiabilidad y validez para poder predicar la consecución de la competencia por parte de los alumnos: ¿en el resultado de la evaluación de las personas no se tiene en cuenta la media de adquisición de conocimientos de todo el alumnado de

la clase?, ¿se imparte la totalidad del programa previsto en la materia?, ¿qué valor puede tener una calificación de cinco sobre diez en una materia de la cual sólo se ha impartido el 80% ó 70% del programa?, etc. etc.

En definitiva, se puede decir, que la evaluación que denominamos tradicional no está orientada a comprobar la capacidad efectiva para realizar el trabajo, es decir a evaluar la competencia, sino a medir si se han logrado los objetivos establecidos en el plan de formación. Al final en este modelo de evaluación la demostración de aprendizaje se compara respecto a los objetivos establecidos por el profesorado.

En la evaluación basada en la competencia el propósito de ésta es diferente. Aquí, en este tipo de evaluación se trata de recoger pruebas suficientes de que las personas pueden realizar el trabajo de acuerdo a los estándares de competencia que se han definido en la Cualificación Profesional. Para este modo de evaluación es indistinto que la competencia se haya adquirido a través de un proceso formativo o por experiencia laboral. Así, pues, el referente de la evaluación es diferente respecto a la tradicional; allí se evaluaba la formación, aquí la competencia.



En la evaluación basada en competencias hay otro elemento diferenciador respecto al sistema tradicional, ya que los criterios de evaluación no se definen a partir de un programa formativo, sino que se evalúa respecto a unas especificaciones de competencia establecidas por expertos tecnológicos de las empresas y expertos formativos quienes han establecido las especificaciones de competencia señalando las realizaciones necesarias en los sistemas de producción, las competencias profesionales necesarias para un campo ocupacional.

Por lo tanto, en este sistema no se evalúa simplemente la posesión de unos conocimientos y capacidades obtenidas en un proceso formativo, sino que evaluamos la capacidad de movilizar esos conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñar los roles en las situaciones de trabajo, de acuerdo a los niveles de calidad y eficacia requeridos en el empleo.

Los evaluadores han de valorar en qué medida las personas demuestran el desempeño de las Realizaciones Profesionales con sus Criterios de Realización reflejados en cada una de las Unidades de Competencia. Por lo tanto, en un sistema de evaluación basada en competencias los evaluadores deben recoger pruebas suficientes de la capacidad de las personas de realizar el trabajo según los estándares de competencia especificados, es decir, recoger evidencia de competencia y posteriormente juzgar si esa evidencia es suficiente para declarar competente a la persona.

c) Actitudes

- Interesarse por el conocimiento de Sistemas de Cualificaciones Profesionales implantados tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. Es importante una actitud abierta al conocimiento y búsqueda de otros modelos de organización de la Formación Profesional.
- Valorar la importancia de diseñar y definir en un país un Sistema Nacional de Cualificaciones que ordene y estructure de forma coherente la Formación Técnica o Profesional.
- Mantener una actitud abierta y receptiva hacia la comprensión de distintos modelos organizativos de la Formación Técnica o Profesional.
- Interés por el conocimiento, asimilación y uso en diversos contextos de los conceptos y términos más usuales en los Sistemas de Cualificaciones Profesionales.
- Valorar la importancia del Sistema de Validación de Competencias en una sociedad y mostrar un espíritu receptivo y a la vez crítico con los modelos de Validación que estén operativos.
- Mantener actitudes de cooperación con profesionales que trabajan en el ámbito de los Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional y particularmente con personas que trabajan en el servicio de Validación de Competencias.

1.1.3. Criterios de Evaluación

- Se ha realizado la justificación de la necesidad de definir e implantar un Sistema Nacional de Cualificaciones en el contexto de un país concreto y tomando como referencia la situación socioeconómica y del empleo en el mismo.
- Se han identificado y descrito los elementos que componen un Sistema de Cualificaciones.
- Se han identificado y comprendido los conceptos clave inherentes al Sistema de Cualificaciones y se han utilizado con precisión en casos prácticos.
- Se ha explicado en un contexto real la articulación entre el proceso de Validación de Competencias y el Sistema Nacional de Cualificaciones.
- Se han descrito para un país determinado los elementos del Sistema de Cualificaciones implantados y su grado de desarrollo estableciendo la comparación entre los elementos presentados y la situación del país.
- Se ha comprendido el concepto de evaluación por competencias y se ha diseñado un proceso evaluativo concreto tomando como referente lo que se ha expuesto en el curso.
- Se ha descrito de forma razonada cómo el Sistema de Cualificaciones permite diseñar el sistema de Formación Técnica y Profesional en un país determinado.
- Se han especificado los fines y principios de un Sistema de Cualificaciones contextualizado a un país determinado y sus necesidades más urgentes.

1.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Describe con datos y valoraciones personales la situación de tu país o región respecto a la Formación Profesional o Técnica.
2. Explica razonadamente qué entiendes por Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y cuáles serían para ti los elementos que lo deben conformar.
3. Para el caso de tu país o región analiza y explica cuál es el sentido o significado que tienen los siguientes términos:
 - Título, diploma, certificado
 - Competencia profesional
 - Cualificación Profesional
 - Norma Técnica de Competencia
 - Formación Profesional
 - Educación Técnica
 - Capacitación
 - Centro de Formación Profesional
 - Validación de Competencias
 - Orientación Profesional
 - Calidad
4. Analiza la situación socioeconómica de tu país o región, el mercado de trabajo y el sistema de Formación Profesional o Técnica y redacta una justificación de la

necesidad de definir e implantar en el mismo un Sistema de Cualificaciones Profesionales.

Unidad didáctica 1.2. Naturaleza de la evaluación de la competencia, objetivos y requisitos del sistema de validación.

1.2.1. Objetivo de la Unidad

Comprender la naturaleza de la evaluación de la competencia, así como identificar y describir los objetivos y requisitos clave de los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia estableciendo la relación de los mismos con un sistema de aseguramiento de la calidad del servicio.

1.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Identificar y comprender la naturaleza de la evaluación de la competencia e identificar los elementos que determinan el desarrollo correcto de la misma.
- Identificar y justificar los objetivos o fines de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Identificar y caracterizar de forma razonada los requisitos que debe cumplir el proceso de Validación de Competencias.
- Describir la relación entre los fines y requisitos del Sistema de Validación de Competencias con un sistema o plan de gestión y aseguramiento de la calidad del proceso o servicio de validación.

b) Conceptos y hechos

- La naturaleza de la evaluación en el Sistema de Validación de Competencias
- Finalidades y requisitos del Sistema de Validación de Competencias

Desarrollo de conceptos y hechos

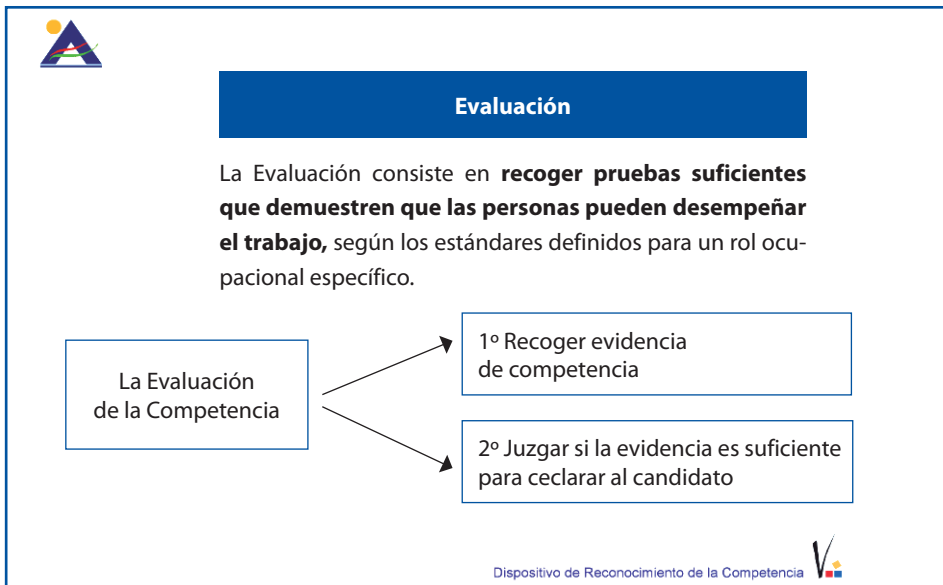
1. La naturaleza de la evaluación en el Sistema de Validación de Competencias

En los Sistemas de Reconocimiento de la Competencia la evaluación consiste, como ya se ha señalado arriba, en recoger pruebas suficientes que demuestren que las personas pueden desempeñar el trabajo según los estándares de competencia definidos en una Cualificación Profesional y juzgar si la evidencia es suficiente para declarar competente al candidato. Expresándolo de forma más breve la definición de evaluación de la competencia es la siguiente:

Definición de evaluación de la competencia

La evaluación de la competencia consiste en recoger pruebas del desempeño de una persona respecto al referente de competencias de una Cualificación y juzgar si éstas son suficientes para predicar la competencia de esa persona en relación a esa Cualificación.

El concepto de evaluación de la competencia es muy sencillo en su enunciado, lo podemos dividir en dos partes: la primera, que consiste en recoger evidencias de cómo las personas movilizan sus capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñar el trabajo de acuerdo a los estándares de competencia; y la segunda, que consiste en juzgar si la evidencia es suficiente para declarar competente al candidato.



Diapositiva correspondiente a ponencia del profesor del curso. 2005

La evaluación de la competencia tiene, pues, su fundamento en la observación de las realizaciones profesionales con sus criterios de realización, así como de las capacidades y conocimientos del individuo. De una manera integrada y global, los evaluadores podrán observar las competencias técnicas, organizativas, de cooperación con el entorno y de respuesta a las contingencias.

En algunos de los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de competencias suele producirse una confusión de concepto al limitar y circunscribir el proceso evaluativo exclusivamente a las pruebas de competencia, a la sola observación del puro desempeño. En el proceso de evaluación de la competencia no se trata de hacer exámenes, pruebas escritas al estilo tradicional; en el proceso de

validación de competencias hay que desterrar el término de examen, que entre otras virtudes tiene la de asustar a los candidatos y promover el rechazo hacia el proceso de validación.

En el proceso evaluativo tendremos que tener en cuenta y valorar las destrezas y habilidades procedimentales de los candidatos a través de las pruebas de desempeño, aunque éstas no siempre son necesarias; por otro lado, como la competencia se compone no sólo de destrezas sino de capacidades y conocimientos, habrá que pensar en pruebas indirectas para observar las mismas. Cuando tratemos de las fuentes de evidencia se verá con más detenimiento todo esto.

En otro de los módulos correspondientes a este curso se tratará con extensión sobre el referente, los momentos y formas de recogida de evidencias, así como de todos los elementos y pasos que componen el procedimiento de evaluación.

No obstante, nos parece importante señalar que la evaluación se inicia desde la recogida de evidencias de competencia indirectas en las fases iniciales del proceso de evaluación y reconocimiento. Se suelen denominar evidencias indirectas a los documentos acreditativos de la competencia por experiencia laboral, a la eventual redacción de un dossier por parte del candidato con relato de la vida laboral y las competencias movilizadas a lo largo su trayectoria profesional, a los *outputs* del candidato durante la conversación profesional con los evaluadores, a los de eventuales ejercicios de autoevaluación en relación a los criterios de realización y otras fuentes de evidencia que se puedan utilizar.

Se ha señalado arriba que el primer momento de la evaluación consiste en la recogida de evidencias. Las evidencias pueden ser directas e indirectas; por ello, sería importante definir para el proceso de evaluación y reconocimiento fases de acompañamiento al candidato y fases de pruebas o contraste de competencia; tanto una fase como la otra formarían parte del proceso evaluativo ya que en la primera se recogerían, fundamentalmente, evidencias de carácter indirecto y en la segunda evidencias directas o de desempeño.

En un segundo momento, tendrá que venir el juicio de si esas evidencias son suficientes para declarar, si es acreedor de ello, competente al candidato, bien sea en la totalidad de la Cualificación Profesional, bien sea en alguna de las partes que lo componen, normalmente en alguna de Unidades de Competencia.

2. Finalidades y requisitos del Sistema de Validación de Competencias

Finalidades u objetivos del Sistema de Validación de Competencias

El propósito del Sistema de Reconocimiento y Certificación de la Competencia es la de evaluar los aprendizajes previos de las personas, la competencia profesional adquirida, fundamentalmente, mediante la experiencia laboral, otros aprendizajes informales

(autoaprendizaje, aficiones, etc.) o a través de procesos formativos no formales. Teniendo claro el propósito del sistema, es necesario que nos preguntemos acerca de cuál es el sentido último, los objetivos o fines que se pretenden conseguir con la puesta en funcionamiento de un Sistema de Reconocimiento de la Competencia.

En todas las sociedades, evidentemente que a diferentes niveles y ritmos, el sistema productivo de bienes y servicios suele funcionar, mejor que peor, a pesar de que muchos de los trabajadores y trabajadoras no posean una certificación profesional o cualificación reconocida oficialmente. Generalmente, suele haber buenos profesionales que reciben un reconocimiento implícito de su competencia y este reconocimiento se materializa en el salario que perciben estas personas y el puesto o rol que desempeñan en la empresa, a pesar de que no dispongan de una certificación, un reconocimiento público u oficial que acredite su competencia. Hay personas que, por las razones que fueran, no pudieron o no quisieron pasar por procesos formativos y, sin embargo, son magníficos profesionales. Por ello, en foros y reuniones dedicadas a la validación de competencias frecuentemente se ha comentado que el reconocimiento de la competencia es un acto de *justicia* para con las personas, un acto de justicia social.

En los sistemas formativos no existe ningún problema en otorgar títulos de formación profesional y otros certificados a personas que han pasado por un proceso formativo regulado. Ahora bien, nos podríamos preguntar si para otorgar esos títulos hemos comprobado la competencia profesional de esas personas, el nivel de desempeño respecto a las realizaciones profesionales contempladas en los estándares de competencia de una cualificación, título o diploma concreto a la conclusión del proceso formativo. Podemos preguntarnos, por ejemplo, sobre la competencia de un recién egresado del sistema de formación profesional al que hemos dado el título, certificado o diploma de Mantenedor Electromecánico de Vehículos y la del mecánico que sin ningún título bajo el brazo lleva trabajando quince años en el taller de la esquina de nuestra calle. ¿No es acreedor al título, certificado o diploma, siempre que evidencie las competencias descritas en el referente (estándares de competencia), del mismo modo que lo es el alumno que ha pasado por un proceso formativo? Efectivamente, en este sentido es en el que creemos que el sistema de reconocimiento de la competencia entraña un acto de justicia social.

El Sistema de Validación de Competencias, además de cubrir el objetivo o finalidad que acabamos de explicar, tiene otro de gran importancia, que es el de posibilitar que las personas capitalicen sus aprendizajes previos con el fin de **motivarlas** para el aprendizaje permanente y el incremento de su competencia profesional. Las experiencias de estos años en los procesos de reconocimiento nos muestran que motivan y estimulan a las personas a seguir formándose, bien a efectos de estar actualizados tecnológicamente, de obtener un título o diploma u otras razones, como un mayor reconocimiento en su empresa, la satisfacción personal, etc. Los motivos son tan variados como los intereses y la forma de ser de las personas. De este modo hay que señalar

que la **motivación de las personas para el incremento de su competencia profesional** es el objetivo clave de cualquier sistema de Validación de Competencias. Estudios realizados a través de encuestas a personas que han pasado por el proceso de validación indican que más de el 50% se siguen formando; curiosamente, en Dinamarca, para poder hacer uso del sistema de validación de competencias de ese país, los candidatos deben firmar un compromiso de que, una vez concluido el proceso de evaluación y reconocimiento, van a seguir la formación conducente a la obtención de un título, certificación o diploma oficial.

En el caso de la Unión Europea se ha hecho un énfasis especial y reiterado en orden a la implantación del servicio de reconocimiento de la competencia en los países miembros, siendo ésta una recomendación permanente de la Comisión Europea y de los diferentes Consejos de Educación. Por otro lado, con el fin de alinear los procedimientos se han establecido criterios y principios comunes para la validación de las modalidades de aprendizajes no formales e informales y de la experiencia laboral.

Es importante reseñar que los sistemas de validación de competencias están perfectamente alineados con las recomendaciones que se están dando, en esta dirección, desde los gobiernos en los países desarrollados y esto puede ser válido para cualquier contexto geográfico, a fin de lograr unas economías competitivas, basadas en el conocimiento y para conseguirlo, es fundamental el aprendizaje permanente. Así pues, el reconocimiento de la competencia a los trabajadores y personas adultas en general es una estrategia que facilita y promueve de manera notable el aprendizaje permanente de las personas. Ese es, por lo tanto, uno de sus objetivos primordiales.

Así pues, señalado el objetivo primordial, se presentan de forma breve las finalidades que persigue el proceso de Validación de Competencias:

- **Validar y reconocer con carácter oficial** la competencia profesional adquirida a lo largo de la vida laboral o por aprendizajes no formales o informales.
- **Verificar** que la competencia profesional adquirida por cualquier vía alcanza el nivel establecido en los estándares de competencia de las Cualificaciones Profesionales.
- **Capitalizar los aprendizajes previos** de las personas para favorecer el incremento de su competencia y estimular su progresión profesional.
- **Motivar** a las personas para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Requisitos del Sistema de Validación de Competencias

Con el fin de asegurar un servicio de calidad y proporcionar al sistema una buena percepción por parte de la sociedad y del mundo del empleo, es decir, de dotarlo de prestigio, el proceso de evaluación de la competencia profesional debe reunir las siguientes características o requisitos:

- **Validez.** El proceso de evaluación debe asegurar que aquella persona que ha obtenido una certificación del Sistema de Cualificaciones, alcanzará los niveles de competencia requeridos en las situaciones de trabajo.
- **Fiabilidad.** El proceso de Validación de Competencias debe asegurar que el proceso de evaluación se realiza en condiciones homogéneas para todos los candidatos, independientemente del lugar o del momento en el que se realice dicha evaluación; es, por consiguiente, necesaria la calibración de los evaluadores y de los equipos evaluadores.
- **Transparencia.** El proceso de evaluación debe ser claro y abierto a la comprobación de cualquier observador externo.
- **Adaptabilidad.** El proceso de evaluación debe utilizar medios y técnicas de evaluación que se adapten a las posibilidades de que las personas puedan demostrar su competencia evitando cualquier barrera para la manifestación de lo que éstas saben hacer.
- **Viabilidad económica.** El Sistema de Validación de Competencias utilizará los procedimientos, métodos y herramientas idóneos para que el proceso de evaluación sea económicamente asumible.

En relación a los fines y requisitos del proceso de reconocimiento de la competencia, es preciso señalar que existe un consenso generalizado sobre los requisitos que ha de respetar cualquier Sistema de Validación de Competencias.

Por otro lado, es importante garantizar la calidad del servicio de Validación de Competencias si se pretende una valoración social positiva y en el ámbito del mercado de trabajo; por ello, hay que dotarlo de validez y fiabilidad. Para ello es necesario establecer claramente los objetivos que debe alcanzar el sistema, por un lado, y, por otro, los requisitos que deben respetarse para asegurar el cumplimiento de esos objetivos.

Para cumplir con estos requisitos básicos que hemos visto en la tabla se han de seguir otras prescripciones de carácter procedimental, que se presentan en las guías o instrucciones para el procedimiento y/u otras normas de carácter operativo. Las prescripciones podrán servir como referencia para el seguimiento externo e interno de todo el proceso, tenga éste el formato de verificaciones internas/externas o auditorías para el control del sistema de calidad del servicio. Todo esto es muy importante porque hay que medir resultados para poder mejorar continuamente el funcionamiento del Sistema de Validación

La medición del logro de los objetivos y el cumplimiento de los requisitos, que se encaminan a la consecución de los primeros, constituyen el soporte y garantía del éxito del sistema de validación; por ello, es importante dotar al servicio de Validación de Competencias de un sistema de gestión y aseguramiento de la calidad.

El proceso de Validación de Competencias debería, por un lado, garantizar el logro de los objetivos especificados para el servicio y, por otro, responder en todo momento a

las características o requisitos establecidos. Para la consecución de esto sería importante que el proceso de Validación se gestionase en parámetros de calidad.

Un sistema de aseguramiento y gestión de la calidad del proceso de Validación de Competencias se podría establecer en dos vertientes. Por un lado, sería necesaria una verificación externa del proceso y para ello es recomendable que este servicio, es decir, el Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia, trabajara de acuerdo con los requisitos de la Norma ISO 9001:8008 a fin de asegurar el proceso y los procedimientos y con el objetivo de ser auditado externamente y certificado por un organismo autorizado. El hecho de que este servicio esté certificado en una norma de carácter internacional, la más conocida de todas las existentes, proporcionaría al sistema de un importante reconocimiento ante la sociedad. Por otro lado, sería necesario, también, la realización de verificaciones internas del proceso, evaluando periódicamente el rendimiento y de los resultados del Sistema.

Veamos una batería de requisitos para el correcto desenvolvimiento de la fase de información del proceso, fase común a todos los Sistemas de Validación. Este repertorio de requisitos puede constituir el referente y *check list* para la realización de verificaciones internas del proceso en orden a garantizar y asegurar el cumplimiento de los procedimientos establecidos, y por ende, el aseguramiento de unos niveles de calidad aceptables en proceso.

Se trata de realizar seguimiento porque se entiende que si se produce de modo aceptable el cumplimiento de los requisitos procedimentales de cada una de las fases, permite proporcionar a las personas un buen servicio, cumplir con los objetivos del sistema y detectar los puntos fuertes y áreas de mejora del Dispositivo de Reconocimiento.

Requisitos de la fase de información en el sistema de validación de competencias

1. Auditorías

El Sistema de Validación de Competencias..... trabajará de acuerdo con los requisitos que se presentan a continuación. El cumplimiento de dichos requisitos será auditado anualmente por el organismo competente del que se dote cada país para dirigir el Servicio de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia. El Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias, en base a los informes de auditoría, podrá dejar sin efecto la autorización de centros informativos y personal informador

2. Fase informativa

2.1. El Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias mantendrá un registro, actualizado anualmente, de los centros y organismos autorizados para dar información a los candidatos al SVC (Sistema de Validación de Competencias).

2.2. Los centros autorizados deben designar tres personas responsables, como máximo, para la información del sistema, una de ellas el secretario del centro o personal de la secretaría. Estas personas deben acreditar haber realizado los cursos de formación organizados por el Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias

2.3 El servicio de información de cada centro:

- Dispondrá de la información sobre la oferta Formación Profesional del País y de su entorno geográfico más próximo y de la información genérica sobre el Sistema de Validación de Competencias proporcionado por el Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias.
- Si el candidato decide iniciar el proceso de reconocimiento se le facilitará el formulario de inscripción:
- **Solicitud de asesoramiento. Inscripción (Registro nº 1).**
- Informará de los centros donde puede realizar la inscripción y de los asesores autorizados.
- Registrará el número de personas a las que han facilitado información de acuerdo con el formulario **“hoja de relación de personas informadas”** oficial del Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias.
- Proporcionará los datos requeridos por el Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias para la gestión de los indicadores y resultados por el SVC (Sistema de Validación de Competencias)

2.4. El Organismo Gestor del Sistema de Validación de Competencias mantendrá actualizada la página WEB donde se facilita información genérica del SVC (Sistema de Validación de Competencias): condiciones de acceso y proceso de reconocimiento, relación de asesores y puntos de asesoría, centros autorizados para la inscripción, catálogo modular y enlaces relacionados.

Un modelo de seguimiento y evaluación del Sistema de Validación de Competencias, dentro de un marco de gestión y aseguramiento de la calidad podría ser el siguiente. Partiendo de los objetivos y las características del Sistema que se han expresado arriba, tendríamos que definir los factores de calidad (por ejemplo: el índice de satisfacción de los usuarios, el incremento de la oferta y la demanda en a lo largo del tiempo, el nº de personas que se siguen formado tras su paso por el proceso, etc) que demandamos al servicio. Dichos factores tendrán que ser evaluados a través de indicadores, que podrán ser relativos a los resultados obtenidos o al rendimiento del propio proceso. Finalmente habría que determinar los criterios de aceptación, el método de medición y la entidad responsable de realizar el seguimiento.

Veamos en una tabla un ejemplo donde se recogen los elementos citados y que nos va a servir de panel para el seguimiento de la calidad del servicio.

Factor de Calidad	Indicador	Criterio de aceptación	Método de medición	Responsable
Satisfacción de los usuarios con la fase de asesoramiento	Índice de satisfacción de los usuarios	El 75% muestran un grado de satisfacción de más de 5 en una valoración de 0-10	Encuesta telefónica anual a las personas que han realizado la fase de asesoramiento a lo largo del año	El jefe del área de Validación de Competencias
Nº. de personas que siguen formándose después de pasar por el proceso de Validación	% de personas que han pasado por el proceso que declaran que siguen haciendo cursos de formación	El 50% de las personas que han pasado por la Validación manifiestan que siguen formándose	Encuesta telefónica anual a todas las personas que han pasado por el proceso en el año precedente	El jefe del área de Validación de Competencias
Fiabilidad de la evaluación	Índice de satisfacción de contratadores con personas contratadas o trabajadores que han pasado por el proceso	El 60% de los empleadores manifiestan su satisfacción con la competencia de los trabajadores que han pasado por la Validación y han sido contratados	Encuesta telefónica bienal a empleadores que han contratado candidatos certificados por el Sistema de Validación	Responsable de las relaciones institucionales del área de Validación de Competencias

Los criterios de aceptación tienen la finalidad de establecer el nivel de calidad que se requiere al sistema. Si los criterios de aceptación previstos fueran alcanzados se dirá que el servicio es conforme. Si, por el contrario, no se alcanzaran, daría lugar a incidencias o no-conformidades que deberían ser analizadas para adoptar las acciones correctoras y de mejora pertinentes.

c) Actitudes

- Interesarse por la comprensión de los conceptos, terminología y elementos que integran la estructura de un Sistema de Validación de Competencias.
- Valorar la importancia del Sistema de Validación de Competencias en una sociedad y mostrar un espíritu receptivo y a la vez crítico con los modelos de Validación que estén operativos.
- Mantener actitudes abiertas y receptivas a la innovación en el campo de gestión de la calidad en las organizaciones.
- Valorar la importancia del cumplimiento de los fines para los que se implantan los Sistemas de Validación de Competencias.
- Reconocer la importancia del cumplimiento de los requisitos, así como de las verificaciones internas y externas del proceso.
- Mantener una actitud proactiva en orden a implantar un sistema de gestión que asegure la calidad del servicio de validación de competencias.

1.2.3. Criterios de Evaluación

- Se ha explicado en qué consiste la evaluación de la competencia y cuáles pueden ser los elementos necesarios para su realización de acuerdo a lo expresado en el curso.
- Se han identificado y explicado los conceptos de evidencias de competencia directas e indirectas describiendo algunos ejemplos.
- Se han identificado los objetivos clave del Sistema de Validación de Competencias y se han contextualizado para un país determinado.
- Se han identificado las características o requisitos básicos de los Sistemas de Validación de Competencias y se ha descrito de forma razonada el sentido y funcionalidad de los mismos.
- Se ha elaborado y contextualizado para un país determinado una batería de requisitos operativos en el procedimiento para auditorías o verificaciones internas tomando como referente la ejemplificación presentada en esta Unidad Didáctica.
- Se ha analizado y explicado el alineamiento o articulación entre los objetivos y requisitos del Sistema de Validación con la implantación de un sistema de gestión de la calidad del proceso tomando como referencia modelos de gestión de la calidad de carácter regional y/o internacional

1.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Describe un proceso de evaluación de la competencia tomando como referente una cualificación, título o diploma oficial de tu país, estableciendo las fases, las fuentes de evidencia en las que te vas a basar y explicando las herramientas que se van a utilizar.
2. Explica contextualizándolo a tu región o país, cuales serían los objetivos que debería tener el Sistema de Validación de Competencias.
3. En la situación de tener que evaluar a un grupo de candidatos de un título, certificado, o diploma de tu país (señalar la denominación del título, certificado o diploma) intenta de responder a estas preguntas:
 - ¿Qué tipo de requisitos o condiciones de edad, número de años de experiencia y otras condiciones exigiría a los candidatos para poder presentarse al proceso de Validación de Competencias?
 - ¿Qué tipo de pruebas indirectas de competencia plantearía a los candidatos?
 - ¿Qué tipo de pruebas directas o de ejecución de competencia plantearía a los candidatos?
4. En tu opinión ¿Qué finalidades debería tener el Sistema de Validación de Competencias que se implementara en tu país o región?; por otro lado, señala cuáles serían los requisitos que le pedirías al Sistema que había de operar en tu país.
5. Partiendo del supuesto de que en tu región o país ya se ha implantado o se va a poner en marcha el Sistema de Validación de Competencias y con el fin de realizar el seguimiento de la calidad del servicio, determina y escribe en una tabla los factores de calidad o factores críticos de éxito del proceso, los indicadores para medir

cada uno de ellos, el criterio de aceptación para cada uno, el método de medición, la periodicidad de la medición de cada indicador y el responsable de la medición. Para este ejercicio será importante atender al Modelo de Excelencia de la Fundación Iberoamericana para Gestión de la Calidad que se encuentra en el siguiente enlace: <http://www.fundibeq.org/opencms/opencms/PWF/pattern/index/>

Evaluación global del Módulo 1

- Con una extensión máxima de cinco **páginas**, elabore una exposición donde exprese de forma breve el enfoque que usted adoptaría en su país para la implementación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales tratando de responder a este guión:
- Exposición de motivos para la implantación del SNCP
- Orden de implantación de los diferentes elementos constitutivos del Sistema y secuenciación temporal.
- Procedimiento que llevaría a cabo para poner en marcha el SNCP (actores/responsables, metodología de trabajo, plazos, recursos necesarios, etc).
- Fortalezas que usted percibe en su país para la implantación del Sistema.
- Problemas y/o debilidades que estima usted que se encontrarían a lo largo del proceso de implementación.

Anexo

Enlaces a páginas web de interés

A) Sistemas de Cualificaciones

www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop.aspx

Departement Formation et Certification (DFC)

www.cereq.fr

cinop.brengtlerentotleven.nl

www.qcda.gov.uk/6640.aspx

www.qcda.gov.uk/8150.aspx

www.bibb.de/en/index.htm

http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

<http://www.oitcinterfor.org/>

<http://www.kei-ivac.com/>

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2333/es/>

<http://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/index.php>

B) Gestión de la Calidad

<http://www.iso.org/iso/home.html>

http://www.aenor.es/aenor/certificacion/calidad/calidad_9001.asp

<http://www.efqm.org/en/>

<http://www.efqm.es/>

<http://www.fundibeq.org/opencms/opencms/PWF/pattern/index/>

http://es.wikipedia.org/wiki/Premio_Nacional_de_Calidad

Módulo 2. Elementos para el diseño de un modelo y procedimiento de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia

(Asociado a la Unidad de Competencia 1: Diseñar las fases y elementos fundamentales de un procedimiento para la Validación de Competencias)

Objetivo del Módulo

Identificar, analizar y aplicar los conceptos y razonamientos, hechos/conceptos y actitudes necesarias para la adquisición de la competencia de formar a las personas que constituyan el Grupo Técnico de Expertos (GTE) a fin de definir y elaborar un modelo y guía del procedimiento para la implementación de un servicio de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia contextualizado con el país correspondiente al alumnado.

Unidades Didácticas del Módulo 2

- Unidad Didáctica 2.1. Criterios para la elaboración de un modelo de validación de competencias y una guía de procedimiento: conceptos y recursos.
- Unidad Didáctica 2.2. Criterios para la determinación de la estructura organizativa del servicio, fases y tiempos del procedimiento.
- Unidad Didáctica 2.3. Criterios y procedimientos para la selección y formación de los proveedores del servicio: asesores y evaluadores

Unidad didáctica 2.1. Criterios para la elaboración de un modelo de validación de competencias y una guía de procedimientos: conceptos y recursos

2.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir los conceptos y los elementos sobre los que se fundamenta el Sistema de Evaluación de Competencias en orden al diseño y elaboración de un modelo y guía de procedimiento para la implementación del sistema.

2.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Identificar y describir los contenidos que pueden configurar la estructura de una presentación y justificación de un Sistema de Validación de Competencias.
- Identificar y contextualizar los diferentes elementos y conceptos que son el fundamento de un Sistema de Validación de Competencias.
- Caracterizar la estructura y contenidos de un documento base que contemple el modelo y los principios generales de un Sistema de Validación de Competencias contextualizado al país correspondiente.

- Identificar los recursos documentales necesarios para la puesta en marcha de un Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Caracterizar la estructura de una Guía del Procedimiento para el servicio de Validación de Competencias.

b) Conceptos y hechos

- Estructura y contenidos para una presentación y justificación del Sistema de Validación de Competencias.
- Elementos y conceptos soporte de una estructura de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
- Naturaleza y estructura de un Modelo de Validación de Competencia. Estructura posible de soporte jurídico para regular el proceso de validación de competencias
- Finalidad y estructura de una Guía de Procedimiento para el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Estructura y contenidos para una presentación y justificación del Sistema de Validación de Competencias.

En el primer módulo de este curso se ha tratado con cierto detenimiento de la necesidad de un argumentario y justificación de la implementación de un Sistema de Cualificaciones; se ha visto, por otro lado, de un modo bastante general, cual es la naturaleza de un Sistema de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia, así como sus objetivos y requisitos.

De la misma manera que la implementación del Sistema de Cualificaciones necesita de una exposición de motivos y su justificación, la puesta en marcha en un país o región el Sistema de Validación de Competencias dentro del marco de un Sistema Nacional de Cualificaciones, requiere una justificación y que se señalen los fines u objetivos del mismo.

La implantación del Sistema de Validación de Competencias se debe soportar en una serie de documentos que definan el modelo y el procedimiento de evaluación y certificación; en estos documentos se explican los conceptos, los fines, las características, el referente de la evaluación, los requisitos del sistema, el rol de las personas que llevan a cabo las diferentes tareas que desarrollan el proceso, las condiciones que deben reunir los candidatos al reconocimiento, las herramientas para la evaluación, los soportes documentales del proceso o registros y otros elementos que integran el Sistema de Validación. Todo ello, generalmente viene precedido de una presentación, introducción o como se quiera denominar; en definitiva, se trata de una justificación del propio Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.

Además de la justificación del sistema, dado que las certificaciones o acreditaciones de competencia que emanan del mismo son oficiales, normalmente expedidas por las autoridades o administraciones oficiales de los Estados o regiones, el Sistema de Validación de Competencias, así como las diferentes convocatorias, con sus requisitos y otras muchas especificaciones del proceso, suelen soportarse jurídicamente en los instrumentos propios de cada país y suelen aparecer publicadas en las Gacetas o Boletines Oficiales de los diferentes Estados o Regiones.

Vamos a ver algún ejemplo de justificación del Sistema de Validación para posteriormente analizar los contenidos que pueden tener estas presentaciones o justificaciones del Sistema.

Ejemplo 1. Presentación del Sistema de Validación de Competencias en el País A

En los últimos años venimos asistiendo a cambios tecnológicos, a una mayor automatización de los procesos productivos, nuevos tipos de organización y gestión, la aparición de nuevos campos profesionales y la rápida transformación de las técnicas y los equipos.

En el sistema económico globalizado del mundo actual la tecnología está al alcance de todos los países, por ello, el nivel de competencia de los recursos humanos es un elemento de primera importancia para conseguir la competitividad de los sectores productivos y la creación de empleo.

La acreditación de la experiencia laboral representa una opción nueva para elevar los niveles de formación y cualificación en el empleo y para mejorar la transparencia del mercado de trabajo.

Esta idea aparece reflejada en diferentes documentos y recomendaciones del Gobierno, donde se reconocía que la valoración de conocimientos a lo largo de la vida supone nuevos métodos de reconocimiento más allá de los diplomas que se otorgan tras un proceso formativo. De este modo, desde las autoridades administrativas se ha venido, en los últimos años, proponiendo una estrategia global de aprendizaje a lo largo de la vida, a nivel individual e institucional, en todas las esferas, tanto públicas como privadas, para entrar en un proceso de transición hacia la sociedad del conocimiento y la innovación.

Asimismo, el Plan de la Formación Profesional, aprobado por el Gobierno, establece un Sistema de Cualificaciones, siendo su objetivo fundamental la consecución de una Formación Profesional de calidad, homologable al contexto de los países más avanzados y que sea reconocida y valorada por las organizaciones productoras de bienes y servicios, así como por la sociedad, como elemento determinante del progreso económico y social del País.

La presencia de nuestro país en una economía cada vez más globalizada y competitiva, donde las nuevas oportunidades dependen de la preparación de los recursos humanos en las competencias requeridas, exige que se reconozcan y valoren todos los modos de construcción de las competencias como elemento catalizador del aprendizaje permanente.

El concepto de competencia se define como un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes necesarios para realizar las actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en la producción y el empleo. Transciende por lo tanto, a la mera realización de actividades en un contexto concreto o a obtener unos conocimientos y capacidades como efecto de un examen o la posesión de un título.

Por consiguiente, la competencia hace referencia a la capacidad de transferencia de saberes y actuaciones a nuevos contextos, y para ello, abarca capacidad técnica, de organización, de cooperación y de relación con el entorno, de respuestas a las contingencias de la producción y posesión de conocimientos fundamentales.

Tradicionalmente, a efectos de certificación, únicamente se reconocían las cualificaciones obtenidas a través de sistemas formales de aprendizaje. Sin embargo las personas adquieren y desarrollan sus competencias mediante múltiples vías: el trabajo en la empresa, los ámbitos sociales, las redes de información (la expansión de las tecnologías de la comunicación y de la información posibilitan el autoaprendizaje) y la formación ofertada de forma regulada por las administraciones públicas.

El aprendizaje a lo largo de la vida es, en este contexto descrito, un elemento de importancia capital para el incremento de la competencia profesional, cada vez más demandada en una sociedad del conocimiento. Así mismo, esta necesidad de mejorar las competencias debe ser motivadora de futuros aprendizajes. Con este fin es, pues, necesario capitalizar los aprendizajes previos y la experiencia laboral de las personas.

Por lo tanto, para el reconocimiento de la competencia profesional adquirida por medio de la experiencia y/o los aprendizaje formales o informales se requiere el establecimiento de un Dispositivo de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de la Competencia que tome como referente las necesidades de la producción de bienes y servicios explicitada en los **estándares de competencia que se definen en las Cualificaciones Profesionales**.

Como podemos ver en esta presentación general del modelo de Validación de Competencias que implantado en el país A, se realiza una justificación de carácter general planteando **la necesidad de un proceso de validación de competencias para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida con el fin último de mejorar la competencia de las personas, para, a su vez mejorar la competitividad de la economía**. Así pues, las ideas fuerza de esta presentación, cuyo razonamiento es de carácter deductivo, es decir, pasando de lo general a lo particular, son las siguientes:

- A nivel general, se expresa la necesidad de elevar el nivel de competencia de las personas para mejorar la competitividad de la producción de la producción en un mundo globalizado.
- Se señala que el reconocimiento de la competencia adquirida por la experiencia y los aprendizajes previos es una vía nueva para favorecer el incremento de la competencia de las personas y el aprendizaje a lo largo de la vida, concepto muy recurrido actualmente en numerosos países.
- En tercer lugar, se expresa la posición institucional respecto al fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La argumentación señala, asimismo, el propósito institucional de implantar una Formación Profesional de Calidad.
- Se plantea el nuevo concepto de competencia profesional.
- Se vuelve a enfatizar en la necesidad de reconocer los aprendizajes previos para motivar hacia el aprendizaje permanente y el incremento de la competencia.
- Y finalmente, se plantea la necesidad de dotarse de un dispositivo que lleve a cabo la tarea de evaluar, reconocer y certificar la competencia de las personas.

Es evidente que esta presentación se podía haber simplificado un poco ya que hay alguna idea que se repite; no obstante, en aras a la brevedad, las ideas fuerza que suelen utilizarse en la presentaciones justificativas del proceso de Validación de Competencias suelen ser las siguientes:

- Presentación de la necesidad de una economía competitiva en un mundo globalizado.
- Énfasis sobre la necesidad de personas competentes para posibilitar la competitividad.
- Énfasis sobre la necesidad de que las personas incrementen permanentemente su competencia.
- Presentación del Sistema de Validación de Competencias como un elemento que permite reforzar y facilitar la consecución de estos objetivos por ser un factor de motivación de las personas hacia el aprendizaje permanente.

En el segundo ejemplo de presentación o justificación del Sistema de Validación, correspondiente al País B, está tomada de una disposición oficial con valor jurídico publicada en la Gaceta del país.

Ejemplo 2. Introducción a la Ley que ordena el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en el País B

En la actual situación de globalización de los mercados, el rápido cambio de los medios tecnológicos y los procesos productivos, así como el continuo avance de la sociedad de la información, hacen que las estrategias para el empleo se orienten hacia la obtención de una población activa cualificada.

Una medida para favorecer la educación y la formación profesional y contribuir a la consecución de los objetivos de formación de las personas es fomentar el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Todo ello, con el fin de facilitar la empleabilidad de los ciudadanos, la movilidad, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

La Ley que ordena el Sistema Nacional de Cualificaciones señala en uno de sus artículos que uno de los fines de este sistema es evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición. Asimismo, esta Ley establece que uno de sus instrumentos es un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.

Por otro lado en el artículo que la Ley del Sistema Nacional de Cualificaciones dedica expresamente al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales establece que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo, en todo caso, criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.

Por otro lado, la gestión del sistema se descentraliza en las diferentes regiones, a las que corresponderá la convocatoria y gestión de los procesos de evaluación y acreditación de competencias.

Veamos las ideas más sobresalientes que aparecen en este preámbulo o presentación:

- Se expresa la necesidad de que exista una población cualificada para el empleo en un mundo con economía globalizada y de cambios.
- Se justifica el fomento de la Validación de Competencias con el fin de favorecer el aprendizaje permanente, facilitar la empleabilidad de las personas y favorecer la cohesión social.
- Se alinea el Sistema de Validación con el Sistema de Cualificaciones y hace referencia a la Ley de Cualificaciones que lo establece.
- Se señala, haciendo referencia a la misma Ley de Cualificaciones, que el referente de la evaluación son las Cualificaciones Profesionales. Se citan los requisitos que debe cumplir la evaluación: fiabilidad, objetividad, equidad y rigor técnico.
- Se hace referencia a la capacidad de las regiones para desarrollar el proceso.

Evidentemente, al ser este ejemplo correspondiente a un instrumento de carácter jurídico, hace referencia a otra Ley de mayor rango, como es la del Sistema Nacional de Cualificaciones. Sin embargo, la justificación de carácter general coincide en las mismas ideas fuerza que hemos visto en el caso del País A. En esta Ley, no obstante, se

hace mención de otros beneficios del Sistema de Validación que en el caso del primer ejemplo no se contemplaban: empleabilidad, movilidad, transparencia del mercado de trabajo y cohesión social.

Es importante que a la hora de redactar la justificación del Sistema de Validación se tengan en cuenta las ideas fuerza que se han mencionado arriba. Sin embargo, en este campo debemos actuar con libertad y debemos contextualizar los razonamientos y el argumentario a la realidad del país correspondiente, a su situación económica y de la producción, al mercado de trabajo y al empleo, al modelo de Formación Profesional existente en el país o al que, eventualmente se está transitando. Además, habrá que centrarse en los objetivos propios y estrategias específicas de cada del país.

2. Elementos y conceptos soporte de una estructura de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.

En el módulo 1 correspondiente a este curso dedicado a la Validación de Competencias se han tratado con detenimiento los diferentes conceptos clave del Sistema de Cualificaciones Profesionales, muchos de los cuales, se manejan, también, en el Sistema de Validación de Competencias. Es conveniente, sin embargo, hacer un breve recordatorio de ellos para comprender cómo se relacionan o cuál es la función o papel que desempeña cada uno de ellos en el proceso de validación. Por otra parte, en este epígrafe presentaremos otros elementos y conceptos que forman parte del Sistema de Validación de Competencias

Conceptos clave para el Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia

Son básicos y de uso permanente en el lenguaje ligado a la validación los conceptos de competencia y cualificación profesional.

Competencia Profesional *es el conjunto de capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para realizar las actividades de trabajo en los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo.* Efectivamente, en el proceso se evalúa la competencia de las personas, la competencia especificada en los estándares para un perfil profesional determinado. No se evalúan sólo conocimientos ni formación, sino cómo la persona es capaz de movilizar las destrezas, conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones de trabajo. El concepto de competencia es, pues, nuclear a todo el proceso.

Cualificación Profesional *es la especificación oficial de competencia profesional que define un perfil profesional para un campo ocupacional u ocupación.* La Cualificación Profesional se constituye en el referente tanto de la evaluación como de la certificación. Al ser una especificación oficial de competencia, las personas podrán adquirir y ver reconocidas las competencias que completan una cualificación determinada por la vía de la formación, la de la validación de competencias o por ambas a la vez. La

Cualificación Profesional será acreditada a la persona que la posea por medio de un certificado, diploma o título.

Sistema de Cualificaciones Profesionales es el conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional, requerida en la producción y en el empleo. El Sistema de Cualificaciones es el marco en el cual se sitúa el Sistema de Validación de Competencias. Podría decirse que ambos se necesitan mutuamente, de tal modo que no se puede concebir un Sistema de Cualificaciones sin el de Validación de Competencias, ni éste si no está enmarcado en un Sistema de Cualificaciones. Es el Sistema de Cualificaciones el que da sentido y soporte al proceso de validación de competencias ya que el referente de la evaluación, la formación necesaria para completar la cualificación cuando sea preciso, el propio acto de la certificación o acreditación de las competencias, etc., son elementos del propios Sistema de Cualificaciones. Como se desprende de la propia definición, el reconocimiento de la competencia es uno de los dispositivos y procedimientos constitutivos del Sistema de Cualificaciones.

Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia es un el conjunto de normas y dispositivos que regulan y ordenan la estructura operativa, las condiciones y los procedimientos para evaluar, reconocer, y, en su caso, certificar con carácter oficial la competencia profesional de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales. Como se ha repetido varias veces, el Sistema de Validación de Competencias es uno de los elementos constitutivos del Sistema de Cualificaciones y tanto su estructura como el desarrollo del proceso de validación están constantemente relacionados con otros de los elementos que integran éste.

La evaluación de la competencia en el Sistema de Validación de Competencias consiste en recoger pruebas del desempeño de una persona respecto al referente de competencias de una Cualificación Profesional y juzgar si éstas son suficientes para predicar la competencia de esa persona en relación a esa Cualificación. La evaluación de la competencia es uno de los actos centrales de todo el proceso de validación de competencias, es el primer paso para el posterior reconocimiento y eventual certificación.

Una vez repasados estos elementos nucleares para el Sistema de Validación de Competencias vamos a analizar otros que forman parte ineludible del proceso de evaluación, reconocimiento y certificación.

El referente de la evaluación. En la definición de evaluación de la competencia se nos dice que hay que juzgar si las evidencias de competencia que proporciona el candidato son suficientes para declararlo competente. Todo juicio tiene un referente, un código respecto al cual se ha de emitir el juicio de que tal o cual comportamiento se ajustan a una norma, a una ley. Como sabemos, el Reconocimiento y la Evaluación de la

Competencia es uno de los elementos integrantes del Sistema de Cualificaciones Profesionales, es por ello que, el referente de la evaluación del reconocimiento lo constituyen las Cualificaciones Profesionales y más concretamente las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de cada una de las Unidades de Competencia que integran cada Cualificación.

El referente o las especificaciones de evaluación son, pues, los estándares de competencia de las cualificaciones, por ello, es necesario contar con unas cualificaciones correctamente definidas y estructuradas. Con el fin de evitar confusiones, es importante enfatizar que en el proceso de evaluación de la competencia el referente nunca pueden ser los currículums formativos ni los módulos, deben ser las Realizaciones Profesionales o los Elementos de Competencia, como se denominan en algunos países iberoamericanos. En este curso se tratará más extensamente del referente y de su adecuación en las Guías de Evidencia que son un instrumento para hacer un proceso evaluativo más ágil y simplificar el referente determinando los factores y bloques críticos de la competencia.

Para la correcta comprensión de la naturaleza del referente de la evaluación, recordemos el significado de algunos conceptos clave que lo definen.

- **Unidad de Competencia** *es un conjunto de competencias o realizaciones profesionales, con significado y valor en el empleo. La Unidad de Competencia es el elemento mínimo de certificación en el Sistema de Validación de Competencias.*
- **Realización Profesional** *es el elemento de la competencia que establece el comportamiento esperado de la persona en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza. Cada Unidad de Competencia suele tener entre 3 y 6 Realizaciones Profesionales.*
- **Criterios de Realización** *son especificaciones de competencia que 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.*

Las fuentes de evidencia hacen referencia a la manera o forma de cómo el candidato demuestra el nivel de desempeño o realización profesional, es, por lo tanto, la base mediante la cual se obtiene la evidencia del “saber hacer” del candidato en algunos aspectos de la competencia solicitada. Las fuentes de evidencia más importantes suelen ser *el historial formativo-profesional, los ejercicios de autoevaluación, el dossier profesional, la conversación profesional entre asesor-evaluador y candidato, el contraste o pruebas de competencia y la observación en el puesto de trabajo.*

Historial formativo-profesional. Se trata de que los candidatos evidencien trabajos, actividades o formación realizada en el pasado bien en sus puestos de trabajo o en otras actividades, aunque éstas hayan sido no remuneradas.

El ejercicio de autoevaluación. Consiste en que el candidato realice un contraste de sus competencias profesionales (conocimientos, habilidades) en relación a una batería de preguntas sobre realizaciones profesionales y criterios de realización definidos para un perfil profesional determinado. Es un ejercicio importante porque permite al candidato llevar a cabo una reflexión sobre su saber hacer y brinda al evaluador o asesor una guía para el análisis de competencias en la conversación profesional.

El Dossier Profesional. El dossier se le denomina a un ejercicio de redacción elaborado por el candidato en el que describe su trayectoria profesional y las actividades de desempeño en el trabajo que ha realizado o realiza en relación a los estándares de competencia de cada una de las Unidades y/o bloques de competencia que se le facilitan por parte de el asesor. En algunos sistemas de reconocimiento de la competencia, la elaboración del Dossier Profesional constituye el eje central sobre el que descansa el proceso evaluativo; efectivamente, el candidato lleva a cabo una extensa reflexión sobre su trayectoria profesional, acerca de sus competencias profesionales, las que posee y las que no, mirando siempre al referente de la Cualificación correspondiente y plasma por escrito su experiencia profesional y saber hacer.

La conversación profesional. Otra fuente de evidencia muy valiosa es la conversación profesional entre el candidato y el evaluador o asesor; para que esta entrevista sea provechosa es preciso que el asesor o evaluador sea un experto en el campo profesional concernido. Las preguntas al candidato constituyen una técnica muy útil para los asesores y evaluadores porque de las respuestas se pueden inferir conocimientos y habilidades relacionadas directamente con el desempeño. Mediante la técnica de preguntas puede evidenciarse la capacidad del candidato a enfrentarse a distintos contextos y contingencias de la producción, asimismo las preguntas pueden utilizarse para aumentar la fiabilidad de las evidencias conseguidas por otras fuentes.

El contraste o pruebas de competencia. El contraste o pruebas de competencia consisten en la realización por parte del candidato de actividades específicas que traten de reproducir, lo más fielmente posible, las actividades del trabajo. Estas pruebas de contraste son diseñadas por los evaluadores y tratan de que el candidato movilice diferentes conocimientos y destrezas que permitan extraer o inferir conclusiones de carácter global acerca de su competencia en relación a un perfil definido. Este tipo de pruebas suelen llevarse a cabo en el puesto de trabajo o en centros de Formación Profesional.

Observación en el puesto de trabajo. El trabajo es una fuente de evidencia de la competencia de las personas en el entorno en el cual está aplicando sus capacidades y conocimientos. Si en el trabajo se desarrollan actividades profesionales relacionadas con las realizaciones profesionales especificadas en las Cualificaciones Profesionales, de su observación se pueden obtener evidencias de competencia del candidato mientras las actividades tienen lugar. La observación directa o pruebas en situación de

trabajo real incluyen el análisis de las actividades de trabajo y la verificación de los productos y/o resultados obtenidos en el puesto laboral.

Proveedores del servicio: informadores, asesores, evaluadores. Se denominan proveedores a las personas que para el desenvolvimiento del proceso realizan diferentes tareas ante los candidatos en función de las fases que tenga el proceso. En la mayoría de los sistemas de validación existen, al menos estos dos servicios, el de la información-orientación y el de la evaluación; en algunos países hay una fase muy importante que consiste en el acompañamiento o asesoramiento al candidato para ayudarlo en el acopio de evidencias.

Las fases del proceso. El proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia exige un conjunto de actividades dirigidas a evaluar la competencia de los candidatos que conviene secuenciar y definir con nitidez a fin de establecer los tiempos, los roles de cada uno de los proveedores y las actuaciones precisas que los candidatos o personas que acuden al servicio con el fin de ver reconocida su competencia han de ejecutar en cada fase.

En el documento que precise y establezca el modelo y los principios generales del Sistema de Validación de Competencias han de contemplarse y determinarse, como mínimo, los elementos que se han presentado en el presente epígrafe. A lo largo del presente curso se analizarán con mayor detenimiento y extensión algunos de los elementos que se han visto, tales como: *las fuentes de evidencia, las fases del proceso, los proveedores y el referente de la evaluación.*

3. Naturaleza y estructura de un Modelo de Validación de Competencia. Estructura posible de soporte jurídico para regular el proceso de validación de competencias

La secuencia temporal en un proceso de implantación del Sistema de Validación de Competencias conviene iniciarla con **la definición de un modelo** que establezca las líneas generales del proceso y presente todos los elementos que intervienen en el mismo, así como los conceptos fundamentales. Consideramos que en este curso, entre cuyos objetivos está el de que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para formar a los integrantes de un equipo técnico de trabajo y liderar la tarea de definir un modelo de Validación de Competencias, no es preciso presentar un modelo acabado para no condicionar al Grupo Técnico de Expertos ni al alumnado en su trabajo de diseño de ese modelo, que debe estar adaptado a las necesidades y contexto particulares del su país. Por lo tanto, aquí se presentará los elementos que eventualmente podrían constituir la estructura de dicho modelo.

El segundo paso tiene por objeto la elaboración y publicación de un **texto de carácter jurídico**, ley, decreto, orden, resolución o como cada país lo denomine, que dote al Sistema de Validación de Competencias de la validez legal y en el que se establezcan y

ordenen, con el lenguaje apropiado al caso, los elementos fundamentales de todo el proceso.

El tercer paso consistiría en el diseño de una **guía de procedimiento** que regule el proceso, que determine claramente las diferentes actividades y tareas que deben realizar los proveedores del servicio y todos los pasos necesarios para un desarrollo correcto y eficaz de todo el proceso de validación.

En cuarto lugar son necesarias las **instrucciones operativas** para las diferentes convocatorias, **la publicidad** del servicio, la concreción de los requisitos de acceso que deben cumplir los candidatos, los periodos de actuaciones o **convocatorias** con sus fechas de inicio y finalización del proceso, los lugares donde pueden acudir los candidatos y otras especificaciones de carácter operativo.

En este capítulo vamos ver, fundamentalmente la estructura que podría tener un documento que recoja un **modelo** de Validación de Competencias y se presentará, asimismo, la posible estructura de un instrumento de carácter jurídico.

Así pues, como paso previo a la implantación del Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la competencia es necesario un documento que recoja los conceptos y elementos clave del proceso así como la estructura operativa que lo va a llevar a cabo.

Estructura recomendada para un documento con el modelo y los principios generales de un Sistema de Validación de Competencias

- Introducción o presentación. En este apartado se realiza la exposición de motivos o justificación del Sistema de Validación de Competencias que se ha visto en este módulo. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 2. Unidad Didáctica 2.1, Epígrafe 1)*
- Sistema Nacional de Cualificaciones o Modelo de Formación Profesional del País correspondiente. En este punto es importante presentar la estructura general del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales del país, o en su defecto, los principios, características y fines de la Formación Profesional o Técnica del país correspondiente. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.1, Epígrafe 2)*
- La naturaleza y el sentido de la evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia profesional. Se trata de exponer en qué consiste la validación de competencias y los beneficios que conlleva para las personas y la sociedad. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.1, Epígrafe)*
- Naturaleza de la evaluación de competencias. Es necesario explicar qué se entiende por evaluación de competencias y diferenciarla de la evaluación tradicional. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.1, Epígrafe 4 y Unidad Didáctica 1.2, Epígrafe 1)*

- Fines y requisitos del Sistema de Validación de Competencias. En este capítulo se explicitarán los objetivos o fines del sistema y los requisitos que debe cumplir el proceso de evaluación. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.2, Epígrafe 2)*
- La estructura proveedora del servicio. En este punto se ha de definir el soporte organizativo que va a dirigir, gobernar y hacer seguimiento del servicio y proceso de evaluación, reconocimiento y certificación. Podrá ser un organismo creado *ad hoc*, un servicio dependiente de otro organismo, de carácter centralizado o descentralizado. Conviene establecer de forma clara la estructura que vaya a soportar y dirigir el Sistema de Validación. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.1, Epígrafe 33 y, sobre todo, Módulo 2. Unidad Didáctica 2.2. Epígrafe 1)*
- Referente de la evaluación y fuentes de evidencia. Hay que establecer cuál es el referente de la evaluación que se va a utilizar para emitir el juicio evaluativo; se ha de determinar si el referente de la evaluación requiere de alguna adecuación, si van a existir guías de evidencia, su metodología de elaboración, el ejercicio de autoevaluación y todos los aspectos relativos al referente. En este capítulo se presentarán las fuentes de evidencia, su naturaleza, el objetivo de las evidencias, el plan de evaluación y los criterios para la elección de las fuentes de evidencia. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 3. Unidad Didáctica 3.1)*
- El procedimiento para la evaluación de la competencia. Aquí se determinan las diferentes fases de las que va a constar todo el proceso y los objetivos y tareas relativas a cada una de las fases. Asimismo, en este capítulo, o en otro si se desea, se contemplan los perfiles, roles y características de las personas que han de trabajar en el proceso de validación, asimilando las funciones de las mismas a cada una de las fases del proceso que se establezcan. Por último, en este apartado se han de determinar las condiciones de edad de los candidatos, tiempo de experiencia laboral, características exigibles a lugares o centros donde pueden realizarse actuaciones del proceso de validación y otras disposiciones generales de carácter operativo. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 2. Unidad Didáctica 2.2)*
- La certificación de competencias. El proceso de Validación de Competencias concluye con la emisión de la certificación a los candidatos por parte del servicio de validación. Conviene dejar establecido en el modelo el procedimiento de emisión de la certificación, el ente responsable de la misma, los procedimientos, recursos necesarios, etc.
- La Gestión de la Calidad del Sistema de Validación. Arriba se ha señalado la conveniencia de dotar al sistema de validación de un plan de calidad o un proceso de aseguramiento de la calidad del sistema; se opte por la vía de implantar un plan interno de seguimiento y control de la calidad, o por un sistema de aseguramiento o de excelencia susceptible de ser certificado o reconocido, es necesario que en el documento base donde se presenta el modelo de Validación de Competencias se contemple la gestión de la calidad. *(Para este punto se puede consultar: Módulo 1. Unidad Didáctica 1.2, Epígrafe 2)*

Teniendo en cuenta que a lo largo de este curso se están analizando los contenidos correspondientes a cada uno de los capítulos contemplados en esta estructura de modelo recomendada, solamente se ha complementado cada punto con una breve explicación de su contenido.

Como apoyo para una eventual elaboración de un modelo y principios generales del Sistema de Validación de Competencias, en cada uno de los capítulos se hace referencia al Módulo, Unidad Didáctica y Epígrafe en el que se trata del contenido de cada uno de los capítulos.

Ejemplo de soporte jurídico para el proceso de validación.

Como se ha señalado arriba, una vez elaborado el documento base del Sistema de Validación, el modelo y los principios generales, es importante ordenar y regular el proceso en un aparato de carácter jurídico como se ha hecho en todos los países en los que se ha implementado este sistema.

Vamos sugerir a continuación la estructura posible que pudiera tener un texto de carácter legal en orden a regular con carácter oficial el servicio de evaluación y reconocimiento de la competencia en un país.

Ejemplo. Estructura de un texto legal para regular la evaluación y reconocimiento de la competencia adquirida por la experiencia laboral.

- **Preámbulo**
- **CAPÍTULO I. El Sistema de Evaluación, Reconocimiento, Acreditación y Registro de la Competencia Profesional. Objeto, concepto y finalidad.**
 - Artículo 1. Objeto
 - Artículo 2. Concepto
 - Artículo 3. Finalidad
- **CAPÍTULO II. Naturaleza de la evaluación y características del proceso de evaluación.**
 - Artículo 4. Cualificación y Competencia Profesional
 - Artículo 5. Evaluación basada en competencias
 - Artículo 6. Naturaleza de la evaluación
 - Artículo 7. Características de la evaluación
- **El referente de la evaluación y la certificación y los instrumentos de adecuación del referente.**
 - Artículo 8. El referente de la Evaluación
 - Artículo 9. El referente de la Certificación
 - Artículo 10. Los instrumentos de adecuación del referente
- **CAPÍTULO IV. La estructura del servicio de Reconocimiento de la Competencia del Sistema de Evaluación, Reconocimiento, Acreditación y Registro de la Competencia Profesional.**
 - Artículo 11. El servicio de Reconocimiento de la Competencia
 - Artículo 12. Coordinación del servicio de Reconocimiento de la Competencia
 - Artículo 10. Funciones del organismo rector del servicio de Reconocimiento de la Competencia

- Artículo 14. Estructura del servicio de Reconocimiento de la Competencia
- Artículo 15. Las fases del proceso de evaluación, reconocimiento, acreditación y registro de la competencia profesional
- Artículo 16. Establecimiento de las fases y objeto de cada una de ellas
- Artículo 17. Requisitos a cumplir por las personas que son proveedores del servicio en cada una de las fases
- Artículo 18. La certificación y el registro de la competencia
- **CAPÍTULO V. Requisitos y condiciones de los candidatos**
 - Artículo 19. Requisitos para acceder al Sistema de Evaluación, Reconocimiento, Acreditación y Registro de la Competencia Profesional
 - Artículo 20. Acreditación del requisito de experiencia laboral.
- **CAPÍTULO VI. De los procedimientos de la evaluación, reconocimiento, acreditación y registro de la competencia profesional.**
 - Artículo 21. Las convocatorias o periodos de actuaciones.
 - Artículo 22. Información e inscripción en el proceso.
 - Artículo 23. Acciones y tareas a llevar a cabo en cada una de las fases.
 - Artículo 24. Actuaciones y responsabilidades de los proveedores del servicio de cada una de las fases
 - Artículo 25. Del plan de formación
 - Artículo 26. De la acreditación, certificación y registro.
- **Disposiciones adicionales, transitorias y/o finales**

Se ha presentado la estructura que pudiera tener un instrumento jurídico para regular y ordenar un sistema de Validación de Competencias. Este ensayo de una posible estructura de un texto de carácter jurídico contiene en su articulado los elementos, conceptos y procedimientos que se están trabajando con detenimiento a lo largo de este curso, por lo cual, se entiende que no procede volver a glosarlos en el esquema presentado.

4. Finalidad y estructura de una Guía de Procedimiento para el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia.

Una **Guía de Procedimiento** para el proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales e informales es un instrumento o herramienta que sirve para orientar a los proveedores del servicio en las tareas y actividades que se han de llevar a cabo lo largo del proceso, desde que los candidatos llegan a hacer uso del servicio hasta la emisión de la acreditación de competencias. La Guía de Procedimiento desarrolla las especificaciones generales que se han expuesto en el documento primigenio que establece el modelo y los principios generales del Sistema de Validación de Competencias, y evidentemente, ha de respetar las disposiciones establecidas en el instrumento jurídico que regula el proceso de reconocimiento.

La Guía de Procedimiento suele ser un manual para el uso exclusivo de aquellas personas que tienen que actuar como agentes o proveedores en las diferentes fases en las que se divide el proceso de Validación de Competencias; así pues, es un instrumento de orientación o guía, tal como indica su nombre, para que las personas que informen sobre el proceso, realicen, eventualmente, el acompañamiento a los candidatos y los evalúen, sepan cómo y cuándo actuar, qué tipo de documentos tienen que manejar, en definitiva, tiene por objeto el orientar sobre las actuaciones que tienen que realizarse a lo largo del complejo proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia profesional.

El documento complementario a la guía del procedimiento, base de todo el sistema, y que los proveedores del servicio deben conocer y utilizar es el Modelo y Principios Generales del Sistema de Validación de competencias que se ha trabajado en el epígrafe anterior.

En la Guía de Procedimiento se especifican las actuaciones que se han de realizar y el modo de llevarlas a cabo, es decir, se detallan aquellas actuaciones que son prescriptivas o de obligado cumplimiento para garantizar la transparencia, la validez, la fiabilidad y la homogeneidad de la evaluación. Por otro lado, suelen introducirse también elementos orientativos y de consejo; conviene señalar claramente cuáles son las especificaciones prescriptivas y cuáles las orientativas.

Así pues, la Guía del Procedimiento quiere ser, como se ha señalado arriba, un instrumento de ayuda para las personas que proveen el servicio en todas sus fases y ofrece directrices, consejos y orientaciones sobre la manera de abordar y secuenciar las diferentes actuaciones de estas personas en relación a los candidatos. Es conveniente revisar periódicamente la Guía y mejorarla con las aportaciones y sugerencias de las personas que la manejan habitualmente.

Generalmente, el procedimiento para la Validación de Competencias consiste en un conjunto de actuaciones: atención a los candidatos por medio de entrevistas, reuniones grupales con diversos candidatos, entrevistas, pruebas de contraste de competencias, momentos de observación al candidato en el puesto de trabajo, trámites documentales, papeleo, etc.

La Guía del Procedimiento, por otro lado, se encarga de determinar como y cuando han de llevarse a cabo las actuaciones, actividades y todos los aspectos relativos al proceso de evaluación y certificación, por ello, es necesario que se establezcan previamente las fases del proceso. Cada una de las fases en las que se divide el proceso conlleva una serie de actuaciones y a su vez, el resultado de las actuaciones se reflejan en registros, informes u otro tipo de documentos; los registros, sean de la naturaleza que sean, pueden realizarse a través de papelería o por vía electrónica. En definitiva, la Guía del Procedimiento ha de establecer detalladamente todos estos

extremos y actuaciones. Por lo tanto, la estructura de una Guía del Procedimiento viene determinada por las fases en las que está organizado el proceso.

Estructura de una Guía del Procedimiento. Aspectos más relevantes a desarrollar

- Presentación de la Guía
- Las fases del proceso
- Actuaciones de carácter prescriptivo a llevar a cabo, tanto por parte de los candidatos como de los proveedores del servicio, en cada una de las fases presentadas de modo secuencial.
- Recomendaciones a los proveedores de carácter orientativo, consejos, para el desarrollo de las actuaciones propias de cada una de las fases
- Registros a cumplimentar en cada una de las fases

En el proceso de Validación de Competencias que lleva varios años funcionando con reconocido éxito en el País X se contemplan cuatro fases perfectamente delimitadas: la información-inscripción de los candidatos, la fase de asesoramiento-acompañamiento, la fase de pruebas de competencia y la de certificación y registro.

Vamos a ver la ejemplificación de lo que la Guía de Procedimiento de este modelo de Validación correspondiente al País X establece para la fase de asesoramiento-acompañamiento, que por otra parte es la más compleja de llevar a cabo, rica y provechosa para el candidato a lo largo todo el proceso evaluativo.

Ejemplo de Guía de Procedimiento. Fase de Asesoramiento-Acompañamiento.

Es importante reseñar que los textos que aparecen en *letra cursiva* en esta ejemplificación son directrices de obligado cumplimiento.

II. ASESORAMIENTO-ACOMPÑAMIENTO

2.1. PRIMERA SESIÓN. REUNIÓN GRUPAL

La fase de asesoramiento-acompañamiento se llevará a cabo en dos sesiones como mínimo. La primera, normalmente, será una reunión grupal, la segunda tendrá carácter de entrevista individual.

Entre los objetivos de esta sesión grupal están los de informar:

- Sobre el Sistema de Cualificaciones Profesionales y las Cualificaciones de Técnico Medio y Técnico Superior de Formación Profesional de la Familia Profesional correspondiente, así

como de su estructura y composición de las Cualificaciones susceptibles de ser reconocidas en cada una de las convocatorias.

- Sobre el procedimiento de evaluación que se lleva a cabo en orden a que los candidatos puedan obtener el reconocimiento de la competencia adquirida a través de la experiencia laboral o de los aprendizajes no formales e informales.
- Sobre las condiciones académicas previas necesarias para la adquisición de la acreditación de la Cualificación requerida por el candidato.
- Sobre las Unidades de Competencia, las Realizaciones Profesionales y los Criterios de Realización de las distintas Unidades de Competencia que componen la Cualificación que quiere le sea reconocida al candidato.
- Sobre la metodología y actuaciones que se llevarán a cabo en las fases de asesoramiento y pruebas de contraste de competencia.

Además de informar sobre los aspectos arriba enunciados **el asesor deberá dar a los aspirantes directrices e instrucciones y consejos acerca de:**

- *Los criterios para el acopio de certificados, informes y pruebas de realizaciones profesionales que conformarán la **Carpeta de Logros Profesionales**.*
- *La elaboración y cumplimentación del **Dossier Profesional (Registro nº 3)**.*
- *Los plazos, fechas y tasas que se han de abonar.*

Una vez contemplados los aspectos a los que hemos hecho referencia, el asesor tratará de concretar los contenidos de la segunda sesión de asesoramiento, y, si es posible, concertará, de acuerdo con el candidato, la fecha, hora y lugar de la segunda sesión de asesoramiento-acompañamiento.

Para llevar a cabo esta reunión el asesor/a dispondrá del apoyo en la aplicación informática CERCO de una Guía de Pasos en la que encontrarán el procedimiento paso a paso así como la documentación y el soporte legislativo que requieran.

2.1.1. Instrucciones prácticas para la realización de la reunión grupal de candidatos

Como se ha dicho en el capítulo I el asesor recibirá del Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias, mediante la aplicación informática CERCO, la relación de los candidatos a él asignados y los datos personales de los mismos que le permitan ponerse en contacto con ellos. Su primera actuación consistirá en convocarles a la primera reunión grupal, mediante el **Registro nº 2**, comunicación telefónica o e-mail o varios de los medios anteriores. Esta reunión tendrá una duración aproximada de 1,5 horas.

La fase de asesoramiento-acompañamiento deberá realizarse dentro de los dos meses siguientes a la fecha límite señalada para la inscripción.

La reunión del grupo de candidatos comenzará con una explicación del procedimiento establecido para el Reconocimiento y Evaluación de la Competencia. El Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias tiene para que el asesor/a lleve a cabo esta sesión grupal un Power Point que le puede ser de utilidad

A continuación se informará de las Cualificaciones Profesionales que los candidatos quieren que se les reconozcan.

Por otro lado, el asesor/a indicará al candidato que su misión a lo largo del proceso será la de ayudarlo a cumplimentar los documentos y a aportar cuantas evidencias de su competencia profesional puedan formar parte de la Carpeta de Logros Profesionales o Portafolios. Para ello el asesor realizará una labor de ayuda para que el aspirante sitúe su experiencia y competencia profesional respecto al referente, expresado en las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de las Unidades de Competencia correspondientes, y sea capaz de explicitarla en el Dossier Profesional (**Registro nº 3**) y otras evidencias en la Carpeta de Logros Profesionales (**Registro nº 5**). El asesor/a en ningún caso será el encargado de evaluar la competencia del candidato ni el que emita el juicio final acerca de esta competencia; ese cometido está reservado, exclusivamente al Equipo Evaluador. Por ello, el asesor/a le ayudará a reflexionar sobre su experiencia laboral y su formación y, así mismo, le aconsejará sobre la manera más adecuada de traducirlo a términos que hagan más transparentes sus competencias y por tanto mejorar las posibilidades de reconocimiento de las mismas.

El asesor/a entregará al candidato el Dossier Profesional y el Guión de Actividades de la Cualificación Profesional solicitada, proporcionando las orientaciones pertinentes para que le sirvan de ayuda en su cumplimentación.

Para ello informará sobre los certificados que puedan ser significativos para la comprobación de su competencia y puedan tener validez para su reconocimiento. Es importante que los candidatos atiendan a las siguientes indicaciones:

a) Certificados de la experiencia laboral.

Los certificados que se vayan a adjuntar a la Carpeta de Logros Profesionales o Portafolios deberán ser fotocopias validadas. *Esta validación la realizará el asesor/a en la segunda sesión de asesoramiento, utilizando el sello de caucho que le ha entregado el Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias.* El candidato aportará el original y la fotocopia a validar.

Se comunicará al candidato que las certificaciones de la experiencia laboral, deberán estar acompañadas de un resumen de la vida laboral emitido por la Seguridad Social, o de la mutualidad de seguros a la que estuviera afiliado. Así mismo, también pueden ser susceptibles de valoración los certificados de las empresas en los que consten las actividades de trabajo del candidato y el tiempo de experiencia en las mismas.

b) Certificados de estudios oficiales

Las fotocopias de carácter oficial sobre estudios realizados, se justificarán mediante los certificados, diplomas o títulos oficiales correspondientes que demuestren que se han superado todos los módulos relativos a los estudios asociados con la Cualificación Profesional que se pretende acreditar. A este respecto y en relación a la obtención de una Cualificación a través del Sistema de Validación de Competencias, el asesor explicará a los candidatos, en el caso de que se exigieran, las condiciones académicas requeridas, así como, si fuese necesario, las diferentes formas de adquirirlas. Aunque para acceder al proceso de reconocimiento de la competencia no es necesario el cumplimiento de condiciones académicas previas, para la obtención de algunas Cualificaciones Profesionales será necesario cumplir aquellas que estén establecidas.

Dichas condiciones de acceso a la emisión del certificado de la Cualificación se encuentran en el documento que recoge la Cualificación Profesional.

Aquellos candidatos que habiéndoseles reconocido todas las Unidades de Competencia que conforman una Cualificación Profesional y que no cumplan las condiciones de acceso establecidas reglamentariamente, no podrán solicitar la expedición del certificado de la Cualificación. No obstante la oficina de Certificación y Registro podrá expedir certificaciones de las Unidades de Competencia superadas.

c) Otros certificados

Los certificados de cursos de capacitación Formación Profesional no ligados a la obtención de una Cualificación completa (cursos de actualización, perfeccionamiento o reciclaje) realizados por los aspirantes deberán incluir además del nombre del candidato, el organismo impartidor, el número de horas impartidas y la fecha en que se realizaron los cursos.

Los candidatos pueden acreditar otras competencias y habilidades adquiridas en el ámbito de trabajo, tales como: labores de administración y gestión, participación en proyectos, equipos de mejora, trabajo como autónomo o por cuenta propia. De la misma manera, el candidato puede describir competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales: hobbies, internet, ONGs, voluntariado, etc.

El conocimiento de otras lenguas no requiere, necesariamente, que sea certificado.

d) Certificados emitidos por el Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias

Los certificados sobre reconocimiento de competencia obtenidos por los candidatos a través del servicio de Validación de Competencias en ocasiones anteriores *serán acreditados documental*mente, mediante certificación oficial, emitida mediante el programa informático CERCO,

firmada por el Secretario y el Director del centro emisor que coincide con el centro de matriculación. No obstante el asesor/a puede mediante el programa CERCO acceder al historial formativo del candidato/a.

e) La experiencia profesional

La última parte del Dossier Profesional tiene como objeto que el candidato/a haga relación de las actividades que ha desarrollado a lo largo de su vida profesional y sobre todo aquellas que estén relacionadas con el referente. Para evitar que los candidatos, en esta parte, divaguen en cuestiones no relacionadas estrechamente con los estándares de competencia de la Cualificación, es conveniente que el asesor entregue un Guión de Actividades. Este Guión de Actividades es un documento sencillo donde se relacionan un conjunto de actividades respecto a las cuáles el candidato responderá sobre su desempeño o realización en algún momento, sobre durante cuánto tiempo las ha realizado, sobre la realización autónoma o con ayuda, etc. A pesar de la dificultad que puede entrañar para los candidatos el desarrollo del apartado de experiencia profesional del Dossier *es necesaria su cumplimentación* por la cantidad y calidad de las evidencias que van a permitir un desarrollo adecuado y enriquecedor de la fase de asesoramiento.

2.1.2. Preparación de la segunda sesión de asesoramiento (entrevista personal)

Antes de finalizar la reunión con el grupo de candidatos el asesor comprobará si los candidatos han abonado las tasas de iniciación del proceso de reconocimiento (inscripción) y les explicará el contenido de la segunda sesión de asesoramiento, así como los elementos que se trabajarán en la misma: Ejercicio de Autoevaluación, Dossier Profesional, Carpeta de Logros Profesionales, la entrevista profesional y el Informe del Asesor.

*Además se entregará a los candidatos la Carpeta de Logros Profesionales o Portafolios (**Registro nº 5**). En la carpeta los candidatos introducirán los registros que vayan recabando según lo establecido en este procedimiento: (a) Convocatoria para la Reunión Individual, (b) Dossier Profesional, (c) Solicitud de Reconocimiento, (d) resguardo o fotocopia que acredite el abono de las tasas, (e) diplomas, (f) certificados, (g) fotografía. El asesor asignará un número a cada uno de los documentos que se adjunten a la Carpeta de Logros Profesionales como documentos que acreditan el historial profesional y formativo del candidato; esta numeración será la que utilice el asesor para la acreditación de las realizaciones profesionales del aspirante en el Informe del Asesor, obtenido mediante la herramienta informática "Portal del asesor".*

*Al final de la sesión grupal el asesor entregará a los candidatos la Convocatoria de la Entrevista Personal, (**Registro nº 4**) señalándole día y hora de la misma. Se indicará a los candidatos que para la reunión deberán acudir con el Dossier Profesional cumplimentado en su mayor parte y todos los certificados originales pertinentes y sus fotocopias.*

El asesor entregará al candidato el justificante de asistencia a la reunión global cuando éste se lo requiera. Ver modelo de justificante de asistencia en el Anexo II, modelo 1.

2.2. SEGUNDA SESIÓN DE ASESORAMIENTO. ENTREVISTA PERSONAL.

La segunda sesión de asesoramiento consiste en una entrevista de carácter individual entre el asesor y el candidato. Los objetivos más relevantes que persigue la fase de asesoramiento-acompañamiento son los de, por un lado, ayudar al candidato a la explicitación de sus aprendizajes previos y competencia profesional adquiridos por la experiencia laboral y los aprendizajes informales, y por otro, motivarlo para el incremento de su competencia profesional y el aprendizaje permanente. De modo orientativo se establece que la duración de la entrevista se situará en dos horas y media.

Al inicio de la entrevista el asesor solicitará al candidato el Dossier Profesional cumplimentado y la Carpeta de Logros Profesionales o Portafolios con los originales y las fotocopias para validarlas.

2.2.1. El Ejercicio de Autoevaluación

Uno de los elementos prescriptivos para la fase de asesoramiento es la realización del Test de Autoevaluación del candidato sobre sus competencias profesionales en relación al referente expresado en las realizaciones y los criterios de realización de las Unidades de Competencias. La cumplimentación del Test de Autoevaluación, cuyo contenido habrá sido elaborado por los asesores/as, se llevará a cabo con la menor ayuda posible por parte del asesor con el fin de que el candidato se sitúe de forma autónoma con respecto al referente y realice una reflexión y análisis de su propia competencia.

El ejercicio de Autoevaluación se gestionará y se realizará por medio de un programa informático diseñado al efecto y que se ubica en la aplicación informática “Portal del Asesor”. Para la gestión de los diferentes pasos y la obtención de los informes, Resultado de la Autoevaluación, por mediación de este programa, el asesor seguirá los pasos que se detallan en el manual de uso del mismo.

A la vista del Resultado de la Autoevaluación una vez realizado éste, plasmando en el MAPA GRÁFICO DE COMPETENCIAS que proporciona el programa informático y de la Carpeta de Logros Profesionales, el asesor iniciará la entrevista personal a fin de comprobar que la competencia profesional declarada por el aspirante en el Ejercicio de Autoevaluación es refrendada por las evidencias presentadas en la Carpeta de Logros Profesionales o Portafolios y tratar de obtener evidencias adicionales. Para ello, podrá hacer uso de las cuestiones relativas a conocimientos que aparecen en la Guía de Evidencias, preguntas orientativas para el asesor, y de otras que estime conveniente realizar. El asesor utilizará la entrevista para cerciorarse acerca del grado de desempeño por parte del aspirante de los elementos significativos o realizaciones

críticas de las Unidades de Competencia referenciadas. De la misma manera, a través de la entrevista, se podrán inferir evidencias de otras realizaciones, que aunque no correspondan a elementos significativos o críticos de la competencia, su dominio por parte del candidato le haya originado dudas tras el análisis de los documentos de la Carpeta de Logros Profesionales y del Ejercicio de Autoevaluación.

2.2.2. Solicitud de Reconocimiento de la Competencia

Efectuadas las actuaciones precedentes, *el asesor/a ayudará al candidato/a a cumplimentar la Solicitud de Reconocimiento de la Competencia Profesional (Registro nº 6)*, aconsejándole sobre las Unidades de Competencia que puede solicitar le sean reconocidas, por tener posibilidad que poder superarlas. El candidato, en el plazo de cinco días, presentará cumplimentado el **Registro nº 6** relativo a la matriculación en las Unidades de Competencia solicitadas en la Secretaría del Centro donde realizó la inscripción. *La secretaría del centro deberá registrar la matriculación en el programa CERCO.*

Si el candidato/a acreditara las condiciones de acceso, o tuviera derecho a que se le convalidada alguna Unidad de Competencia o a la exención de la Formación en Centros de Trabajo deberá solicitarlo en el momento de la matriculación

En el caso de que para alguno de los bloques de competencia fijados en la Guía de Evidencias el Equipo Evaluador haya establecido la conveniencia de realizar observación directa en el puesto de trabajo el asesor estudiará la posibilidad de que ésta pueda ser llevada a efecto. Así mismo, *en el Informe del Asesor, comunicará al Jefe del Equipo Evaluador, en el apartado de observaciones, la posibilidad de realizar la observación directa en el puesto de trabajo y para qué Unidades de Competencia es factible el realizarla.* En caso de vaya a llevarse a cabo la observación directa, el Jefe del Equipo Evaluador se pondrá en contacto con la empresa para gestionar las autorizaciones pertinentes.

2.2.3. Informe del Asesor/a

Concluida la segunda sesión de asesoramiento, el asesor imprimirá el Informe del Asesor/a, mediante el programa informático "Portal del asesor/a", que entregará al Jefe del Equipo Evaluador que le indique Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias. El Jefe del Equipo Evaluador correspondiente, a la vista de este informe, valorará para qué Unidades de Competencia existen, a su juicio, suficientes evidencias de competencia y para cuáles no.

El asesor/a, teniendo en cuenta las evidencias presentadas por el candidato/a reflejará en el Informe del Asesor las circunstancias siguientes:

- Que la evidencia presentada por el candidato, a la luz de la Guía de Evidencias de la Cualificación Profesional correspondiente cubre todas las realizaciones y criterios de realización establecidos.

- Que la evidencia presentada por el candidato, a la luz de la Guía de Evidencias de la Cualificación correspondiente cubre algunas de las realizaciones y criterios de realización establecidos, pero no la totalidad.
- Cuando el candidato no haya presentado evidencias de alguna Unidad de Competencia, o tras la entrevista, no haya evidenciado competencia para la certificación se lo comunicará al candidato. En el caso de que el candidato manifieste su acuerdo con lo expresado por el asesor y haga renuncia a solicitar el reconocimiento de alguna Unidad de Competencia, *el asesor le presentará un Plan de Formación para la Unidad o Unidades de Competencia correspondientes*. Si el candidato estuviera disconforme con la apreciación del asesor, y a pesar de todo deseara que se le realicen pruebas de competencia, *el asesor lo reflejará de esa forma en el Informe del Asesor*.

El asesor cumplimentará el Informe del Asesor realizando un análisis y valoración razonada acerca de las evidencias mostradas por el candidato en relación con el referente expresado en las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de las Unidades de Competencia. Deberá indicar, dentro de cada bloque, para los elementos significativos del bloque, en qué tipo de evidencias presentadas por el candidato se ha fundamentado para la realización de su informe (certificado, curso, entrevista...). El asesor cumplimentará, también, el resumen final.

*Una vez concluido todo el proceso de asesoramiento-acompañamiento, el asesor trasladará al Jefe del Equipo que le indique el Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias toda la documentación relativa a cada candidato que se haya generado en esta fase, es decir: el **RESULTADO DE LA AUTOEVALUACIÓN** extraído a partir del Test de Autoevaluación, **EL DOSSIER PROFESIONAL**, **LA CARPETA DE LOGROS PROFESIONALES** y **EL INFORME DEL ASESOR**.*

El asesor consultará las dudas y/o contingencias que puedan surgir a lo largo de esta fase con el Organismo Rector del Proceso de Validación de Competencias y/o el Jefe del Equipo Evaluador de la familia profesional correspondiente.

Los asesores, bajo la dirección y supervisión del Jefe del Equipo Evaluador, serán los encargados de elaborar y/o modificar los Ejercicios de Autoevaluación y los Guiones de Actividades.

Cuando el candidato solicite algún justificante de asistencia a la segunda reunión de asesoramiento o entrevista personal, el asesor podrá extenderlo a través del modelo 2 que se presenta en el anexo II de esta Guía del Procedimiento.

Como se desprende de la lectura de este ejemplo, en la Guía de Procedimiento se contemplan muchos aspectos de carácter operativo: una guía de actividades para la reunión grupal, orientaciones para la entrevista personal, para proceder a la realización de la autoevaluación, contenidos del informe del asesor, modelos de los registros documentales, etc, etc. Es muy importante definir con claridad las instrucciones operativas para garantizar la igualdad de oportunidades de los candidatos y la realización de un proceso válido, fiable, equitativo y transparente. En definitiva, en todo momento se deben cumplir los requisitos establecidos en orden a asegurar la calidad del servicio, tal y como se ha

expuesto en el *Módulo 1 de este curso, Unidad Didáctica 1.2, epígrafe 2*, al tratar de la gestión y aseguramiento de la calidad en el Sistema de Validación de Competencias.

La Guía de Procedimiento, es por la tanto, un instrumento o herramienta fundamental para la organización del Sistema de Validación de Competencia y debe desarrollar con detenimiento y detalle, a un nivel operativo, las especificaciones establecidas en el Modelo y Principios Generales del Sistema y en el texto o aparato jurídico que dé soporte al servicio de evaluación, reconocimiento y certificación de competencias.

c) Actitudes

- Interesarse por el conocimiento de Sistemas de Validación de Competencias que operan en diferentes países.
- Valorar la importancia de interrelacionar y situar con precisión los diferentes elementos y conceptos del Sistema de Cualificaciones que se asocian al Sistema de Validación de Competencias
- Interés por el diseño, en colaboración con otros técnicos, de los instrumentos documentales que definen y desarrollan el modelo y los procedimientos para la implantación de un Sistema de Validación de Competencias.
- Valorar los efectos positivos que tiene el trabajo en equipo y la aplicación de herramientas sencillas que facilitan y enriquecen su funcionamiento.
- Mostrar actitudes abiertas y receptivas hacia la comprensión del aparato conceptual y procedimental que es la base de un Sistema de Validación de Competencias
- Mantener actitudes receptivas y de colaboración con las personas que trabajan en el ámbito de la Validación de Competencias.

2.1.3. Criterios de Evaluación

- Se ha llevado a cabo una exposición de motivos, ventajas y beneficios de la implantación del Sistema de Validación de Competencias en el contexto de un país o región concreta atendiendo al entorno socioeconómico y laboral del mismo.
- Se han identificado y descrito los elementos esenciales que sustentan un Sistema de Validación de Competencias.
- Se ha comprendido y descrito la estructura que puede tener un documento que determine un modelo de Validación de Competencias.
- Se ha comprendido y descrito la naturaleza y la estructura de una Guía de Procedimiento para la Evaluación de Competencias adquiridas por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes.
- Se han identificado y descrito los aspectos y pasos más importantes para el buen funcionamiento de los equipos y las reuniones.
- Se han comprendido y justificado los diferentes instrumentos de carácter documental que constituyen la base y fundamento de un Sistema de Validación de Competencias en un país.

2.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Describe la situación de tu país en relación a la Validación de Competencias y realiza una valoración de su posible implantación en el caso de que no esté operativo el Sistema detallando los beneficios que pudiera reportar y los obstáculos que pudiera presentar su implementación.
2. Realiza un ejercicio de exposición razonada donde resumas, en no más de dos páginas, qué entiendes por Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.
3. Diseña y define, en no más de tres páginas, para una guía de procedimiento del servicio de Validación de Competencias en tu país la estructura del servicio de información a los candidatos determinando los siguientes aspectos:
 - Objetivo del servicio
 - Proveedores del servicio
 - Requisitos exigibles a los proveedores
 - Tareas a realizar los proveedores
 - Ubicación del servicio
 - Contenido de la información
 - Soportes, herramientas, instrumentos que apoyan la información
 - Temporalización.
 - Elementos orientativos y prescriptivos en el procedimiento
 - Documentación que genera el servicio

Unidad didáctica 2.2. Criterios para la determinación de la estructura organizativa del servicio, fases y tiempos del procedimiento

2.2.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir los elementos que constituyen una estructura organizativa para llevar a cabo el proceso de Validación de Competencias, las fases en las que puede organizarse el desarrollo del proceso de evaluación y certificación de la competencia y los tiempos de ejecución de las acciones a fin de diseñar un modelo y procedimientos de Validación de Competencias contextualizados a diferentes entornos socioeconómicos.

2.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Identificar y describir los elementos necesarios en una estructura organizativa que lidere, desarrolle y haga seguimiento de un proceso de Validación de Competencias.
- Identificar las fases del proceso de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia.

- Identificar las actuaciones más relevantes a llevar a cabo en cada una de las fases del proceso de Validación y los recursos necesarios para el desenvolvimiento de cada una de ellas.
- Describir diferentes posibilidades de organizar los tiempos de actuaciones y las variables inherentes a las convocatorias del proceso de Validación de Competencias.

b) Conceptos y hechos

- Elementos constituyentes de una estructura operativa para liderar, desarrollar y realizar el seguimiento del proceso de validación de Competencias.
- Fases, tareas, actuaciones, recursos y tiempos para un proceso de Validación de Competencias.

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Elementos constituyentes de una estructura operativa para liderar, desarrollar y realizar el seguimiento del proceso de Validación de Competencias

En el módulo 1 del presente curso se han analizado de una manera global los conceptos y componentes más importantes de un Sistema de Cualificaciones Profesionales y del Sistema de Validación de Competencias que bajo su cobertura se desarrolla. Por otro lado en la primera Unidad Didáctica del presente Módulo hemos presentado y analizado los elementos y conceptos soporte de la estructura de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia.

Definimos el Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias (Validación de Competencias) como *un el conjunto de normas y dispositivos que regulan y ordenan la estructura operativa, las condiciones y los procedimientos para evaluar, reconocer, y, en su caso, certificar con carácter oficial la competencia profesional de la población activa, adquirida a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales.*

En esta Unidad Didáctica nos vamos a centrar en analizar la posible **organización de la estructura que lidere, dirija y haga el seguimiento** del servicio de Validación de Competencias. Como se ha dicho anteriormente, la organización del servicio de reconocimiento, de la estructura operativa que lo sustenta y del organismo que dirige el proceso, cambia de unos países a otro, así como los medios y recursos que se ponen a disposición de la estructura operativa que lleva a cabo la Validación de Competencias.

Para dirigir y liderar este servicio, algunos países se dotan de un ente u organismo específico, dependiente de la Administración Pública pero dotado de cierta autonomía, otros establecen una serie de disposiciones de carácter legal y procedimental y dejan en manos de centros, empresas o instituciones de carácter privado la prestación del

servicio y otros confieren la responsabilidad de su desarrollo a un servicio integrado dentro de la propia Administración.

Previamente al diseño de la organización de la estructura que lidere el proceso es importante tomar decisiones respecto a si el servicio de evaluación va a tener un **carácter centralizado**, que todas las actuaciones del proceso se realicen bajo liderazgo y seguimiento de un ente u organismo único, o un **carácter descentralizado** con diferentes entes que lleven a cabo el proceso con cierto grado de autonomía.

Los modelos organizativos pueden ser variados, si bien, la opinión del profesor facilitador de este curso es la de tender hacia una estructura organizativa de carácter centralizado porque, de alguna manera, permite un aseguramiento mayor de los requisitos inherentes al reconocimiento de la competencia, como son: la validez, fiabilidad, equidad y la transparencia. En efecto, la experiencia nos dice que en los países en los que se ha optado por modelos descentralizados de gestión y desarrollo del proceso de evaluación de competencias se han presentado dificultades a la hora de garantizar la homogeneidad de la evaluación y han surgido otros problemas relativos a la calibración de los evaluadores y coste del proceso para los candidatos.

El proceso de Validación de Competencias requiere de diversas actuaciones y actores que las lleven a cabo, tales como la dirección del servicio, el aporte de recursos humanos y materiales, el seguimiento del proceso, la selección y formación de las personas que prestan el servicio, la información a los candidatos, así como la evaluación y acreditación de la competencia propiamente dichas. Vamos a identificar las tareas que se suelen llevar habitualmente a cabo en los organismos rectores que lideran el proceso, basándonos en entes que están en funcionamiento, a fin de facilitar la toma de decisiones respecto a la conformación de la misma porque no somos partidarios de sugerir ningún modelo organizativo cerrado para esa estructura directiva.

La estructura organizativa que vaya a tener el organismo o ente rector del proceso de Validación de Competencias va a depender, evidentemente, de cómo diseñemos el proceso, de sus fases, de los actores que intervienen como proveedores, de los tiempos, de factores geográficos, de las convocatorias, del número de candidatos que se atiendan en un tiempo definido y de otras variables. En el epígrafe siguiente se tratará extensamente de las fases del proceso de Validación de Competencias; sin embargo, en el modelo de Validación de carácter ecléctico que sugerimos, por considerarlo el más exitoso de cuantos Sistemas de Validación están en funcionamiento, los medios de los que se suele valer la estructura operativa para llevar a cabo el proceso son: los servicios de información, asesoramiento-acompañamiento y de contraste o pruebas de competencia, el personal informador y asesor autorizado, las personas que conforman los equipos evaluadores y el ente u organismo que lidera todo el proceso.

Tomado como base estas fases y medios que se han citado, las tareas y actuaciones más importantes que debería llevar a cabo el ente u organismo encargado de liderar, desarrollar y hacer seguimiento del proceso son:

Monografía de las funciones y tareas de un organismo que lidere, desarrolle y realice el seguimiento del proceso de Validación de Competencias

- Dirigir y facilitar el desarrollo o desenvolvimiento del proceso de Validación de Competencias.
- Cumplir y hacer cumplir las especificaciones, requisitos y procedimientos establecidos en el Modelo y Principios Generales del Sistema de Validación de Competencias, en la norma jurídica que ordena el Sistema y en la Guía del Procedimiento.
- Realizar la publicidad del Sistema de Validación de Competencias a través de los medios de comunicación de masas, Internet, publicaciones u otros medios.
- Preparar directrices operativas y materiales para las oficinas o lugares encargados de desarrollar la fase informativa a los candidatos.
- Diseñar y elaborar los registros e impresos necesarios para la gestión documental del proceso de Validación.
- Facilitar directrices, registros y materiales necesarios para el desarrollo de la fase de asesoramiento y acompañamiento.
- Facilitar metodología y directrices para la elaboración de pruebas de competencia.
- Realizar sesiones de calibración de evaluadores a los efectos de consensuar criterios de corrección/valoración y calificación de pruebas.
- Dirigir el proceso de adecuación de los referentes de la evaluación tomando como base las Cualificaciones Profesionales a través de los eventuales Ejercicios de Autoevaluación y Guías de Evidencia.
- Seleccionar de personal proveedor del servicio de Validación de Competencias: personas informadoras, asesores y evaluadores.
- Formar a los proveedores del servicio en los elementos conceptuales y procedimentales que constituyen el Sistema y proceso de la Validación de Competencias.
- Acreditar y autorizar a las personas proveedoras del servicio de Validación para desempeñar las tareas correspondientes a cada perfil en el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia.
- Atender, resolver las dudas y responder a los requerimientos de informadores, asesores y evaluadores.
- Realizar un apoyo y seguimiento constante a las actuaciones de informadores, asesores y evaluadores o equipos evaluadores.
- Autorizar a entidades, instituciones y centros de Formación Profesional que puedan actuar como informadores y lugares de inscripción de los candidatos en el proceso de Validación.
- Autorizar a entidades, instituciones y centros de Formación Profesional para que puedan actuar como lugares para la realización de las fases de asesoramiento-acompañamiento y realización de pruebas de contraste de la competencia.

- Colaborar con entidades, instituciones y centros de Formación Profesional para implementar la estructura de evaluación de la competencia profesional adquirida por las personas.
- Definir, implantar y realizar el seguimiento de los dispositivos de verificación interna y externa del proceso de Validación de Competencias.
- Archivar las actas y/o registros correspondientes a cada uno de los candidatos y que se han generado en el proceso evaluatorio.
- Desarrollar y gestionar el subsistema de certificación y registro de la competencia del propio Sistema de Validación de Competencias o coordinarse, en su caso, con el servicio que emita y registre las acreditaciones o certificaciones de la competencia profesional, tanto la adquirida por la vía de la formación, o la del reconocimiento de los aprendizajes previos, a nivel nacional.
- Definir, implantar y realizar el seguimiento necesario para asegurar la calidad del Sistema de Validación de Competencias.
- Efectuar la gestión económica de todo el servicio de Validación.

Los veintidós ítems que se han especificado en esta monografía de funciones, evidentemente, no agotan las tareas y acciones requeridas a un organismo que se encargue del liderazgo del proceso, no obstante, puede decirse que se recogen las funciones más significativas.

Tomando en cuenta este repertorio de tareas básicas de un ente u organismo rector del proceso de validación y en función del volumen de candidatos y de proveedores del servicio se puede dimensionar y establecer la estructura del organismo u ente que dirija, haga de facilitador de todo el proceso de reconocimiento y realice el seguimiento de su desarrollo.

A efectos prácticos es recomendable dotar a dicho organismo de una dirección y de varias áreas donde se ubique el desempeño de las distintas funciones o tareas que se han detallado arriba; el número de personas que haya de trabajar en cada una de las áreas y su perfil competencial lo ha de determinar cada país en base a las variables que se han comentado, fundamentalmente: el número de personas que intervienen en el proceso, como son los informadores, asesores y evaluadores, el número de convocatorias anuales, los factores geográficos y poblacionales del país en el que actúa el servicio, el número de candidatos que se atiendan en un tiempo definido y otros. Es preciso, asimismo, señalar la conveniencia de dotar a este tipo de organismos de un grado importante de autonomía y estabilidad en el personal.

2. Fases, tareas, actuaciones, recursos y tiempos para un proceso de Validación de Competencias

Como se ha señalado, es conveniente dividir el proceso de Validación de Competencias en fases diferentes. Las razones para establecer fases son fundamentalmente la especificidad de las actuaciones que se llevan a cabo en cada momento del proceso, la participación de diferentes proveedores del servicio y el propio cometido o finalidad de cada uno de los momentos.

La organización del proceso de evaluación varía entre los diferentes países donde está implantado un Sistema de Validación de Competencias, así como la estructura de gobierno y el propio dispositivo de evaluación de competencias, tal como se ha apuntado anteriormente.

Para una mejor comprensión de esta cuestión y disponer de elementos para el diseño y definición del proceso y de sus fases, será preciso adentrarnos en algunos de los diferentes enfoques que se presentan en los Sistemas de Validación con más dilatada trayectoria en sus actuaciones. Veamos, por lo tanto cómo se enfoca el proceso de evaluación y reconocimiento en cuatro países diferentes.

Características del proceso evaluativo en el País A

Expresado de forma muy breve, los elementos que caracterizan el proceso en este país son los siguientes:

- El proceso de Validación de Competencias se realiza en centros y/o empresas dedicadas a la Formación Profesional autorizados por las Administraciones Educativas.
- El proceso de evaluación se divide en dos fases: 1ª información e inscripción del candidato, 2ª evaluación.
- Como agente proveedor del servicio actúa generalmente, sólo una persona que es el evaluador, que hace funciones, también, de informador.
- Los evaluadores son personas, normalmente profesores, especialistas en un sector profesional y trabajadores del centro o empresa autorizada.
- El proceso evaluativo se apoya en la demostración por parte del candidato de su competencia en múltiples estándares definidos en la Cualificación Profesional que el evaluador comprueba a través de una lista de comprobación o *check list*.
- En pocos casos se realizan pruebas de competencia, por ello el proceso evaluativo tiene un carácter muy escolar y burocrático ya que el candidato tiene que responder por escrito a todos los extensos cuestionarios que se le presentan.
- La labor del evaluador es controlada y supervisada por un verificador interno, persona autorizada para tal fin por las Administraciones Educativas correspondientes y que pertenece, también al centro o empresa autorizada para realizar Validación de Competencias.
- El periodo de actuaciones está abierto permanentemente. Así, los candidatos pueden presentarse en cualquier momento del año.
- Normalmente, son muy pocas las personas a las que se les acredita toda la cualificación, siendo éstas desviadas a complementar su formación, que habitualmente la realizan en el mismo centro o empresa; evidentemente, el hecho de ser un centro autorizado para la Validación de Competencias es un factor que favorece el incremento del alumnado de esos centros.

Pasar por un proceso de reconocimiento de la competencia le viene a costar a cada candidato una media de **de mil dólares**.

Características del proceso evaluativo en el País B

Los elementos que caracterizan el proceso en este país, expuestos de modo muy esquemático, son los siguientes:

- El proceso de Validación de Competencias se realiza en centros gubernamentales pertenecientes a diferentes Ministerios (sobre todo de los Ministerios de Educación y Trabajo) y en las Universidades.
- Los entes públicos con capacidad de validar competencias se basan en una ley de carácter universal para todo el Estado y que posibilita el reconocimiento de certificados y diplomas tanto del ámbito de la Formación Profesional como de las carreras universitarias.
- El proceso de evaluación se divide en tres fases: 1ª información e inscripción del candidato, 2ª asesoramiento y acompañamiento al candidato y 3ª **presentación y defensa** por parte del candidato de un Dossier explicativo de su experiencia profesional y competencias ante de un **jurado** compuesto por expertos y docentes de cada una de las especialidades técnicas o carreras universitarias.
- Como proveedores del servicio actúan las **oficinas informadoras** con su personal formado al efecto, **los asesores** que acompañan a los candidatos y que son quienes tienen el mayor protagonismo en todo el proceso de validación y las personas que componen **los jurados** que valoran la defensa del Dossier de los candidatos y emiten el juicio de evidencia.
- Los asesores suelen ser generalmente personas con perfil de psicología y expertos en orientación.
- Los jurados los componen expertos en diferentes especialidades y profesorado técnico de Formación Profesional.
- En el proceso de validación de competencias es la fase de asesoramiento-acompañamiento la que más importancia tiene y es clave para ello la atención del asesor a los candidatos. Esta atención suele hacerse en grupos y en reuniones más personalizadas.
- El proceso evaluativo se centra fundamentalmente en la elaboración, durante al menos un mes, de un Dossier en el que el candidato expresa su trayectoria profesional y describe las competencias que posee, siempre en relación a un referencial que se encuentra en los estándares de competencia del diploma, certificado o título universitario y en la defensa de ese Dossier ante el jurado.
- Es muy difícil que se lleguen a realizar pruebas de competencia; el juicio de evidencia se emite teniendo en cuenta el Dossier elaborado por el candidato y la defensa del mismo ante el jurado.
- No existen verificaciones al proceso, ni externas ni internas.
- En cada una de las regiones y para el ámbito de los diferentes ministerios o universidades dirigen y lideran el proceso, distintas Unidades Administrativas dependientes de los distintos estamentos oficiales (Ministerios y Universidades).
- El porcentaje de éxito de los candidatos para obtener la acreditación de un certificado o diploma profesional completo respecto a lo demandado se sitúa en una media del 65%. Aquellas competencias que no han sido reconocidas se pueden adquirir vía formación hasta completar la acreditación de la totalidad del certificado o diploma.

- Los candidatos pueden solicitar iniciar el proceso en cualquier momento del año pero los jurados sólo suelen actuar tres o cuatro veces a al año.
- Cuando el Sistema de Validación se puso en marcha (año 1998) no había coste para los candidatos; no obstante, una vez se ha alargado en el tiempo (hasta 20 horas) el apoyo personalizado del asesor en la fase de asesoramiento-acompañamiento, el coste para el candidato se sitúa **alrededor de los mil dólares.**

Características del proceso evaluativo en el País C

Los elementos que caracterizan el proceso de Validación de Competencias en este país son los siguientes:

- El proceso de Validación de Competencias se realiza en centros públicos y privados autorizados del ámbito de la Formación Profesional del Sistema Educativo.
- El proceso de evaluación se divide en tres fases: 1ª información e inscripción del candidato, 2ª asesoramiento, 3ª pruebas de contraste de competencia.
- Como agentes proveedores del servicio actúan **informadores, asesores y evaluadores que actúan conformando equipos evaluadores coordinados por un jefe de equipo evaluador** que cumple un rol muy importante en a lo largo del proceso de evaluación de cada candidato.
- La figura del asesor en este Sistema de Validación tiene una gran importancia ya que acompaña a los candidatos en dos momentos, a través de una reunión grupal y en una o dos entrevistas personales de una duración media de 5 horas por persona.
- La fase de asesoramiento tiene gran importancia, en ella se corrige un Dossier que elabora el candidato, se realiza un ejercicio de autoevaluación con apoyo del asesor y se mantiene una conversación de carácter profesional.
- La fase de contraste de competencias consiste en la realización de pruebas de competencia que son preparadas, supervisadas y evaluadas por **un equipo evaluador** integrado por profesorado específico de la especialidad profesional correspondiente y expertos de empresa y presidido por un jefe de equipo. El juicio evaluativo siempre está en manos del equipo evaluador.
- En este modelo de Validación, con el transcurso de los años la realización de pruebas va disminuyendo porque los equipos y jefes de equipo cada vez les otorgan mayor valor a las evidencias de competencia presentadas en la fase de asesoramiento.
- En proceso evaluativo se valoran todas las evidencias de competencia aportadas por el candidato en la fase de asesoramiento, tanto las acreditadas a través de certificados, como las expuestas en el Dossier, en la conversación con el asesor, en el ejercicio de autoevaluación y en el contraste de competencias. La fase de contraste se realiza exclusivamente cuando el equipo evaluador tiene dudas sobre la competencia evidenciada por el candidato en la fase de asesoramiento.
- En este Sistema se llevan a cabo verificaciones internas por medio del servicio de Inspección Educativa y externas por empresa certificadora ya que el Sistema está certificado con la Norma ISO 9000.

- El liderazgo y dirección del proceso está bajo la responsabilidad de un organismo público creado al efecto por la Administración Educativa.
- El porcentaje de éxito de los candidatos para obtener la acreditación de una Cualificación Profesional completa respecto a lo demandado se sitúa en una media del 55%. Aquellas Unidades de Competencia que no han sido reconocidas se pueden adquirir vía formación hasta completar la acreditación de la totalidad de la Cualificación. En el caso de este país, las posibilidades de formación para la adquisición de competencias que se ofertan son muy amplias.
- Existen dos periodos de actuaciones al año, por lo tanto, los candidatos tienen dos momentos para iniciar el proceso.
- Pasar por un proceso de reconocimiento de la competencia le viene a costar a cada candidato una media de **doscientos cincuenta dólares**.

Características del proceso evaluativo en el País D

Los elementos más sobresalientes que definen el proceso de validación en el país D son los siguientes:

- El proceso de Validación de Competencias se realiza en centros públicos de Formación Profesional de los ámbitos Educativos y de Trabajo o Empleo.
- El proceso de evaluación se divide en tres fases: 1ª información e inscripción del candidato, 2ª asesoramiento, 3ª evaluación.
- Como agentes proveedores del servicio actúan informadores, asesores y evaluadores que actúan en comisión evaluadora, no de forma individual.
- La figura del asesor no tiene gran relevancia y pueden realizar esta función profesores que posteriormente participan en la comisión evaluadora.
- La fase de asesoramiento no tiene la importancia que cobra en el modelo del país B.
- La fase evaluativa consiste sobre todo en la realización de pruebas de competencia que son preparadas, supervisadas y evaluadas por una comisión compuesta en su mayoría por profesorado experto en la especialidad profesional correspondiente.
- El proceso evaluativo consiste en que el candidato cumpla previamente unos requisitos como: 5 años de experiencia profesional correspondiente con la Cualificación Profesional o formación acreditada de 200 horas por Unidad de Competencia y en la superación de pruebas de competencia. El resultado de la evaluación, se centra, sobre todo, en la superación de las pruebas por parte del candidato.
- En este Sistema no se contemplan verificaciones internas ni externas.
- El liderazgo y dirección del proceso lo realizan Unidades Administrativas dependientes de las Autoridades de las diferentes regiones del país.
- El porcentaje de éxito de los candidatos para obtener la acreditación de una Cualificación Profesional completa respecto a lo demandado se sitúa en una media del 30%. Aquellas Unidades de Competencia que no han sido reconocidas se pueden adquirir vía formación hasta completar la acreditación de la totalidad de la Cualificación.

- Cada región determina las convocatorias de reconocimiento que se producen anualmente, normalmente una por año.
- El coste para el candidato depende de la región en la que se presente al proceso de validación.

Como se desprende de las breves caracterizaciones que hemos presentado de cuatro modelos de Validación de Competencias que están en funcionamiento, existen algunas diferencias fundamentales. Mientras es común a todos los sistemas la existencia de una fase informativa y de inscripción de los candidatos, siendo el país B el que dedica una mayor atención y recursos, el peso que tiene la fase de asesoramiento difiere de forma importante de unos lugares a otros.

Se puede ver que en el modelo correspondiente al país D el juicio de evidencias se sustenta fundamentalmente en la realización de pruebas de carácter procedimental, de desempeño, mientras que en el país A se llevan a cabo pruebas de carácter escrito y narrativo. Sin embargo, en los países B y C, donde las pruebas de competencia o no se realizan o tienen poco peso en el procedimiento, se concede más importancia a la fase de asesoramiento. En estos modelos el juicio respecto a las evidencias de competencia se apoya en mayor medida en la valoración de las evidencias de carácter indirecto que se expresan a través del Dossier que realiza el candidato, de la conversación profesional y de la documentación aportada.

Aunque los matices de variabilidad de los métodos de acopio de evidencias entre unos sistemas y otros son importantes y la diferencia de criterios entre expertos de los diferentes sistemas respecto al valor de las evidencias de competencia mostradas por una u otra fuente son constantes y el acuerdo total entre ellos es difícil hasta el momento, creemos necesario enfatizar la trascendencia e importancia de la fase de asesoramiento, de gran peso probatorio en los sistemas B y C. Se recordará que uno de los objetivos más importantes de la implantación de los Sistemas de Validación de Competencias es el de motivar a las personas hacia el incremento de sus competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente; este objetivo es muy difícil de cumplir si no se proporciona a los candidatos al reconocimiento un proceso amable, un proceso en el que se le ayude a explicitar su competencia y que anime a las personas, precisamente, hacia esa necesaria actualización y enriquecimiento de las competencias. Entendemos que los modelos A y D son excesivamente fríos y burocráticos y, por ello, promueven muy poco la motivación de las personas.

Estudios sociológicos realizados a través de encuestas de satisfacción a los candidatos después de pasar por el proceso arrojan que en los Sistemas B y C el porcentaje de personas que siguen formándose para adquirir la acreditación de la Cualificación Profesional completa es del 50% aproximadamente, porcentaje que disminuye sustancialmente en los sistemas A y D.

El análisis y contraste de los cuatro modelos expuestos de forma muy breve nos va a permitir disponer de elementos referenciales para la toma de decisiones. No obstante, si pretender de ningún modo condicionar ni predeterminar la toma de decisiones al respecto, vamos a exponer con cierto detenimiento, y manteniéndonos en una postura ecléctica que recoja lo que valoramos como más funcional, un modelo de Validación con las fases que estimamos convenientes, las tareas más relevantes que se suelen desarrollar en cada una de las fases y los recursos necesarios.

Fases, tareas y recursos necesarios en el proceso de Validación de Competencias

Por proceso de evaluación de la competencia entendemos la sucesión de actuaciones, entrevistas, pruebas y trámites que deben realizarse entre los candidatos y proveedores del servicio (informadores, asesores y evaluadores) con el fin de que a las personas les sean reconocidas las competencias profesionales solicitadas.

Teniendo en cuenta el desenvolvimiento de los modelos de Validación de Competencias con más dilatada trayectoria y más exitosos podría decirse que existe una tendencia generalizada a contemplar tres fases fundamentales del proceso de evaluación: **la información, el asesoramiento- acompañamiento y las pruebas o contraste de competencia.**

Después de emitido el juicio acerca de las evidencias se produce la acreditación o **certificación y registro** de la competencia reconocida al candidato, bien sea la totalidad de una Cualificación Profesional o alguna de sus partes; en algunos Sistemas de Validación se considera este paso como una fase, sin embargo, al ser una actuación de carácter más mecánico y no presentar ninguna complejidad la consideramos como el momento o paso final del proceso pero no le otorgamos la denominación de fase propiamente dicha, por ello hablamos de fases del proceso evaluativo.

Vamos, pues, a analizar las tres fases, las tareas más comunes que se llevan a cabo y los recursos que suelen utilizarse en cada una de ellas.

Primera fase del proceso de Validación de Competencias: LA INFORMACIÓN

La información constituye el primer instrumento del Sistema de Validación de Competencias. Tiene como finalidad proporcionar, a un nivel básico, información a toda persona interesada en obtener una certificación acerca de las Cualificaciones Profesionales y los procedimientos establecidos para el Reconocimiento de la Competencia.

Las personas que realicen esta labor tienen, generalmente, la misión de informar acerca de:

- **Las condiciones que deben cumplir los candidatos para acceder al proceso de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia.** Se suelen fijar unos requisitos

de edad y de experiencia laboral justificando una actividad profesional relacionada con la Cualificación Profesional que quieren que les sea reconocida en parte o en su totalidad

- **Del Sistema Nacional de Cualificaciones del país correspondiente.** De las Cualificaciones Profesionales y de las Unidades de Competencia de la Cualificación solicitada por el candidato así como de los estándares de competencia de la misma. Es importante que el candidato contraste su experiencia laboral y sus competencias con las Realizaciones Profesionales de la Cualificación para hacer una primera valoración de sus posibilidades de seguir adelante en el proceso de reconocimiento. En muchas ocasiones las personas acuden con cierto desenfoque y es preciso informar bien de estos detalles.
- **De los pasos a seguir** para el reconocimiento y evaluación de su competencia profesional. Se les suele informar de **los lugares** donde puede iniciar el proceso de evaluación, de la inscripción, de las tasas a abonar, en caso de que las hubiere, de los asesores de que dispone el servicio de Validación en el área geográfica correspondiente y sobre las vías para iniciar la fase de asesoramiento.
- **De las acciones formativas** previstas en el en relación a las Cualificaciones por las que muestran interés los candidatos a fin de poder completar la Cualificación cuando no le sea acreditada en su totalidad.

Es necesario que los centros u oficinas de información dispongan de conexión Internet para consultar una página web que estuviera actualizada por el organismo o servicio que lidere y dirija el proceso de Validación; sería conveniente que en esta página contuviera información sobre la Cualificaciones Profesionales del país correspondiente, acerca de los asesores y lugares donde se presta asesoramiento por cada especialidad profesional, plazos, condiciones, etc. Así mismo, los centros informativos suelen contar con publicaciones que explican los pasos más significativos del proceso de Validación de Competencias.

La red de centros u oficinas que presten información acerca de la Validación de Competencias es preciso que cuenten con personas autorizadas para informar; para asegurar la calidad de este servicio de información suele ser necesario que los informadores realicen cursos dedicados a la adquisición de una visión general del Sistema Nacional de Cualificaciones, del Sistema de Validación de Competencias y de los procedimientos propios del proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia así como de las instrucciones operativas para el desarrollo de la fase de información.

El paso final de la fase de información suele concluir con la inscripción de los candidatos. Las oficinas o lugares que proporcionan información suelen transferir las inscripciones al organismo o ente director del servicio de Validación que es el encargado de derivar a los candidatos a los asesores correspondientes para que pueda iniciarse la fase siguiente.

En los diferentes modelos de Validación de Competencias suelen operar como Centros de Información los siguientes entes, organismos o instituciones:

- Los Centros de Formación Profesional tanto públicos como privados, autorizados para colaborar con el servicio de Validación de Competencias.
- Oficinas de información a los ciudadanos dependientes de diferentes Administraciones Públicas (Ministerios, Alcaldías o Ayuntamientos).
- Organizaciones empresariales.
- Organizaciones sindicales.

Segunda fase del proceso de Validación de Competencias: ASESORAMIENTO-ACOMPANIAMIENTO

Los objetivos más relevantes que persigue la fase de asesoramiento-acompañamiento son los de, por un lado, ayudar al candidato a la explicitación de sus aprendizajes previos y competencia profesional adquiridos por la experiencia laboral y los aprendizajes no formales o informales, y por otro, motivarle para el incremento de su competencia profesional. Como se ha señalado con anterioridad, se trata de colaborar con los candidatos para hacer un proceso de evaluación de competencias amable para las personas, pretende animar, allanar obstáculos y motivar a las personas para que continúen con su progresión profesional. Es importante que el proceso no sea algo burocrático que facilite el rechazo y promueva el miedo de las personas a enfrentarse a algo similar a un examen.

En la fase de asesoramiento se suele realizar un seguimiento personalizado e individualizado con los candidatos con el fin de ayudarles en la reflexión acerca de sus competencias y en la explicitación por parte de éstos de su competencia profesional y en el acopio de evidencias que demuestren la posesión de las mismas.

Es conveniente que al inicio de las actuaciones los asesores informen a los candidatos que su misión a lo largo del proceso es la de ayudarles a cumplimentar los documentos y a aportar cuantas evidencias de su competencia profesional puedan presentar para completar el portafolio o carpeta de logros profesionales. Los asesores deben llevar a cabo una labor de ayuda para que los aspirantes sitúen su experiencia y competencia profesional respecto al referente establecido en las Unidades de Competencia correspondientes y sean capaces de expresarla en un eventual dossier y/o a través de un ejercicio e autoevaluación en los casos que se apliquen estos instrumentos.

Los asesores desempeñan un rol muy importante en el proceso evaluatorio, pero en el modelo ecléctico que estamos presentando a modo de ejemplificación, no se les suele otorgar la posibilidad de que emitan juicio de evidencias. Evidentemente, pueden influir en el equipo evaluador o en el jurado con el informe que ellos elaboran por cada uno de los candidatos, pero su papel se asimila más al de “un abogado defensor”, por denominarlo de un modo coloquial. Los asesores tienen, como se ha señalado, la misión de aconsejar a los candidatos sobre la manera más adecuada de exponer y evidenciar sus competencias en términos que las hagan lo más transparentes posible y, por tanto, mejorar las posibilidades de reconocimiento de las mismas.

Los diferentes Sistemas de Validación que contemplan la fase de asesoramiento utilizan perfiles competenciales diferentes para la figura del asesor, en algunos se exigen perfiles de especialistas en psicología o en trabajado social, sin embargo, en otros, estiman necesario que sean especialistas en la Cualificación o campo profesional correspondiente; puede decirse que las dos opciones son válidas porque tienen sus fortalezas, pero también sus debilidades. Si a la fase de asesoramiento se le otorga cierto carácter evaluativo y se aprovecha para el acopio de evidencias de competencia parece más apropiado utilizar en esta fase a especialistas en el campo profesional concernido en el proceso evaluativo.

Para actuar como asesor suele ser preciso estar autorizado para el desarrollo de esta función por el ente u organismo que dirija la Validación de Competencias y para ello, es importante que los asesores reciban formación tanto del Sistema de Cualificaciones, como del Sistema de Validación, así como de las tareas, estrategias propias e instrucciones operativas para el desarrollo de este fase.

La fase de asesoramiento puede realizarse en reuniones grupales con varios candidatos que aspiren a la misma Cualificación y en reuniones de carácter individual entre el candidato y el asesor, siendo estas últimas necesarias para guardar la confidencialidad en los momentos de tomar decisiones de carácter personal.

Entre las actuaciones que suelen desarrollarse en la fase de asesoramiento están las siguientes:

- Que los candidatos conozcan los estándares de competencia y realizaciones profesionales de la Cualificación cuyo reconocimiento y acreditación solicitan
- Que los aspirantes conozcan las Unidades de Competencia con sus correspondientes realizaciones profesionales y criterios de realización.
- Que los candidatos comprendan la metodología y procedimientos a llevar a cabo en las fases de asesoramiento y contraste o pruebas de competencia.
- Proporcionar a las personas las directrices, instrucciones y criterios para el acopio de certificados o informes que constituirán el portafolio o carpeta de logros profesionales.
- Mostrar a los candidatos el procedimiento para la elaboración y cumplimentación del un dossier (de mayor o menor extensión) que contenga una descripción/exposición de las experiencias y las actividades realizadas en la/s empresa/s, los periodos trabajados en las mismas, los aprendizajes formales, no formales y/o informales. Durante el proceso de elaboración de este dossier el asesor colabora con los candidatos a través de consejos, comentarios y sugerencias para el enriquecimiento del mismo.
- Que las personas conozcan los plazos, fechas y los contenidos las sucesivas sesiones de trabajo con el asesor.
- Valoración por parte del asesor ante el candidato del currículum tras el análisis de los certificados, documentos e informes recogidos en su portafolio o carpeta de logros profesionales.

- Análisis y valoración por el asesor ante el candidato del dossier donde el candidato realizado el balance y descripción de sus competencias.
- En algunos modelos de Validación de Competencias el candidato suele realizar un **ejercicio de autoevaluación** de sus competencias. Este ejercicio de autoevaluación, del cual se tratará extensamente en el Módulo 3 del presente curso, suele tener como referente los elementos de competencia y criterios de realización de cada una de las Unidades de Competencia de la Cualificación. Consisten en responder a un repertorio de preguntas sobre las competencias especificadas en las Unidades de Competencia. A cada pregunta del ejercicio de autoevaluación asistido por computadora, los candidatos indican el nivel de desempeño de las realizaciones de acuerdo a estos parámetros:

0 Incapaz de desarrollar la competencia.

1 Capaz de desarrollar la competencia con la ayuda de un superior.

2 Puede desarrollar la competencia con un mínimo de supervisión.

3 Totalmente autónomo en el desarrollo de la competencia

4 Capaz de formar en el contenido de la competencia.

El ejercicio de autoevaluación es una herramienta eficaz para la conversación profesional entre el asesor y el candidato por cuanto el repertorio de preguntas constituye una guía útil para el desarrollo de la misma. Por otro lado, como resultado de la cumplimentación del ejercicio de autoevaluación, la aplicación informática emite un Mapa de Competencias de cada candidato, con sus fortalezas y debilidades, que permite a los asesores realizar un contraste entre las competencias declaradas en la carpeta de logros profesionales y las que arroja el mapa de competencias que emana del ejercicio de autoevaluación.

- Es recomendable llevar a cabo lo que suele denominarse como conversación profesional; esta es una reunión que mantienen el asesor y el candidato y tiene como objeto comentar aspectos concernientes a los conocimientos y destrezas relacionados en los estándares de competencia de la Cualificación Profesional. De esta conversación, aplicando la técnica de preguntas, abiertas o cerradas, se pueden inferir evidencias que resultan imprescindibles para la comprobación de los elementos de competencia en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional y que por razones económicas no se pueden obtener mediante otras fuentes.
- Los asesores, avanzada la fase y en función de las evidencias recogidas en la carpeta de logros profesionales, en el dossier, en el test de autoevaluación y en la conversación profesional, suelen elaborar un informe global sobre las competencias evidenciadas por los candidatos y su valoración personal sobre la fortaleza o debilidad de las mismas referenciando éstas a los estándares de competencia de cada una de las Unidades de Competencia. El informe de los asesores, junto a toda la documentación generada en esta fase (dossier, portafolio o carpeta de logros profesionales, mapa de competencias extraído del ejercicio de autoevaluación, otros) se traslada a los equipos evaluadores o jurados que son los encargados del desarrollo de la fase de contraste o pruebas de competencia y de emitir el último juicio acerca de la competencia del candidato.

- Al finalizar la fase, los candidatos suelen formalizar la solicitud oficial para pasar a la fase de contraste con el fin de presentarse ante el equipo evaluador o jurado y detallar si aspiran al reconocimiento de la Cualificación completa o a alguna de sus Unidades de Competencia. Cuando los candidatos, a la vista de las evidencias mostradas en la fase de asesoramiento, no acrediten la competencia suficiente para que le sea reconocida la totalidad de una Cualificación Profesional suelen ser informados de los cursos o las acciones formativas que les pueden permitir completar las competencias para que les sea acreditada toda la Cualificación.

Las actividades y herramientas a utilizar que se han presentado para esta fase de ningún modo tienen un carácter prescriptivo; como se ha señalado, son prácticas que se llevan a cabo, con mayor incidencia y dedicación en unos u otros modelos; sencillamente, puede decirse que son altamente recomendables por los buenos resultados que ha arrojado su utilización.

Para el correcto desenvolvimiento de esta fase los recursos que se requieren suelen ser registros de carácter documental como el **modelo de portafolio o carpeta de logros profesionales, el modelo de dossier, el modelo de informe del asesor, los ejercicios de autoevaluación definidos, la aplicación informática para gestionar los ejercicios de autoevaluación y los medios logísticos mínimos para las reuniones, entrevistas y manejo de medios informáticos.**

Tercera fase del proceso de Validación de Competencias: CONTRASTE O PRUEBAS DE COMPETENCIA

La fase de contraste o de pruebas de competencia es uno de los aspectos más controvertidos entre los diferentes sistema de validación que están operativos.

En las caracterizaciones que se han visto anteriormente nos encontramos con diferentes modelos que valoran de distinta manera el controvertido tema de las pruebas de competencia, que son, en definitiva, pruebas de desempeño, pruebas de realización práctica de aspectos relativos a los estándares de competencia definidos para un perfil profesional.

Efectivamente, en el modelo A el valor de prueba de evidencia se centraba en pruebas de carácter escrito sobre un amplio repertorio de las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de una Cualificación o diploma profesional determinado. En este modelo de Validación no suelen producirse pruebas de desempeño

En el modelo B las pruebas son inexistentes porque los responsables del servicio entienden que los elementos de competencia que se evidencian en la descripción realizada en el dossier y la defensa del mismo ante el jurado son suficientes para inferir sobre la competencia de los candidatos.

En el Modelo correspondiente al país C, a medida que van pasando los años y los equipos evaluadores están adquiriendo más experiencia, las pruebas de competencia son menos frecuentes; En el año 2004 se sometían a pruebas de desempeño al 70% de los candidatos, en el año 2012 sólo hacían pruebas el 15%. La razón de esta disminución de las pruebas se fundamenta en la experiencia que han adquirido los jefes de los equipos evaluadores y sus miembros cuando han ido descubriendo que las evidencias de carácter indirecto que se recogen en la fase de asesoramiento son suficientes, en la mayoría de los casos, para emitir un juicio de evidencia.

Sin embargo en el modelo D, del mismo modo que sucede en los incipientes sistemas de reconocimiento que se ha puesto en marcha recientemente en algún país de Centroamérica, las evidencias válidas descansan, sobre todo, en las prueba de competencia, es decir en el desempeño.

Nosotros, en base a la experiencia acumulada, somos más partidarios de aplicar las buenas prácticas que han dado excelentes resultados en los modelos B y C, porque hacen el proceso más ágil, más amable para los candidatos y mucho más viable económicamente; somos de la opinión de que si en la fase de asesoramiento se utilizan las herramientas conocidas con rigor y se extraen evidencias de competencia a través de los diferentes métodos que se han presentado u otros, las pruebas de contraste de competencias pueden resultar algo redundante y costoso bajo el punto de vista económico. De todas maneras, cada país deberá tomar decisiones a este respecto.

A pesar de lo que se ha comentado en las líneas precedentes, creemos necesario exponer la naturaleza, tareas y los recursos que conllevan la realización de la fase de pruebas de competencia por cuanto, siempre habrá ocasiones en las que necesariamente hay que recurrir a ellas. Suelen producirse casos en que a los candidatos suele resultarles muy difícil explicitar las competencias por los métodos expuestos. En ocasiones hay candidatos que muestran disconformidad con las opiniones de los asesores respecto a las posibilidades que puedan tener de que les sea reconocido aquello que solicitan. En estos casos es conveniente llegar a la realización de pruebas de desempeño. Así pues, veamos los elementos sustanciales de esta fase.

En la fase de pruebas de contraste **se trata de que el candidato realice demostraciones de competencia para aquellas Unidades Competencia en las que la evidencia obtenida en la fase de asesoramiento, a juicio del Equipo Evaluador y de acuerdo con el referente, no sea suficiente para su reconocimiento.**

Como se ha reiterado a lo largo de este módulo, el juicio de evidencia reside en un **equipo o comisión evaluadora** compuesta por cuatro o cinco integrantes, que suelen ser expertos en la especialidad concernida y profesores de la misma. Estos equipos suelen estar coordinados y dirigidos por una persona que actúa como **presidente o jefe del equipo**. El conferir la última responsabilidad de decisión a un equipo de personas facilita

el logro de uno de los requisitos del Sistema de Validación, como es el de la **fiabilidad** para asegurar que evaluación se realiza en condiciones homogéneas para todos los candidatos, independientemente del lugar o del momento en el que se realice.

En los modelos donde el juicio de evidencia esté bajo la responsabilidad de un equipo o comisión evaluadora, el presidente o jefe del equipo es una figura con un papel clave en el proceso porque realiza el enlace entre la fase de asesoramiento y la fase de pruebas de competencia. Por otro lado, entre las funciones que suelen llevar a cabo los jefes de equipo evaluador están las siguientes:

- Comprobar que la fase de asesoramiento y contraste se han realizado de acuerdo a las normas y al referente de las competencias que se recoge en la Cualificación Profesional y, en su caso, en las Guías de Evidencia.
- Analizar y valorar en informe generado en la fase de asesoramiento.
- Elaborar el Plan de Evaluación individualizado para los candidatos.
- Convocar al Equipo Evaluador para el diseño de las pruebas a la vista de los expediente de los candidatos, realizar las sesiones previas de calibración del Equipo Evaluador y dirigir todo el proceso de Evaluación.
- Ratificar los registros de la evaluación y otros documentos necesarios.
- Diseñar el plan de formación para el aspirante en el caso de que la certificación obtenida no incluya toda la Cualificación.

Al igual que se ha señalado para los informadores y asesores, las personas que integren estos equipos, es necesario que estén autorizadas por el ente u organismo que dirija la Validación de Competencias y para obtener esa autorización habrán tenido que superar un curso de formación sobre el Sistema de Cualificaciones, el Sistema de Validación, así como de las tareas, estrategias propias e instrucciones operativas para el desarrollo de la fase de pruebas de competencia. Generalmente, la adecuación del referente, que se verá en el Módulo 3, mediante la elaboración de las Guías de Evidencia y el ejercicio de autoevaluación suele ser un trabajo que llevan a cabo los miembros de equipos evaluadores de cada uno de los sectores profesionales o especialidades técnicas.

La evaluación se basará en la utilización de diversas fuentes de evidencia según la naturaleza de las Unidades de Competencia. Se tendrán en cuenta la diversidad de contextos en los que se realiza el trabajo y la viabilidad económica del proceso de evaluación. Por otro lado, el Plan de Evaluación individualizado (donde se especifican los tipos de prueba que ha de realizar) es conveniente que se le dé a conocer al candidato previamente a la realización de las pruebas de competencia. En el Plan de Evaluación individualizado se suelen indicar los aspectos siguientes:

- La fecha y el lugar de la evaluación.
- Las Unidades de Competencia y los Criterios de Realización o prescripciones de evidencia a evaluar.

- Las pruebas de competencia (desempeño) y pruebas de conocimiento a realizar, en su caso.
- Los recursos que se precisan (herramientas, utillaje, ropa de seguridad, etc.) y las tareas que deberá abordar el candidato durante la prueba.

Las pruebas de competencia suelen realizarse generalmente en centros de Formación Profesional que dispongan de la autorización para la especialidad profesional concernida y cuenten con los equipos tecnológicos e infraestructuras mínimas. No obstante, cuando para la recogida de evidencias de competencia el equipo evaluador considera adecuado y conveniente o cuando por las características especiales de los recursos tecnológicos o de situaciones de trabajo lo estima necesario, las pruebas son susceptibles de llevarse a cabo en empresas y/o en situaciones reales de trabajo.

Las pruebas de competencia son diseñadas por el equipo evaluador, y pueden consistir en diferentes actividades o pruebas; es recomendable que sean pruebas integradas donde puedan observarse la posesión de bloques de competencia clave de la Cualificación; asimismo, la realización de las pruebas no debería llevarle al candidato más de cuatro horas.

Una vez finalizado el proceso de evaluación el Equipo Evaluador juzgará si la evidencia obtenida es suficiente para serle certificada la competencia al candidato, respecto a la/s Unidad/es de Competencia para las cuales ha solicitado el reconocimiento. El resultado del proceso evaluatorio suele expresarse como “competencia certificable” o “competencia aún no certificable”. El resultado, por consiguiente, suele carecer de cualquier tipo de gradación.

Finalizado el proceso, los equipos evaluadores, suelen firmar las actas correspondientes que suelen archivar para su custodia en el lugar de realización de las pruebas y se envía copia al ente u organismo que dirija la Validación de Competencias. Asimismo, el jefe del Equipo Evaluador comunicará a los candidatos, si fuera preciso, el plan personalizado de formación.

El proceso finaliza cuando el Sistema de Certificación y Registro de la Competencia, servicio integrado dentro del propio Sistema de Validación de Competencias o servicio general de la Administración que gestione las acreditaciones del Sistema Nacional de Cualificaciones, emite y envía al candidato el resultado del proceso, es decir le envía el certificado de competencia.

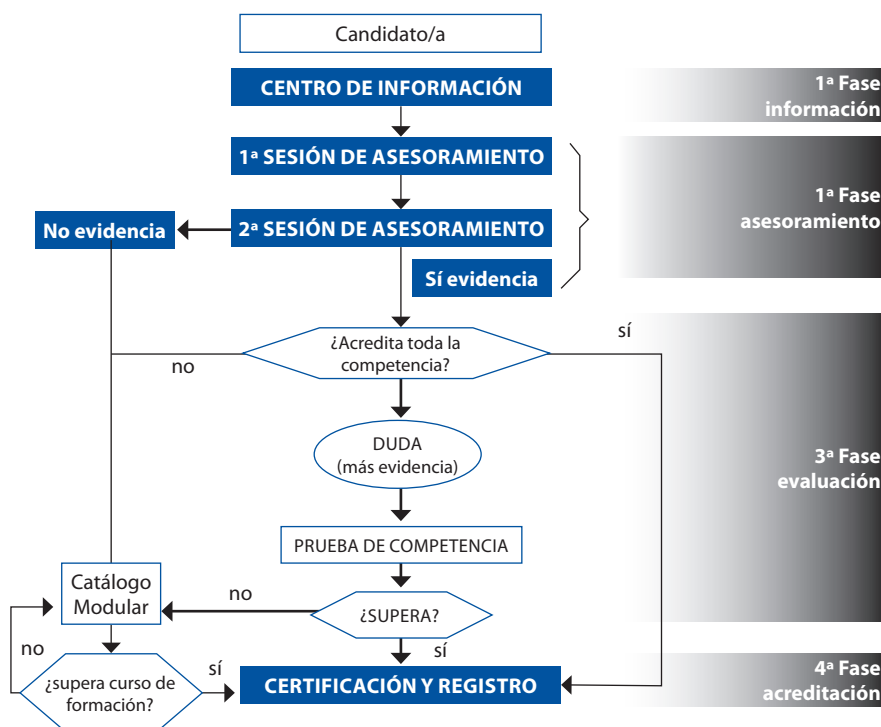
El enfoque de los diferentes Sistemas de Validación respecto a los tiempos de actuaciones del servicio de Validación, las convocatorias y el alcance, es decir, las Cualificaciones Profesionales a las que pueden optar los candidatos en cada periodo, es muy diferente de unos países a otros. Hay sistemas en los que los candidatos pueden acudir al servicio de reconocimiento durante todo el año, en otros se producen convocatoria

anuales o semestrales. En los primeros la oferta de Cualificaciones, diplomas, títulos o certificados susceptibles de ser reconocidos suele tener un carácter universal; sin embargo, cuando las actuaciones se desarrollan en diferentes convocatorias, se suelen acotar los títulos, diplomas o Cualificaciones Profesionales que puedan acreditarse. Éstas son decisiones que tiene que no tienen excesiva transcendencia y las debe tomar cada uno de los Sistemas.

Para finalizar este epígrafe hay que señalar que las fases, tareas, actuaciones, recursos y tiempos que se han presentado en este epígrafe, los elementos más significativos del procedimiento, han de quedar reflejados en el documento que recoja el modelo y los principios generales del Sistema de Validación, y con un desarrollo más detallado en la Guía del Procedimiento.

Veamos, como conclusión al presente epígrafe, un diagrama de flujo que presenta de forma esquemática las fases y momentos más importantes del proceso tomando como referente un modelo de carácter ecléctico; este diagrama es una ejemplificación, que sólo tiene el propósito de ser algo orientativo.

Dispositivo: diagrama de flujo



Diapositiva correspondiente a ponencia del profesor del curso. 2006

c) Actitudes

- Valorar la importancia de definir adecuadamente y diseñar un modelo organizativo de un ente u organismo que lidere, dirija, haga de facilitador del proceso y realice el seguimiento del proceso de Validación de Competencias.
- Interesarse por el conocimiento de diferentes procedimientos de Validación de Competencias implantados en distintos países.
- Valorar la importancia de establecer de forma ordenada y coherente las fases y las tareas a llevar a cabo en cada una de las fases.
- Mostrar una actitud abierta y crítica hacia los diferentes modelos de reconocimiento de la competencia a fin de definir los procedimientos de evaluación de la competencia para el contexto socioeconómico en el que está inmerso el alumno.

2.2.3. Criterios de Evaluación

- Se ha descrito la organización, los elementos que lo conforman y la estructura de un ente u organismo que lidere y haga seguimiento del proceso de Validación a partir de diferentes modelos que se han expuesto.
- Se han identificado las fases de un proceso de Validación de Competencias y se han expresado las razones de dividir el proceso en diferentes fases.
- Se han determinado los objetivos a cumplir en cada una de las fases que el alumno haya definido para su contexto regional y socioeconómico.
- Se ha ponderado en valor que se va a conceder a las evidencias obtenidas en cada una de las fases en orden a reconocer o estimar la competencia de los candidatos.
- Se han identificado y establecido las actividades a llevar a cabo entre los proveedores del servicio y los candidatos en cada una de las fases que el alumno haya definido para su contexto regional y socioeconómico.
- Se han establecido los requisitos de experiencia, formación y edad de los candidatos susceptibles de poder acudir al servicio de reconocimiento de la competencia en el marco de un modelo adaptado al contexto socioeconómico del alumno de este curso.
- Se han determinado para el entorno socioeconómico y político de cada alumno, contextualizando a los recursos materiales, humanos y de infraestructuras de que dispone la estructura de Formación Profesional de cada uno de los países y /o regiones, los entes, centros u organismos que van a ser autorizados para colaborar con el Sistema de Validación de Competencias especificando en qué fases y tareas concretas.

2.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. A partir de una breve caracterización de la situación de la Formación Profesional o Educación Técnica en tu país, de su estructura y organización realiza una exposición, de no más de tres páginas, de cómo concebirías un ente u organismo que dirija el proceso de validación de competencias en tu país o región, de su dependencia orgánica, las funciones a realizar y su estructura material y de personal.

2. Explica de forma razonada, en no más de tres páginas, tu opinión y valor que tienen como elementos probatorios de la competencia de las personas las fuentes de evidencia que se extraen en las fases de asesoramiento-acompañamiento y de contraste o pruebas de competencia y, a continuación trata de señalar tu aceptación o rechazo de algunas expresiones que figuran abajo y razona tu respuesta.
 - a) “La competencia profesional de una persona sólo se puede evidenciar a través de verle trabajar”
 - b) “No es necesario hacer pruebas de competencia porque un experto de un campo profesional puede determinar, con sólo algunas preguntas, si una persona es competente en un oficio o profesión o no lo es”
 - c) “La fase de asesoramiento no es fiable para ver si una persona es competente o no”
 - d) “La Validación de Competencias, además de poco fiable, es muy cara porque entre los evaluadores y el tiempo que tiene que pasar cada persona en el proceso resulta muy costoso por la cantidad de tiempo que hay que dedicar a ello”
 - e) Descubrir si una persona es competente en un oficio o profesión es muy sencillo y nada costoso, sólo es cuestión de que un experto en la materia utilice el sentido común a la hora de evaluar”
3. En un máximo de tres páginas, realiza una valoración personal de los cuatro modelos de Validación de Competencias que se han presentado en el epígrafe 2 de esta Unidad Didáctica, señal cuál de ellas crees que se adaptaría mejor a tu país y explica por qué.

Unidad didáctica 2.3. Criterios y procedimientos para la selección y formación de los proveedores del servicio: asesores y evaluadores

2.3.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir los roles que deben desempeñar en el proceso de Validación de Competencias los proveedores del servicio, informadores, asesores y evaluadores, así como los criterios para su selección, formación y autorización con el fin de asegurar la homogeneidad en los procedimientos y cumplir con los objetivos y requisitos establecidos para el Sistema de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia Profesional adquirida por la experiencia laboral y otras aprendizajes previos.

2.3.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Identificar y describir las funciones y tareas que tienen encomendados informadores, asesores y evaluadores en los Sistemas de Validación de Competencias.

- Definir los criterios y requisitos que tendría que reunir cada uno de los proveedores del servicio de evaluación y reconocimiento de la competencia.
- Identificar y enumerar las capacidades que deben adquirir cada uno de los proveedores del proceso de validación en un curso de formación para formarlos en el perfil correspondiente y fijar los contenidos de un plan formativo para ellos desde la perspectiva de un modelo de reconocimiento diseñado por el candidato para su entorno socioeconómico..

b) Conceptos y hechos

- Roles de los proveedores del servicio de Validación de Competencias, criterios de selección y formación de los mismos.

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Roles de los proveedores del servicio de Validación de Competencias, criterios de selección y formación de los mismos.

El arranque de las actuaciones en el marco del Sistema de Validación de Competencias, una vez definidos, consensuados y aprobados los documentos soporte del Sistema (Modelo, Texto Jurídico y Guía del Procedimiento) y organizados el resto de elementos necesarios para su funcionamiento (estructura de gobierno del sistema, centros colaboradores, recursos logísticos, etc) requiere disponer de las personas que como proveedores del servicio van a llevar adelante las diferentes fases del proceso.

Es necesario, por lo tanto, seleccionar y formar a las personas y a los equipos humanos necesarios para el desarrollo del proceso de validación. Teniendo en cuenta lo novedoso que puede resultar la implantación del sistema es deseable que en las personas que vayan a participar como agentes operativos del sistema exista un alto grado de motivación, de implicación y de compromiso con el servicio de evaluación y reconocimiento.

Es importante, también, la buena predisposición de las personas a la solución de problemas y sobre todo a la comunicación fluida, tanto horizontal como vertical, con toda la estructura operativa. La puesta en marcha del proceso presenta en sus inicios ciertas inseguridades en las personas debido fundamentalmente a la ausencia de experiencia previa en este campo o actividad y la dificultad, al principio, de dar la respuesta adecuada a las distintas situaciones y complejidad de las mismas que suelen presentarse. A estas dificultades se suele sumar la utilización precisa y contextualizada de una terminología que suele ser muy novedosa para la mayoría de las personas.

En general, al principio surgen algunos inconvenientes como pueden ser el no saber cómo delimitar correctamente las funciones de cada uno de los proveedores, la ansiedad de los candidatos que suelen buscar una respuesta rápida, sin tiempo a que realice

el análisis de su currículum laboral, a su caso particular y las dificultades iniciales de comunicación y coordinación, tanto con aquéllos colaboradores que intervienen en la misma fase como con los que lo hacen en la anterior y/o posterior.

Para determinar las condiciones o requisitos previos que han de reunir los candidatos a ser sujetos agentes del proceso, a los efectos de proceder a su selección, es conveniente que veamos las funciones, tareas y actuaciones que suelen tener que llevar a cabo cada uno de los agentes activos en el proceso de Validación

1.1. El rol y la experiencia de los informadores.

Entre las tareas a realizar en la fase de información está la preparación del material para entregar a los candidatos, la atención personal o telefónica, el registro de los datos originados en el momento de la información o la inscripción, la generación de listados, la comunicación con el ente u organismo que dirige el proceso, la recepción de los documentos que recogen la información sobre el proceso de validación, el cobro y liquidación de las tasas, etc.

Una de las tareas que presenta mayor dificultad suele ser la atención inicial a los candidatos que acuden al servicio de información habitualmente con las expectativas de obtener la acreditación de una Cualificación Profesional, Diploma, Certificado o Título de forma más o menos inmediata. Este problema se presenta con más frecuencia con aquellos candidatos que no tienen un nivel mínimo de estudios o, a veces, no cumplen las condiciones establecidas para acceder al servicio de Validación.

A veces, los informadores suelen encontrarse en una situación de debilidad como interlocutores con los candidatos en relación a algunas de las dudas que les plantean, especialmente allí donde la información tiene que aconsejar sobre la elección de una Cualificación u otra. Teniendo en cuenta que los informadores no suele ser personal técnico especializado en los diferentes campos profesionales, lo habitual es que sólo se pueda ofrecer una información administrativa, no técnica o especializada.

Conviene definir claramente dónde termina la labor de información y empieza la de asesoramiento. Antes de que los candidatos tomen la decisión de iniciar el proceso, lo cual a veces, conlleva el pago de unas tasas, puede ser necesaria una información de carácter más técnico y precisa que sólo pueden darla los asesores, cuando su perfil sea el de especialistas en algún campo profesional. Para soslayar este problema hay Sistemas de Validación que contemplan la realización de **sesiones informativas** con grupos de candidatos a las que suelen asistir asesores de diferentes especialidades profesionales a fin de aclarar dudas a los candidatos y que pueden tener una visión más ceñida a sus necesidades y posibilidades antes de inscribirse e iniciar el proceso. En estos casos la misión de los asesores es proporcionar una información que complemente la aportada por los informadores.

La comunicación fluida entre el personal informador y el organismo que dirige el proceso de validación es estrictamente necesaria, así como la formación de las personas que vayan a actuar como informadores. Suele ser una práctica común para ayuda permanente al personal informador el crear un repertorio de preguntas más frecuentes y sus respuestas para poder usarlo *on line* cuando sea preciso.

Las encuestas de satisfacción que se realizan a los proveedores del sistema, suelen arrojar buenos resultados respecto a la implicación del personal informador de los servicios de validación, así como una buena valoración sobre el conocimiento y asunción de sus funciones.

1.2. El rol y la experiencia de los asesores

En aquellos Sistemas de Validación en los que existe fase de asesoramiento la función del asesor es muy importante por la atención individualizada que presta al candidato. De la calidad de esta atención depende, entre otros aspectos, la posterior continuidad de los candidatos a lo largo del proceso. El desarrollo correcto de la fase de asesoramiento influye de forma determinante en la motivación de las personas, no sólo para que concluyan el proceso de validación, sino también para animar a proseguir con la formación de los candidatos cuando ésta sea precisa.

El objetivo fundamental que persigue la fase de asesoramiento-acompañamiento consiste en que el candidato aporte todas las evidencias de su competencia respecto la Cualificación Profesional que desea le sea reconocida y para ello dispone de la ayuda de un asesor.

Cuando el proceso de validación se organiza en convocatoria a las que acuden varios candidatos a una misma Cualificación o diploma, la tarea de los asesores suele iniciarse con la celebración de una primera sesión con varios candidatos en la que se les explica las actuaciones que se han de llevar a cabo a lo largo del proceso, las generalidades del referente, la tipología de evidencias indirectas soportadas en documentos de que pueden aportar, la metodología de redacción del dossier en los casos que éste sea exigible y otros muchos detalles que faciliten el inicio de del proceso de recogida de evidencias de competencia.

Posteriormente se producirán una o varias sesiones de carácter individual entre candidato y asesor en las que se suele recoger la documentación aportada por el candidato realizándose un primer contraste de esta documentación con el referente. En estas entrevistas se repasa y enriquece el dossier, se realiza el ejercicio de autoevaluación y la entrevista profesional, entre otras actividades. Basándose en los resultados que arrojan estos elementos, los asesores se pueden formar una opinión sobre la posibilidad de que le sea reconocida la competencia al candidato. Esta opinión del asesor suele quedar reflejada en un Informe que traslada al equipo evaluador o al jurado. En algunos

Sistemas de Validación de Competencias, una vez concluida esta fase, los candidatos, aconsejados por los asesores, deben realizar un acto administrativo para solicitar el paso a la fase de evaluación propiamente dicha, o a la de contraste de competencias. En este caso los candidatos decidirán si aspiran al reconocimiento de toda la Cualificación Profesional o a algunas de sus Unidades de Competencia.

La fase de asesoramiento debe de ser preparada cuidadosamente por los asesores. Es muy importante, en los Sistemas donde esta fase tenga la importancia que estamos señalando, que los asesores indiquen a los candidatos que su misión es ayudarles a hacer más evidente su competencia profesional y que ellos no son los responsables de la evaluación final ni de emitir el último juicio. En definitiva los evaluadores ayudan a los candidatos a que reflexionen sobre su experiencia laboral y la formación que han tenido aconsejándoles sobre la manera más adecuada de traducirlo a términos que hagan más transparentes sus competencias y por tanto mejorar las posibilidades de reconocimiento de las mismas.

Hacerse cargo de la frustración de las expectativas de los candidatos cuando se les plantea que es difícil que se les pueda reconocer toda la Cualificación, diploma o título y que deberán completar a través de la formación la experiencia acumulada les pone a los asesores en una situación similar a la experimentada por los informadores.

Hay que conseguir que el candidato se involucre en el proceso de asesoramiento. Esta implicación depende de las capacidades del candidato y del contexto de la evaluación. En general, la implicación de los candidatos en el proceso es mayor en cualificaciones de mayor nivel que en las de menor.

Los asesores tendrán que valorar la necesidad de desplegar estrategias de motivación para que los candidatos no se desanimen. Por tanto cada asesor, a partir de sus características personales y su experiencia docente, activa diferentes vías:

- Asegura que el marco donde tenga lugar las sesiones individuales proporciona la intimidad adecuada.
- Utiliza las habilidades necesarias para hacer que el candidato se sienta cómodo, cuanto más confiado se sienta más probable será que presente una imagen más real de sus competencias.
- Adapta el lenguaje y la terminología a la capacidad comprensiva del aspirante utilizando el vocabulario técnico que sea imprescindible para el desempeño en el campo profesional.
- Realiza una escucha activa. No interrumpe nunca al candidato cuando está hablando, si se quiere hacer alguna pregunta o se necesita alguna aclaración la anota y la realiza al final. En caso de duda reformula sus testimonios para asegurarse de haberlos comprendido correctamente.
- No realiza gestos o signos de desaprobación.

- Se ajusta a lo importante y útil para el candidato. El Ejercicio de Autoevaluación ayuda. Da al candidato tiempo para pensar y responder. Realiza retroalimentación constructiva y útil. Observa cómo recibe la retroalimentación. Intenta descubrir signos de confusión o de incomprensión.
- Termina con una nota positiva, pues para el candidato, normalmente, es una situación incómoda.

Estas dificultades iniciales, derivadas de las propias características de los candidatos, se prolongan a lo largo del proceso generando la necesidad de motivar a la participación en formación complementaria, con el objetivo de que la persona continúe incrementando su competencia. La importancia de esta tarea de dinamización y motivación es esencial y así es reconocida por la mayoría de los asesores. Es uno de los objetivos de la atención individualizada y dota en buena medida de sentido al Sistema de Validación de Competencias.

La complejidad de esta tarea se incrementa por la heterogeneidad de los candidatos en cuanto a la motivación individual, la edad, la especialidad o sector profesional, el nivel de estudios previo, las condiciones de trabajo o la empresa en la que trabajan. Como consecuencia, el asesor ha de atender esta diversidad en la que la tensión entre las características individuales y el contexto laboral han de reducirse al máximo posible para facilitar y asegurar la participación en el proceso de Validación

Se considera importante, antes de las sesiones o entrevistas individuales, repasar los elementos significativos de cada Unidad de Competencia o tenerlos a disposición para verificar si las realizaciones críticas han sido llevadas a cabo por el candidato.

No se deben recoger pruebas que no tengan utilidad alguna para evidenciar la competencia, para ello hay que revisar las pruebas y comprobar su pertinencia respecto a una realización o a varias, si de ella se desprenden conocimientos o capacidades, o si es actual.

Una de las claves del proceso de Validación de Competencias es decidir cuándo un candidato tiene el aporte de evidencia suficiente como para atribuirle la competencia. Los asesores deben identificar esta evidencia suficiente.

La fase de asesoramiento, además de tener un valor intrínseco en orden a la motivación y ayuda a los candidatos a fin de explicitar sus competencias, tiene sentido por cuanto recoge evidencias de la posesión de las mismas por parte del candidato. Aunque la decisión última acerca de la posesión de las competencias por el candidato no corresponde a esta fase ni a los asesores, puede decirse que es parte de la evaluación global por cuanto el informe del asesor puede tener su gran valor como ayuda y base importante para el juicio definitivo que emitan los jurados o los equipos evaluadores.

1.3. El rol y la experiencia de los equipos evaluadores

En los Sistemas de Validación de Competencias que otorgan gran importancia a la fase de asesoramiento, tal como se ha visto arriba, dejan la decisión final sobre la competencia del candidato en manos de un jurado en unos casos o en un equipo o comisión evaluadora que es la encargada de desarrollar la fase de contraste de competencias cuando lo estima necesario.

En el caso de que el juicio de la evidencia recaiga en un jurado, tal como hemos podido ver en el caso del País B (Epígrafe 2 de la Unidad Didáctica precedente), no suelen darse, normalmente, la celebración de pruebas de competencia. Los jurados suelen actuar en escasas ocasiones al año y suelen estar compuestos, en su mayoría, por expertos de los diferentes sectores y algunos profesores especialistas; como se ha apuntado anteriormente, estos jurados se encargan de valorar el dossier elaborado por los candidatos y suelen verificar las competencias del candidato a través de algunas preguntas clave. Como la composición y actuaciones de estos jurados no tienen mayor complejidad, en este punto se va a desarrollar con más amplitud el funcionamiento de los equipos evaluadores que están presentes en otros sistemas.

Los equipos o comisiones evaluadoras son los responsables de llevar a cabo la fase de las pruebas de competencia y emitir el último juicio sobre las competencias de los candidatos, lo que denominamos como juicio de evidencias.

Los equipos evaluadores, en un primer momento, deben analizar los informes realizados por los asesores. Posteriormente, planifican las pruebas de competencia, cuando se estime necesaria su realización, teniendo en cuenta los informes de los asesores y las prescripciones de evidencia de la Cualificación concernida y las Guías de Evidencia correspondientes. Se fijarán las fechas para llevar a cabo las pruebas, una vez realizadas, se valoran, se cumplimentan las actas de resultados, se comunican los resultados a los candidatos y en caso de necesidad se elaboran y envían los planes de formación a aquellos candidatos que no hayan obtenido el reconocimiento de toda la Cualificación Profesional completa.

Si la pregunta clave en el proceso de evaluación de un candidato es: ¿cuánta evidencia es suficiente para evaluar a un candidato de aquello que se necesita evaluar para que el riesgo de error sea aceptable? Nos encontramos ante un estado de incertidumbre. Un mayor número y tipo de evidencias supondría disminuir el riesgo de equivocarse, pero sería muy costoso.

Una vez llegado el momento de la realización de las pruebas, los evaluadores, en el taller o aula donde se van a realizar, explican al candidato el desarrollo previsto de la prueba así como lo que se espera que evidencie y la forma en que debe hacerlo. De este modo, comprueban que el candidato conoce los métodos e instrumentos de la evaluación personal y facilita la comunicación generando un clima de confianza entre

el aspirante y el equipo evaluador, para ello es necesario utilizar siempre un lenguaje sencillo y fácilmente entendible por el candidato.

Para las pruebas de desempeño los evaluadores suelen tener a su disposición una lista de comprobación o check list en la que se suele indicar qué operaciones hay que observar, su ponderación, la calificación de los aspectos más significativos a observar en el desarrollo, el tiempo estimado, el acopio y elección de material, el resultado obtenido, el proceso seguido, etc., así como los criterios de calificación, puntuación mínima global y en cada operación, si la tuviera, la condición de crítica.

Las pruebas de competencia se diseñan teniendo en cuenta que:

- La metodología ha de ser flexible y adecuarse a los candidatos.
- Ha de reproducir lo más fielmente posible las condiciones del puesto de trabajo, tiempo, productividad, calidad del producto, proceso a seguir, etc.
- Ha de reflejar las características exigibles al producto, especificaciones técnicas que ha de cumplir tomando como referencia los criterios de realización de la Cualificación correspondiente.
- Los modelos de recogidas de datos indicarán cómo se van a recoger las evidencias, especificadas en los criterios de realización, el método mediante el cual se realizará, visual, registro escrito, etc. Siempre que se sea posible se llevará a cabo mediante modelos estandarizados elaborados por el equipo evaluador.

Para ello es importante:

- Agrupar los elementos de competencia y los criterios de desempeño que sean similares o que puedan darse cobertura mutuamente.
- Analizar los distintos métodos de evaluación disponibles y que sean accesibles, para concentrarse en aquellos que tengan un potencial más grande para poder inferir la competencia del candidato.
- Elegir aquellos que sean realizables por cuestión de tiempos, recursos necesarios, viabilidad económica, etc. Y no profundizar en determinadas realizaciones porque son las que los evaluadores conocen mejor.
- Elaborar el cronograma para la realización de la prueba.
- Definir claramente qué se va a evaluar cómo, quién, cuándo...
- Adaptarse a las características personales del candidato para obtener el mayor número de evidencias y de la mejor calidad posible.

Para las pruebas de conocimiento el uso de preguntas orales y escritas es el principal método para establecer si el candidato conoce y comprende los diferentes contextos en los que puede desarrollar su competencia y resolver las contingencias que pueden aparecer. Las preguntas que se hacen a un candidato para medir los conocimientos han sido elaboradas previamente por el Equipo Evaluador siguiendo las indicaciones

que aparecen en la Guía de Evidencias. El evaluador realizará preguntas en función de lo que quiera conseguir y sabrá qué respuestas son aceptables.

No es recomendable plantear preguntas escritas, de no ser imprescindibles y sólo para Cualificaciones de nivel superior; las pruebas escritas provocan habitualmente el rechazo en los candidatos de Cualificaciones de nivel medio o bajo. Realizar preguntas mientras el candidato ejecuta las pruebas de realizaciones es una forma de adaptar los métodos de evaluación, especialmente cuando el candidato no tiene la habilidad suficiente a la hora de responder por escrito, y de huir de los esquemas clásicos de los exámenes que se llevan a cabo al final de los procesos formativos.

El lenguaje empleado en las preguntas debe ser fácilmente entendible por el candidato, los expertos tecnológicos que forman parte de los equipos pueden, en la mayoría de casos, ser las personas más adecuadas para realizarlas.

Por otro lado, los evaluadores deben distinguir los resultados, actividades a realizar con competencia y de los recursos que tiene el candidato para construirlas, también, los recursos incorporados por el aspirante (conocimientos, habilidades) y los del entorno laboral. Es importante observar, asimismo, cómo prepara el candidato la prueba, cómo la lleva a cabo y cómo actúa en situaciones críticas.

Cuando en el Sistema de Validación actúan como evaluadores profesores especialistas suele creárseles cierta incertidumbre porque se suelen sentir más seguros con los exámenes de los procesos formativos que con la recogida de evidencias que se realiza en el proceso de Validación. Frente a la inmediatez de la comprobación a través de un examen, contrasta la prolongación de la evaluación a través de una recopilación sucesiva de evidencias procedentes de distintas fuentes hace a los evaluadores sentirse más inseguros a la hora de emitir un juicio.

Se considera que los Sistemas de Validación de Competencias se han dotado de mecanismos de evaluación que permiten en gran medida compensar estas incertidumbres. Así, en el modelo que presentamos a modo de ejemplificación, la valoración se realiza en dos fases, asesoramiento y pruebas, por diferentes personas. Por lo tanto, en la tercera fase se produce, de alguna manera, una supervisión de la primera.

Por otro lado, la comunicación, el debate y consenso sobre los criterios adoptados y la utilización de una documentación común, Guía de Evidencias, contribuye a incrementar la confianza sobre la evaluación realizada.

1.4. El rol y la experiencia de los presidentes de comisiones o jefes de equipos evaluadores

Cuando en un Sistema de Validación de Competencias se establece una fase de contraste o pruebas de competencia y para ello la constitución y funcionamiento de comisiones

o equipos evaluadores, tal como se ha comentado arriba, una figura clave es la del presidente o jefe de equipo. Veamos las funciones de este perfil tan importante para la eficaz operatividad de los equipos.

En los Sistemas que contemplan una fase de asesoramiento anterior a la de pruebas, la fase de contraste se suele iniciar con la recepción de toda la documentación generada en la fase previa; estos documentos pueden ser, las acreditaciones de competencia presentadas por los candidatos, el dossier, el balance de competencia fruto del ejercicio de autoevaluación, el informe del asesor, etc. Los jefes de los equipos evaluadores suelen ser las personas que supervisan esta documentación y verifican que el proceso de asesoramiento, así como si la recogida de evidencias de competencia se ajusta al procedimiento.

Una vez analizada documentación correspondiente al aspirante, los jefes de equipo validan las propuestas de los asesores o plantean la necesidad de recogida de más evidencias. En ambos casos suelen comunicar al candidato las conclusiones de este análisis señalando las Unidades de Competencia que han sido reconocidas y relación de Unidades de Competencia para las que no ha aportado suficientes evidencias y por lo tanto requieren de evidencias complementarias, decidiendo si el candidato, en este caso, va a realizar pruebas de simulación o va a ser sometido a observación en el puesto de trabajo, para lo que fija dónde, cuándo y qué evaluadores se harán cargo de las mismas. Para conseguir estas nuevas evidencias el equipo evaluador elabora y envía un plan de evaluación individualizado a cada candidato, tal como se ha señalado arriba.

Otras de las funciones habituales de los presidentes de comisión evaluadora o jefes de equipos evaluadores suelen ser las siguientes:

- Proponer la composición del equipo evaluador al organismo encargado de dirigir el proceso de Validación de Competencias para que se proceda a su nombramiento.
- Supervisar y colaborar en la elaboración, con el resto del equipo evaluador, de las pruebas de simulación y en el diseño de las listas de comprobación a partir de las Guías de Evidencia.
- Dirigir y supervisar todo el proceso de contraste o pruebas de competencia.
- Ratificar los registros generados en la fase de contraste. Realizar la recogida y registro de las actuaciones del candidato en las distintas sesiones de pruebas de competencia.
- Cumplimentar las actas para su publicación. Resolver las reclamaciones presentadas por los candidatos.
- Diseñar el plan de formación que entrega los candidatos cuando el reconocimiento obtenido no incluya la totalidad de la Cualificación Profesional, Título o Diploma.
- Remitir la documentación a las instancias correspondientes, generalmente al organismo director del proceso de Validación de Competencias.

Los jefes de equipos evaluadores juegan el rol de coordinadores y garantes del proceso en las áreas de competencia respectivas y suelen valorar positivamente su posición dinamizadora desde la que contribuyen a solucionar los problemas tanto de asesores como de evaluadores. En muchos casos, se dedican más a dinamizar las relaciones, a facilitar el consenso y la asunción de los criterios y estrategias de evaluación que al contenido de la tarea.

Por lo que respecta a las relaciones de los jefes de equipo con asesores y evaluadores es necesaria una institucionalización de reuniones y comunicaciones para que se disminuyan las incertidumbres que suelen tener los proveedores del servicio, sobretudo en los inicios del funcionamiento de la Validación.

1.5. Criterios para la selección de informadores, asesores, evaluadores y jefes de equipo evaluador

Los criterios para la selección de los proveedores del servicio de Validación de Competencias suelen fundamentarse en una serie de requisitos como pueden ser el perfil profesional de las personas que vayan a actuar en cada fase, la posesión de una serie de competencias técnicas, el tiempo de experiencia laboral en el ámbito profesional correspondiente y una serie de características de tipo actitudinal.

Los criterios que se suelen exigir al personal que vaya desempeñar los roles de informador, asesor, evaluador, jefe de equipo, coordinador u otros, suelen establecerse en el documento referente del Sistema de Validación de Competencias, en el que hemos denominado Modelo y Principios Generales del Sistema, y también suelen figurar, al menos los de carácter técnico en los textos legales que ordenan el funcionamiento del proceso.

Entre las características actitudinales que habitualmente se requieren de todos los proveedores, sobre todo de informadores, asesores y jefes de equipos evaluadores, están las de la proactividad, la capacidad de trabajar en equipo, el carácter afable, la prudencia y el actuar con la confidencialidad requerida

Los requisitos de carácter competencial o profesional que se demandan de las personas suelen diferir de unos sistemas a otros. **En todos los casos**, no obstante, para autorizar o acreditar a una persona como proveedor del Sistema de Validación se le exige el haber realizado con aprovechamiento la **formación específica** que suele impartir el ente u organismo encargado de liderar y revisar el desenvolvimiento del proceso de validación

Para el caso de **los informadores** se suele echar mano de servicios de información u orientación profesional existentes en el país; se ha hablado de los lugares susceptibles de poder actuar como centros de información; las personas que actúan como informadoras no requieren unas características profesionales muy definidas, puede ser personal administrativo, personas con perfil de psicología, trabajo social u otros.

La responsabilidad de llevar a cabo la fase de **asesoramiento** requiere diferentes perfiles profesionales en unos modelos de validación u otros; en algunos se ha optado por echar mano de perfiles asociados a la carrera universitaria de psicología y, sin embargo, en otros, asignan esta tarea a especialistas, normalmente profesorado, de los diferentes campos profesionales. Los sistemas que han optado por la primera alternativa valoran el papel de motivador y dinamizador que puede desempeñar el perfil del psicólogo, los que han asignado ese rol a especialistas argumentan que el perfil técnico es más eficaz para el acopio de evidencias de competencia porque conoce el sector profesional y las realizaciones y elementos de competencia que ahí se manejan. En este último caso, cuando los especialistas, en la mayoría de los casos son profesores, se les exige una experiencia laboral en docencia o trabajando en profesión asociada al perfil, mínima de entre tres años y cinco, depende de los sistemas.

Para la constitución de **comisiones o equipos evaluadores**, compuestos, normalmente por entre tres y cinco personas, se cuenta habitualmente con expertos tecnológicos y profesorado de los campos o sectores profesionales correspondientes. Suelen existir a menudo problemas para reclutar expertos tecnológicos cuando los equipos tienen que actuar con cierta frecuencia; en algunos sistemas de validación, para soslayar este problema, se ha contado con personas recién retiradas o jubiladas de sus empleos. Es importante señalar que la participación de estas personas es clave porque reconocen, quizás mejor que el profesorado, las realizaciones, el desempeño, las tareas que se realizan en cada sector profesional y todo lo concerniente a la profesionalidad. En este caso, también, a las personas que van a integrar los equipos o comisiones se le pide acreditar una experiencia profesional como trabajador o docente de entre seis y diez años.

Por lo que respecta a los jefes de equipo, los requisitos exigidos suelen ser los mismos que se piden a los componentes de los equipos evaluadores, salvo que suelen ser personas pertenecientes a la administración y se valora especialmente sus características personales y actitudinales ya que su labor de coordinación de los procedimientos y operaciones administrativas son sus labores principales.

1.6. El plan de formación de informadores, asesores y evaluadores

La implantación del Sistema de Validación de Competencias y del servicio y proceso de evaluación y certificación que lleva aparejado consigo entraña una novedad que rompe, generalmente, esquemas establecidos acerca de la evaluación y la acreditación de títulos, diplomas, certificados o Cualificaciones Profesionales. Tradicionalmente, la adquisición por las personas de una acreditación oficial de competencia profesional ha venido precedida de un proceso formativo y la evaluación se ha producido en el marco de ese mismo proceso. Evidentemente, acreditar a una persona un certificado, título o diploma sin que esa persona haya pasado por los procesos formativos convencionales entraña una gran novedad; por todo esto, precisamente, es, de todo punto de vista,

necesario un exigente plan de formación para los proveedores del servicio, fundamentalmente, asesores y evaluadores; a estos efectos, es primordial romper esquemas tradicionales y abrir las mentes de las personas a la comprensión de los elementos que componen un Sistema Nacional de Cualificaciones, su interrelación, y en este marco, al manejo de todos los conceptos, procedimientos y herramientas propias del Sistema de Validación de Competencias.

Si bien la formación impartida a los informadores no entraña excesiva complejidad por cuanto el objeto de su aportación servicio de reconocimiento se suele centrar en los procedimientos administrativos y en la explicación somera del proceso, condiciones de acceso, convocatorias y otros detalles de esta naturaleza, la formación de asesores y evaluadores cobra una especial importancia.

En síntesis, los asesores y evaluadores deberán adquirir una serie de capacidades relativas a conocimientos y destrezas, competencias en definitiva, que les permita el adecuado manejo de conceptos y procedimientos para la realización de sus tareas en los parámetros de calidad establecidos para el proceso de Validación, es decir, coadyuvando al cumplimiento de objetivos y requisitos del Sistema de Validación. Para ello será necesario que asesores y evaluadores adquieran una visión holística del Sistema Nacional de Cualificaciones y del Sistema de Validación de Competencias, del modelo de reconocimiento, de los elementos que componen el proceso, de los conceptos, procedimientos y herramientas que se utilizan en cada una de las fases, etc, etc. En definitiva, la formación a asesores y evaluadores debe tener como base o referente muchos de los aspectos que se están trabajando a lo largo de este curso.

Veamos, a modo de sugerencia, los contenidos que podría tener un plan formativo inicial para asesores y evaluadores. La ejemplificación que se presenta contiene muchos aspectos de un programa formativo para asesores y evaluadores de un Sistema de Validación de Competencias que está operativo con aceptable éxito.

Curso para asesores y evaluadores del sistema de evaluación, reconocimiento y certificación de la competencia

PRIMERA PARTE. CONCEPTOS GENERALES (COMÚN PARA ASESORES Y EVALUADORES)

Módulo 1: El sistema de validación de competencias. Principios generales

- Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia. Situación actual.
- Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- La evaluación basada en competencias.
- La estructura operativa para el Reconocimiento y Evaluación de la Competencia.
- Objetivos de un Sistema de Validación de Competencias.

- Características del proceso de Evaluación.
- Naturaleza de la Evaluación.
- Fases del proceso de Validación de Competencias.
- Sistema de calidad para la gestión del proceso de Validación de Competencias.

Módulo 2: Guía de procedimiento del sistema de validación de competencias

- Fase de información.
- Fase de asesoramiento-acompañamiento.
- Fase de pruebas de competencia.
- Requisitos de los asesores, funciones y operativa.
- Requisitos de los evaluadores, funciones y operativa.
- Requisitos de calidad del proceso de Validación de Competencias. Verificaciones internas y externas (auditorías).

Módulo 3: Rasgos esenciales de las cualificaciones profesionales

- Rasgos esenciales de las Cualificaciones Profesionales.
- Estructura de las Cualificaciones.
- Las Realizaciones Profesionales y los Criterios de Realización de las Unidades de Competencia. Ejemplos de Realizaciones Profesionales y los Criterios de Realización
- Las Capacidades o Resultados de Aprendizaje de los Módulos Formativos y los Criterios de Evaluación. Ejemplos de Capacidades o Resultados de Aprendizaje y de Criterios de Evaluación.

Módulo 4: El perfil profesional de las cualificaciones profesionales

- Concepto de competencia.
- Los estándares de competencia.
- Estructura de los estándares.
- La Unidad de Competencia.
- Requisitos de las realizaciones profesionales, (elementos de competencia) de los criterios de realización y del dominio profesional (especificación del campo ocupacional) y de las Unidades de Competencia.
- Ejemplos de estándares de competencia. Defectos más frecuentes en la formulación de estándares.
- Criterios y procedimientos para la elaboración de la especificación de competencia ocupacional asociada a las realizaciones profesionales. Ejemplos.

SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN DE ASESORES

Módulo 5: Guía de procedimiento para la fase de asesoramiento-acompañamiento

- El rol del asesor.
- La reunión grupal.
- El Dossier Profesional.
- El Test de Autoevaluación.
- La Carpeta de Logros Profesionales.
- Las entrevistas personales. Criterios para las entrevistas y técnicas. Acopio de evidencias indirectas.
- El Balance de Competencias.
- El Plan de Formación I.

Módulo 6: Aspectos prácticos del asesoramiento. La metodología de la entrevista

- Preparación de la fase de Asesoramiento.
- Los materiales.
- La operativa.
- Los informes.

TERCERA PARTE. FORMACIÓN DE EVALUADORES

Módulo 7: Evaluación de la competencia

- Concepto de evaluación de la competencia.
- Diferencias entre un proceso de evaluación de la competencia y un proceso de evaluación tradicional.
- Las fases del proceso de evaluación de la competencia. Descripción general de cada fase.

Módulo 8: La planificación de la evaluación

- El plan de generación, acopio y presentación de la evidencia de competencia.
- El plan de formación de los candidatos.

Módulo 9: El acopio de evidencia de competencia. Las fuentes y técnicas de obtención de evidencia de competencia

- La obtención y empleo de la evidencia de competencia: concepto y terminología.
- Fuentes y técnicas de obtención de la evidencia de competencia.
- El uso de la evidencia de competencia.

- La elección del método adecuado de evaluación: criterios para la elección de la técnica de obtención de la evidencia. Valoración de los tipos de evidencia en función del uso. Ventajas e inconvenientes de las diversas técnicas de obtención de evidencia de competencia.

Módulo 10: La obtención de la evidencia suficiente: el diseño de situaciones de evaluación

- Requisitos generales de la evidencia de competencia.
- Concepto de evidencia suficiente.
- Requisitos de la evidencia suficiente.
- La diferencia entre las prescripciones de evidencia y la evidencia suficiente.
- El proceso para obtener la evidencia suficiente: el diseño de situaciones de evaluación.

Módulo 11: El juicio de la evidencia de competencia

- El proceso de obtención de la decisión sobre la evaluación.
- Los errores típicos de la evaluación.

Módulo 12: Aplicación de criterios y procedimientos

- Supuestos prácticos.
- Determinación de situaciones y pruebas de evaluación.
- A partir de una Cualificación Profesional y de las guías de evidencia correspondientes, identificación de las pruebas de evaluación.
- A partir de una guía de evidencia correspondiente a una Cualificación Profesional, a) diseño de una situación de evaluación que optimice la evidencia de competencia y b) determinación de los contextos adecuados de evaluación (obtención de la evidencia suficiente, mínima y óptima).
- Elaboración de un plan de evaluación.

Módulo 13: Test de autoevaluación y guía de evidencias

- El concepto y uso del test de autoevaluación.
- El concepto y uso de la guía de evidencia.
- Metodología para la elaboración de test de autoevaluación.
- La reformulación de los criterios de realización.
- Metodología para la elaboración de guías de evidencia.
- Un caso práctico de elaboración de guías de evidencia.

TERCERA PARTE. FORMACIÓN A JEFES DE EQUIPOS EVALUADORES

Módulo 14: Guía de procedimiento para la fase de pruebas

- El rol del jefe del equipo evaluador.
- Documentación para la elaboración de las guías de evidencia.
- Elaboración de las pruebas de competencia
- Formación de los equipos evaluadores.
- Plan de Formación II

c) Actitudes

- Interesarse por delimitar con precisión las funciones de los proveedores del servicio de Validación de Competencias
- Valorar la importancia que tienen los informadores, asesores y evaluadores para el correcto desarrollo del proceso de validación y para el logro de los objetivos del Sistema de Validación
- Interesarse por definir las condiciones y requisitos que deberían cumplir cada uno de los proveedores del servicio de Validación asociándolos al entorno del alumno.
- Interesarse por las capacidades que deberían adquirir los proveedores del servicio y valorar la importancia de los planes para la formación de éstos.
- Mostrar una actitud reflexiva y de análisis para adaptar al entorno socioeconómico de cada uno de los alumnos , de forma coherente, los elementos organizativos y funcionales que se han trabajado en la Unidad Didáctica.

2.3.3. Criterios de Evaluación

- Se han enumerado y descrito las funciones y tareas que deben llevar a cabo los informadores, asesores, evaluadores, y jefes de los equipos evaluadores en la fase correspondiente en base a los presentados en esta Unidad Didáctica y a las necesidades propias del entorno del alumno.
- Se han identificado y clasificado criterios para la selección de informadores, asesores, evaluadores y jefes de equipo justificando la exigencia de cada uno de los criterios.
- Se ha realizado una valoración personal de las funciones asignadas a los proveedores del servicio contextualizada al entorno de cada alumno.
- Se ha definido un plan de formación de informadores a partir de un supuesto de servicio de información en el país correspondiente.
- Se ha definido un plan de formación para asesores tomando como base un servicio de asesoramiento en el país correspondiente al alumno.
- Partiendo de la ejemplificación de un plan de formación para asesores y evaluadores presentado se ha realizado una ponderación o valoración crítica del programa.

- Se han especificado las funciones de un jefe de equipo evaluador en el contexto del país correspondiente al alumno después de realizar una valoración acerca de la presencia de esta figura en el proceso de validación a partir de la visualización que el alumno realiza sobre las condiciones para la emisión del juicio de evidencias.

2.3.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. A partir de las fases del proceso de validación que has establecido para tu país o región (actividad realizada en la Unidad Didáctica anterior) identifica las funciones que asignarías a cada una de las figuras que consideras debe actuar como proveedor del servicio en cada fase.
2. A la vista de las funciones que has asignado a cada uno de los proveedores, define cuáles serían los condicionantes o requisitos que habría que exigir a cada uno de ellos para poder ser autorizados a actuar como proveedores del servicio.
3. Contextualizado a la situación de tu país o región en relación al Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional realiza en no más de tres páginas un programa de formación de informadores, asesores y evaluadores para operar en un eventual Sistema de Validación de Competencias.

Evaluación global del Módulo 2

Con una extensión máxima de cinco páginas, exprese el enfoque que usted adoptaría en su país para la implementación de un Sistema de Validación de Competencias tratando de responder a este guión:

- Breve exposición de motivos para la implantación de un Sistema de Validación de Competencias.
- Fases del proceso de Evaluación y Reconocimiento de las Competencias y cita de las actividades más relevantes a llevar a cabo en cada una de ellas.
- Cómo estructuraría usted el ente u organismo que dirigiera y liderara el proceso de Validación de Competencias. *(Tomar como referencia la actividad 1 de la .Unidad Didáctica 2 de este Módulo)*
- Cuáles serían para usted los proveedores precisos para operar en el servicio de Validación y breve enumeración de sus funciones más importantes.
- Problemas que estima usted que se encontrarían en su país para la implantación de un Sistema de Validación de Competencias.

Módulo 3. El referente de la evaluación, el ejercicio de autoevaluación, las guías y las fuentes de evidencia

(Asociado a la Unidad de Competencia 2: Elaborar Guías de Evidencia y Ejercicios de Autoevaluación a partir de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales)

Objetivo del Módulo

Identificar los aspectos que caracterizan la metodología de elaboración de las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación a partir de los estándares de Competencia de las Cualificaciones Profesionales y aplicar los conceptos y razonamientos, hechos/conceptos y actitudes necesarias para definir las especificaciones de los elementos críticos del referente de la evaluación a fin de, utilizando las diversas fuentes de evidencia de competencia, organizar de forma coherente y ágil el proceso de Validación de Competencias adquiridas por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes previos.

Unidades Didácticas del Módulo 2

- Unidad Didáctica 3.1. El referente de la evaluación: estándares de competencia de las Cualificaciones o Perfiles Profesionales. Las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación.
- Unidad Didáctica 3.2. Las fuentes de evidencia y su uso en el proceso de evaluación.

Unidad didáctica 3.1. El referente de la evaluación: estándares de competencia de las cualificaciones o perfiles profesionales. Las guías de evidencia y los ejercicios de autoevaluación.

3.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir los elementos que pueden conformar las Guías de Evidencias y los Ejercicios de Autoevaluación como referente práctico para la evaluación de competencias para su elaboración a partir de los estándares de competencia de las Unidades de Competencia de las Cualificaciones Profesionales.

3.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Precisar y describir los diferentes elementos que conforman las Unidades de Competencia de las Cualificaciones Profesionales y que constituyen el referente de la evaluación para la Validación de Competencias.
- Diferenciar los conceptos de Realización Profesional, Criterio de Realización y Contexto Profesional describiendo su significado, valor y utilidad en el proceso de Validación de Competencias.

- Describir la naturaleza y utilidad de las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación en un proceso de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia señalando los objetivos que persiguen y beneficios que pueden aportar al proceso evaluativo.
- Identificar la estructura de las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Autoevaluación, los principios y el método que rigen la elaboración y el diseño de estas herramientas seleccionan los elementos críticos del referente de acuerdo a los materiales e instrucciones presentadas.
- Identificar y establecer los criterios de realización críticos y/o actividades profesionales principales y secundarias para la elaboración de un Ejercicio de Autoevaluación correspondiente a una Unidad de Competencia determinada siguiendo la metodología expuesta.
- Identificar y describir las fases consecutivas para la elaboración de una Guía de Evidencia correspondiente a una Unidad de Competencia determinada siguiendo la metodología expuesta.

b) Conceptos y hechos

- La Cualificación Profesional, la Unidad de Competencia y los estándares de competencia.
- El Ejercicio de Autoevaluación: concepto y pautas de elaboración.
- Las Guías de Evidencia: concepto y pautas metodológicas para su elaboración.

Desarrollo de conceptos y hechos

1. La Cualificación Profesional, la Unidad de Competencia y los estándares de competencia

Como se ha señalado en varias ocasiones a lo largo de este curso, el referente de la Validación de Competencias adquiridas por la experiencia laboral y otros aprendizajes son los **estándares de competencia** que se recogen en las Cualificaciones Profesionales.

Será oportuno recordar qué es una Cualificación Profesional y cuáles son los elementos que la integran, es decir, los estándares de competencia y su forma de presentarlos.

En algunos países las Cualificaciones Profesionales presentan exclusivamente el ámbito de la competencia, aquellos elementos de competencia que deben movilizar las personas en las actividades productivas, elementos que se expresan por medio de los estándares. Sin embargo, en otros, además de las competencias requeridas para el perfil profesional que define la Cualificación, se presenta el ámbito de la formación. El ámbito de la formación se presenta normalmente en Módulos Formativos asociados a las Unidades de Competencia. Ahora bien, como el currículum formativo no es el referente sobre el que se basan los Sistemas de Validación de Competencias, se obviará en

este curso exponer la estructura que éste suele presentar y nos centraremos en los estándares de competencia.

Decíamos que una **Cualificación Profesional** es la *especificación oficial de competencia profesional que define un perfil profesional para un campo ocupacional u ocupación*. Asimismo, hay que señalar que la Cualificación Profesional es el referente de la evaluación en un proceso de Validación de Competencias y tras este proceso se certificará o acreditará, bien como Cualificación Profesional o bien a través de algún diploma, certificado o título que la integre. La forma en que se acredite dependerá cómo cada país haya organizado el Sistema de Cualificaciones Profesionales y la tipología de acreditaciones de la competencia.

La estructura de la Cualificación Profesional abarca el ámbito de la competencia que se expresa a través de las Unidades de Competencia, y en algunos países, el ámbito de la formación, presentado por medio de Módulos Formativos asociados a cada una de las Unidades de Competencia y otros de carácter transversal.

Como se ha dicho, la Cualificación Profesional presenta aquellas competencias requeridas en el empleo y ello se realiza en las Unidades de Competencia a través de los estándares de competencia.

La **Unidad de Competencia** es un conjunto de competencias o realizaciones, con significado y valor en el empleo. Es la primera subdivisión de la competencia requerida para obtener una Cualificación Profesional y que puede ser reconocida y certificada como un crédito para la certificación de una Cualificación. En los Sistemas de Validación de Competencias suele ser la unidad mínima de acreditación o certificación

Ese conjunto de competencias se expresa a través de los **estándares de competencia**. Veamos qué se entiende por estándares de competencia y cómo se presentan.

Definición de estándar de Competencia

Estándar de Competencia es un enunciado de competencia que expresa, en forma de los resultados requeridos, las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional.

Antonio Rueda Serón. Curso sobre Aplicación del análisis funcional para establecer perfiles profesionales basados en competencia.

Los estándares de competencia tienen tres componentes: las Realizaciones Profesionales, los Criterios de Realización y el Contexto Profesional (Especificación del Campo Ocupacional). Éstos son, pues, los elementos clave de la Unidad de Competencia.

Veamos cuál es el significado y naturaleza de estos elementos y algunos ejemplos de cada uno de ellos.

La Realización Profesional es el elemento de la competencia que establece el comportamiento esperado de la persona en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza. Una Unidad de Competencia suele comprender, en general de 3 a 6 Realizaciones Profesionales. Las Realizaciones Profesionales se expresan con **un verbo en infinitivo más un objeto, más una finalidad, más unas condiciones de desempeño**.

Ejemplos de Realización Profesional

- Realización Profesional A: Preparar los equipos para proceder a las operaciones de soldeo y proyección, cumpliendo las normas de Prevención de Riesgos Laborales y Medio Ambiente.
- Realización Profesional B: Proponer objetivos y planes para el departamento o área de animación turística que sean viables y se integren en la planificación general del establecimiento turístico.

Los Criterios de Realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional. Los Criterios de Realización se expresa con el **objeto más verbo en presente, más condiciones del resultado**.

Ejemplos de Criterios de Realización tomados de las dos Realizaciones anteriores

Realización Profesional A: **Preparar los equipos para proceder a las operaciones de soldeo y proyección, cumpliendo las normas de Prevención de Riesgos Laborales y Medio Ambiente.**

- CR 1.1 Los sopletes y mangueras están limpios y en buen estado, se ajustan adecuadamente y se regula la presión de salida de los gases de las botellas, o de los sistemas de alimentación, en función de las características de los materiales a soldar o proyectar.
- CR 1.2 El gas se suministra conectando las mangueras a las botellas o a los sistemas de alimentación específicos para el tipo de soldadura o proyección que se va a realizar.
- CR 1.3 Los equipos e instalaciones se supervisan controlando los parámetros de funcionamiento establecidos.
-

Realización Profesional B: **Proponer objetivos y planes para el departamento o área de animación turística que sean viables y se integren en la planificación general del establecimiento turístico.**

- CR 1.1 La información acerca de los planes generales de la empresa y de los específicos que afectan al área de animación turística se recaba de manera directa.

- CR 1.2 Los objetivos de carácter particular para el departamento de su responsabilidad se definen y se proponen a sus superiores siguiendo los protocolos establecidos en la empresa.
- CR 1.3 Las opciones de actuación se identifican y evalúan, y se seleccionan las más adecuadas a los objetivos fijados, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos y las características de la empresa.
- CR 1.4 Los planes y acciones para conseguir los objetivos fijados dentro de su área de responsabilidad se formulan y cuantifican de acuerdo a los planes estratégicos de la empresa.

El Contexto Profesional o Especificación del Campo Ocupacional, así denominado en algunos Sistemas de Cualificaciones, *consiste en una presentación sucinta de los elementos que se relacionan con el desempeño y el marco en el que se desenvuelve la ejecución de las Realizaciones Profesionales en las situaciones reales de trabajo*. El Contexto Profesional presenta fundamentalmente los:

- **Medios de producción:** equipos, máquinas, instalaciones, materias o materiales que se emplean.
- **Productos y resultados:** servicio de..., bienes,....
- **Información utilizada o generada:** manuales, protocolos, planos, tablas, diagramas, fichas técnicas, normativas,

Ejemplo de Contexto Profesional en una Unidad de Competencia de una Cualificación del sector industrial

Medios de producción

- Equipos de soldeo y proyección térmica por oxigás. Posicionadores de soldadura. Gatos y utillajes de armado. Herramientas de soldador: galgas, cepillos, piquetas, esmeriladoras, etc. Equipos de protección personal. Aparatos de elevación y transporte. Hornos. Equipo de inspección visual: linternas, espejos, galgas de contorno, lápiz térmico, etc.

Productos y resultados

- Piezas y conjuntos unidos por soldeo oxigás. Piezas y conjuntos tratados superficialmente mediante proyección térmica por oxigás.

Información utilizada o generada

- Planos de fabricación. Normas de soldadura y proyección térmica. Normas de prevención de Riesgos Laborales y Medio Ambiente. Catálogos de material y consumibles. Instrucciones de mantenimiento de los equipos. Especificaciones de procedimientos de soldeo y de proyección térmica.

Ejemplo de Contexto Profesional en una Unidad de Competencia de una Cualificación del sector servicios

Medios de producción

- Equipos informáticos. Internet. Aparatos telefax. Teléfonos. Redes telemáticas de distribución e intercambio de información y oferta turística. Manuales de planificación. Manuales de archivo, actualización y gestión de la información. Manuales de procedimiento administrativo. Formularios de presupuestación. Manuales de elaboración de documentos. Manuales de comunicación. Manuales de procedimientos de control de calidad.

Productos y resultados

- Planificación y organización eficiente de la unidad de su responsabilidad. Integración, dirección y coordinación del personal dependiente. Consecución de objetivos: prestación rentable del servicio, desarrollo estratégico de nuevos servicios, contribución a la creación y distribución de servicios y productos turísticos y al desarrollo territorial, entre otros. Personal motivado e involucrado en los objetivos de la empresa o entidad y consciente de su papel en la transmisión de imagen de toda la cadena turística de su ámbito territorial. Organización, ejecución y control en la unidad de su responsabilidad de la política de calidad de la empresa o entidad.
- Optimización de costes. Fidelización de clientes. Informes de gestión de recursos humanos y de resultados en la atención a consumidores y proveedores de información y oferta turística.

Información utilizada o generada

- Plan estratégico de la empresa o entidad y, en su caso, de su ámbito territorial de actuación. Información impresa, en soportes magnéticos y en páginas web sobre su ámbito territorial de actuación y su área de influencia, productos y servicios turísticos; precios y tarifas; requisitos exigibles, normativas y derechos y vías de reclamación aplicables a los viajeros nacionales e internacionales; normativa de proveedores y prestatarios de servicios. Bases de datos e inventarios turísticos. Información económica y administrativa de la empresa o entidad. Presupuestos. Informes de gestión. Plan de calidad de la empresa o entidad. Inventarios de material y equipamiento. Fichero de clientes, visitantes y proveedores. Registro de personal. Disposiciones legales y convenios colectivos. Manual y normativa interna de la empresa o entidad. Registros de calidad. Albaranes, vales y facturas.

En la **evaluación de la formación** el referente son los contenidos formativos (procedimientos, hechos, conceptos y actitudes) y los criterios de evaluación y el docente va a comprobar si los alumnos han obtenido los resultados esperados del proceso de enseñanza-aprendizaje con las precisiones definidas y con el grado de concreción aceptable para los diferentes contenidos formativos.

Sin embargo en la **evaluación de la competencia**, la que se lleva a cabo en un Sistema de Validación de Competencia, el referente son los estándares de competencia especificados para cada Cualificación Profesional, es decir, las Realizaciones, los Criterios de Realización y el Contexto Profesional.

En el proceso de Validación de Competencias la evaluación consiste en la comprobación por parte de los evaluadores si las personas tienen el comportamiento esperado y los resultados de las actividades que realiza responden a lo especificado en las Realizaciones con el nivel aceptable para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas. Esta idea, este objetivo preciso de qué es la evaluación de competencias debemos tenerlo profundamente grabado en nuestra mente.

2. El Ejercicio de Autoevaluación: concepto y pautas de elaboración

En este y el siguiente epígrafe se van a presentar dos herramientas clave del Sistema de Validación de Competencias, como son los Ejercicios de Autoevaluación y las Guías de Evidencias; veremos su naturaleza y algunas pautas metodológicas que nos permitan su diseño y elaboración.

El uso de los Ejercicios de Autoevaluación en los Sistemas de Validación de Competencias no es universal. A pesar de ser una útil herramienta para el acopio de evidencias y estar bastante generalizado su uso, hay algunos Sistemas que no echan mano de este instrumento. Sin embargo, hay que enfatizar sobre su utilidad porque merced a ellos, los asesores y evaluadores pueden adquirir una idea general y bastante precisa de las competencias del candidato en relación al referente. El Ejercicio de Autoevaluación permite a los asesores o evaluadores recabar un mapa global de las competencias de los candidatos con sus fortalezas competenciales y/o debilidades. En los Sistemas de Validación de Competencias en los que se aplica la valoración de esta herramienta es alta.

Definición de Ejercicio de Autoevaluación

Podemos definir el **Ejercicio de Autoevaluación** como *un cuestionario escrito, basado en las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de las Unidades de Competencia, al cual el candidato debe responder de forma numérica y tiene por objeto el acopio de evidencias de competencia por parte del asesor o evaluador.* El Ejercicio de Autoevaluación se cumplimenta por parte del candidato, generalmente, en la fase de asesoramiento, en alguna de las entrevistas personales que se celebran entre éste y el asesor. Es un instrumento que además de utilizarse para el acopio de evidencias, puede ser el eje vertebrador de la conversación profesional.

El Cuestionario o Ejercicio de Autoevaluación supone para el asesor o evaluador, depende de la fase en la que se aplique según el procedimiento establecido para el Sistema de Validación, un primer balance bastante exhaustivo de las competencias

profesionales del candidato. Evidentemente, la cumplimentación del Ejercicio de Autoevaluación, no es el único instrumento para el acopio de evidencias que utilizarán asesores y evaluadores, pero es una herramienta importante con alta valoración por parte de los éstos.

Generalmente suele realizarse en la fase de asesoramiento a través de alguna aplicación informática diseñada al efecto. El diseño y gestión de este soporte informático no tiene gran complejidad y entre sus ventajas está la de proporcionar, al final del ejercicio, un mapa que recoge los puntos fuertes y débiles respecto a las competencias que posee el candidato. Se suele cumplimentar este Ejercicio en el marco de alguna de las entrevistas que se llevan a cabo entre el asesor y candidato. El Ejercicio de Autoevaluación, que es para el asesor o evaluador un guión perfecto para el desarrollo de la conversación profesional, tiene la gran ventaja de facilitar y reforzar la reflexión del candidato acerca de su bagaje competencial.

La elaboración de los ejercicios de Autoevaluación suele correr a cargo de equipos de expertos tecnológicos y docentes técnicos de diferentes sectores productivos y que actúan como evaluadores en el proceso de Validación de Competencias.

La estructura del Ejercicio de Autoevaluación busca conocer si las **actividades profesionales** que desarrollan los candidatos en su entorno profesional responden a las competencias expresadas en las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización que constituyen el referente de la evaluación. Las actividades profesionales subyacen en las Realizaciones y Criterios de Realización de las Unidades de Competencia.

A estos efectos, para la comprensión del método de elaboración de Guías de Evidencias y Ejercicios de Autoevaluación, es importante que nos centremos en el concepto de **actividad profesional** porque es elemento clave para la definición y elaboración de estos instrumentos y se va a manejar continuamente.

Definición de actividad profesional

Se entiende por **actividades profesionales** el conjunto de actuaciones que realiza un trabajador en su puesto de trabajo para conseguir los fines propuestos en el proceso productivo (de bienes y/o servicios).

Como se ha señalado, el **objetivo primordial del Ejercicio de Autoevaluación** es que el candidato *reflexione y se posicione sobre el grado de dominio que posee en dichas actividades profesionales*.

Las actividades profesionales se dividen en **actividades profesionales principales** (APP) y **actividades profesionales secundarias** (APS).

Con carácter general, a las actividades profesionales inferidas a partir de los Criterios de Realización las denominamos Actividades Profesionales Secundarias y a la agrupación o conjunto de éstas lo denominamos Actividad Profesional Principal que suele coincidir con la Realización Profesional.

Para elaborar el cuestionario de autoevaluación hemos de transformar los Criterios de Realización en actividades profesionales secundarias; posteriormente agruparemos estas actividades secundarias siguiendo un orden lógico en actividades profesionales principales.

Veamos cómo se transforman las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización en actividades profesionales principales y secundarias respectivamente

Para transformar un Criterio de Realización en una actividad profesional secundaria **se han de identificar los verbos contenidos en el Criterio de Realización**, por lo tanto, un Criterio de Realización tendrá tantas actividades profesionales como verbos contenga el Criterio.

Una vez obtenidas las actividades profesionales secundarias, la actividad profesional principal se obtiene **agrupando las actividades secundarias por su coherencia y el resultado ha de ser parecido al de la descripción de la Realización Profesional**. Posteriormente, ha de estudiarse esta actividad profesional principal y comprobar que todas las actividades necesarias están descritas en forma de actividades secundarias, si no fuera así las añadiríamos y también hemos de comprobar, que no distorsione la competencia implícita en la Unidad de Competencia.

Veamos cómo se transforman los Criterios de Realización en actividades profesionales secundarias y cómo se reformula la Realización Profesional para darle forma de actividad profesional principal.

Se identifican los verbos contenidos en el Criterio de Realización y el objeto y/o resultado de la acción. Generalmente en un Criterio de Realización se identificarán tantas actividades profesionales como verbos de acción hayan sido identificados. A partir de dicho análisis se transforma la descripción del resultado global en la "secuencia" de la acción o acciones necesarias para obtenerlo.

Ejemplo

Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización:

RP 1: Obtener la información técnica para la fabricación, a partir del plano de la pieza y del plano de fabricación.

- CR 1. 1 El material que hay que emplear, los tratamientos térmicos y superficiales a someter y las dimensiones de partida para el mecanizado se identifican en el plano de fabricación.
- CR 1.2 La forma y dimensiones de la pieza a obtener y las tolerancias geométricas, superficiales etc., que delimitan la pieza a mecanizar se identifican en el plano de fabricación.
- CR 1.3 Las superficies y elementos de referencia para proceder a mecanizado se identifican en el plano de fabricación.

Acción o actividad implicada en los criterios de realización analizados:

- Facilitar información o **informar**
- **Obtener** el tipo, las características y las dimensiones de partida del material a emplear.
- **Obtener** qué tratamientos térmicos y superficiales deben aplicarse y sus características.
- **Obtener** las formas geométricas y dimensiones de la pieza.
- **Obtener** las tolerancias geométricas y superficiales de la pieza.
- **Obtener** las superficies y elementos de referencia de la **pieza a mecanizar**

Estas son, por lo tanto, **actividades profesionales secundarias** y la **actividad profesional principal** implicada en la Realización Profesional analizada, que procede del análisis de conjunto de todas las acciones y objetos de los criterios de realización, se puede formular del siguiente modo:

Obtener la información requerida para establecer el plan de trabajo de mecanizado de piezas a partir de los planos y especificaciones técnicas de fabricación.

Cuando se redactan las actividades profesionales y el Ejercicio de Autoevaluación se han de tener en cuenta los siguientes criterios:

- La redacción ha de ser adecuada al nivel de la Cualificación Profesional, así, para las Cualificaciones de los niveles 1 y 2 han de evitarse redacciones largas o complejas.
- Generalmente se elabora un Ejercicio de Autoevaluación por cada una de las Unidades de Competencia de la Cualificación Profesional.
- La terminología que se use ha de ser la habitual en el mundo laboral de ese campo o sector profesional.
- Las actividades secundarias han de tener peso específico eliminando aquellas que no sean significativas con objeto de evitar un número excesivo de preguntas que puedan reducir la fiabilidad del cuestionario por cansancio del candidato.

A fin de ilustrar el procedimiento arriba expuesto de conversión de las Realizaciones y Criterios de Realización en actividades profesionales principales y secundarias, presentamos un ejemplo correspondiente a una Unidad de Competencia de una Cualificación Profesional de nivel 2 denominada *“Transporte Sanitario”*.

En la **tabla 1** se presentan las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización y Contexto Profesional de la Unidad de Competencia denominada *“Técnicas de apoyo psicológico y social en situación de crisis”*. Como se ha señalado reiteradamente, este es el referente de la evaluación de esta Unidad de Competencia porque en ella figuran los estándares de competencia y a esta tabla nos remitiremos frecuentemente a lo largo de la exposición de los Ejercicios de Autoevaluación y de las Guías de Evidencias.

Tabla 1. Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de la Unidad de Competencia: “Técnicas de apoyo psicológico y social en situación de crisis”
Cualificación Profesional: Transporte Sanitario

Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización

RP 1: Aplicar los primeros auxilios psicológicos a los afectados directos por una emergencia sanitaria o catástrofe.

- CR 1.1 Las técnicas de contención de estrés ante situaciones de pánico colectivo se aplican.
- CR 1.2 El contacto con el afectado se establece a demanda de la víctima o de algún allegado.
- CR 1.3 Las necesidades psíquicas de los afectados se valoran, aplicándose técnicas de soporte psicológico apropiadas para su estado emocional.
- CR 1.4 El afectado que requiera atención médica o psicológica especializada se deriva al puesto asistencial.
- CR 1.5 Se establece una comunicación fluida con el afectado, desde la toma de contacto hasta su transferencia al centro hospitalario.
- CR 1.6 Se responde, en la medida de lo posible, a todas las cuestiones planteadas por el afectado.
- CR 1.7 Se infunde confianza al paciente en toda la actuación.
- CR 1.8 Se facilita la comunicación del paciente con sus familiares.

RP 2: Apoyar psicológicamente a los familiares de los pacientes en situación de compromiso vital o afectado por una catástrofe.

- CR 2.1 En situaciones de duelo, realiza apoyo psicológico a los familiares de las víctimas.
- CR 2.2 Se favorece que el afectado pueda minimizar sus vivencias negativas, favoreciendo la expresión de sus sentimientos.
- CR 2.3 Se establece una comunicación fluida con los familiares de los pacientes respondiendo a las cuestiones que puedan plantear.
- CR 2.4 Se informa a los familiares de la posibilidad de solicitar ayuda psicológica especializada.
- CR 2.5 Las situaciones colectivas de irritabilidad se gestionan adecuadamente para disminuir o paliar las vivencias negativas asociada a situaciones de estrés.

RP 3: Orientar e informar a los pacientes y sus familiares de acuerdo a la situación emocional surgida a raíz de la catástrofe.

- CR 3.1 El paciente y su familia son orientados sobre las conductas a seguir ante situaciones de lesiones o pérdidas.
- CR 3.2 Los familiares de los heridos reciben orientación sobre las posibilidades de recibir apoyo psicológico especializado.
- CR 3.3 Se proporciona información sobre los cauces para adquirir prestaciones sociales que cubran las necesidades básicas de las personas afectadas por una catástrofe.

RP 4: Aplicar técnicas de autoayuda frente a los factores estresores de la catástrofe.

- CR 4.1 Ante el advenimiento de una situación asistencial de gran magnitud se toman las medidas preventivas oportunas.
- CR 4.2 Las técnicas individuales de control de estrés se aplican por cada profesional que lo precise.
- CR 4.3 Ante la detección de signos de fatiga psíquica evidentes por otro miembro del equipo de trabajo, se ponen en marcha técnicas de ayuda mutua.

Contexto profesional

Medios de producción

- Técnicas de comunicación; técnicas de información; técnicas de observación y valoración; protocolos de actuación.

Productos y resultados

- Conocer las necesidades psicológicas del paciente; infundir seguridad al paciente ante la asistencia; canalizar los sentimientos de los familiares ante el duelo; aplacar las situaciones de irritabilidad colectiva; promover hábitos y conductas saludables.
- Manejar técnicas de autoayuda y control de estrés, infundir seguridad y control ante el grupo operativo con el que se intervenga

Información utilizada o generada

- Guías de manejo psicológico de pacientes, protocolos de relación y comunicación interpersonales.
- Recomendaciones sobre técnicas de autoayuda y control de estrés.

En la **tabla 2** presentamos el Ejercicio de Autoevaluación para esta Unidad de Competencia que hemos elaborado a partir de la conversión o reformulación de las Realizaciones Profesionales y los Criterios de Realización en actividades profesionales principales y secundarias.

Tabla 2. Ejercicio de Autoevaluación de la Unidad de Competencia: “Técnicas de apoyo psicológico y social en situación de crisis”

Instrucciones cumplimentación del cuestionario:

Cada **actividad profesional principal (APP)** se compone de **varias actividades profesionales secundarias (APS)**.

Lea atentamente cada APP y a continuación sus APS. En cada APS marque con una cruz el indicador de autoevaluación que considere más ajustado a su grado de dominio de las APS.

Dichos indicadores responden a los siguientes criterios:

1. Incapaz de desarrollar esta competencia.
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 otro trabajador o trabajadora.

APP1: Aplicar técnicas de primeros auxilios psicológicos a los afectados directos por una emergencia sanitaria o catástrofe y a sus familiares para prevenir o disminuir las consecuencias negativas en la salud mental de los afectados.

- APS1.1: Establecer contacto psicológico con la víctima directa o familiar, infundiendo confianza en toda la actuación, a demanda de la víctima o de algún allegado de primeros auxilios psicológicos para enfrentarse a la crisis.
- APS1.3: Gestionar las situaciones de irritabilidad o pánico colectivo, aplicando técnicas de contención de estrés, evitando situaciones de peligro y calmando a las personas afectadas.
- APS1.4: Favorecer que el afectado minimice sus vivencias negativas, facilitando que reconozca y exprese sus pensamientos y sentimientos.
- APS1.5: Derivar al puesto asistencial al afectado que requiera atención médica o psicológica especializada, realizando un traslado asistido.

APP2: Orientar a los pacientes y/o sus familiares de acuerdo a la situación emocional urgida a raíz de la catástrofe, informando de su proceso y/o trámites para recibir ayuda psicosocial.

- APS2.1: Responder, si es posible, las cuestiones planteadas por el afectado sobre su proceso, recursos socio sanitarios disponibles y los cauces para solicitar las prestaciones que cubran sus necesidades básicas.

- APS2.2: Orientar al paciente y/o familia sobre las conductas a seguir ante las situaciones de lesiones o pérdidas (duelo).
- APS2.3: Informar a los afectados y familiares de las víctimas, sobre las posibilidades de recibir apoyo psicológico especializado.

APP3: Aplicar técnicas de autoayuda frente a los factores estresores de la catástrofe por parte del interviniente en la emergencia.

- APS3.1: Tomar medidas de prevención psicológica por los profesionales integrantes de equipos de emergencias ante el advenimiento de una situación de emergencia de gran magnitud.
- APS3.2: Aplicar por el profesional que lo precise, técnicas individuales de control de estrés.
- APS3.3: Detectar los signos de fatiga de otro miembro del equipo de trabajo.
- APS3.4: Realizar técnicas de ayuda mutua ante signos de fatiga de otro miembro del equipo de trabajo.

Como podemos observar, al elaborar los Ejercicios o Cuestionarios de Autoevaluación lo que se debe hacer en definitiva es **reformular las Realizaciones Profesionales y los Criterios de Realización, que figuran en la tabla 1, para hacerlos más comprensibles a los candidatos. Por lo tanto, se trata de refundir, abreviar y clarificar el lenguaje, dando a las Realizaciones y Criterios una forma de actividad profesional, más comprensible para los trabajadores.**

3. Las Guías de Evidencia: concepto y pautas metodológicas para su elaboración

Previamente a entrar a considerar la naturaleza y posible estructura de las Guías de Evidencias será conveniente recordar el concepto de competencia que se ha visto con anterioridad ya que es clave en el proceso evaluativo y en la elaboración de las Guías de Evidencias.

Denominamos **competencia profesional** al *conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas que permiten realizar las actividades y roles de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo.*

- Por lo tanto, se puede predicar la competencia profesional de una persona cuando:
- Posee los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar las actividades de trabajo.
- Sabe actuar, es decir aplicar los conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas en un contexto laboral determinado.
- Obtiene una serie de resultados que se han concretado mediante los estándares de competencia (Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización).

- Es capaz de afrontar los cambios en las situaciones de trabajo, tanto los debidos a los cambios de contexto (derivados de la evolución tecnológica o por los cambios en las formas organizacionales de las empresas que no habían sido definidos en el referente), ello supone que la persona ha de poseer unos conocimientos y capacidades de naturaleza básica que le permitan conocer los *porqués* y los elementos cognitivos necesarios para aplicarlos.

A pesar de que se ha hablado en este curso de la naturaleza de la evaluación de la competencia (*Módulo 1, Unidad Didáctica 2, epígrafe 1*), conviene recordar que el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia *supone juzgar si las demostraciones de evidencia presentadas por el candidato son suficientes para adjudicarle la competencia solicitada*. Para ello, los elementos que debemos tener en cuenta son:

- Evaluamos la competencia (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) del candidato; no se evalúan las capacidades adquiridas en un proceso formativo.
- El referente de la evaluación es una selección de los componentes de los estándares de competencia definidos en la Cualificación Profesional que define un perfil profesional, es decir, las Realizaciones y los Criterios de Realización y el Contexto Profesional, sobre todo los dos primeros elementos.

Definición de la Guía de Evidencias

Podemos definir la Guía de Evidencias como *un documento que identifica el referente crítico de la evaluación, explica los métodos de recogida de evidencias y define los requisitos para obtener la evidencia suficiente*. También establece orientaciones para la obtención de la evidencia complementaria, cuando así lo estimen necesario los evaluadores, y, en algunos casos, criterios y prescripciones que ayuden a los evaluadores a la hora de emitir el juicio de la evidencia.

El referente para la evaluación de competencias requiere de una adecuación y reformulación para identificar las actividades profesionales a partir del análisis de las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de la Unidad de Competencia y agruparlas en base a su afinidad competencial en el proceso tecnológico que da soporte a la misma. Asimismo, se trata de hacer el lenguaje de los estándares de competencia más asequible a candidatos y evaluadores, identificar los elementos de competencia más críticos, determinar, en algunos casos, los criterios de evaluación y establecer ciertas pautas orientativas sobre la utilización y el valor de las distintas fuentes de evidencias.

Las Guías de Evidencias son un instrumento que especifica los elementos más críticos de la competencia y presenta el referente de tal forma que pueda apoyar y facilitar el trabajo de los asesores, pero sobre todo de los evaluadores. En las Guías se presentan los conocimientos, actividades profesionales y actitudes claves para el desempeño,

éstas son el soporte de las pruebas de competencia que deberá desarrollar el candidato. Asimismo proporcionan a los asesores o evaluadores pautas de carácter orientativo para facilitarles la toma de decisiones respecto al juicio de evidencia.

Algunas de las características de las Guías de Evidencias son las siguientes:

- Cada Guía de Evidencia tiene como objeto una Unidad de Competencia.
- Se establecen referentes críticos de la evaluación. Los referentes críticos están constituidos por un conjunto de elementos de competencia, de actividades profesionales, cuya comprobación es necesaria e imprescindible.
- La Guía de Evidencias, en algunos casos, suele determinar las fuentes de evidencia adecuadas para la recogida de las diferentes competencias, así como los métodos o técnicas de obtención de evidencias de la competencia del candidato que va a ser usada por los evaluadores antes de emitir el juicio acerca de la competencia del candidato.
- Asimismo, suelen establecer los requisitos que han de cumplir las evidencias presentadas por los candidatos para que les sea reconocida su competencia.
- Además, con carácter orientativo, incluye algunas preguntas para que los asesores las utilicen en la entrevista personal con el fin de comprobar la veracidad de otras declaraciones efectuadas por los candidatos, fundamentalmente en los ejercicios de autoevaluación cuando éstos son de aplicación.

La elaboración y consiguiente utilización de Guías de Evidencias, tal como sucede con los Ejercicios de Autoevaluación no es una práctica general en los Sistemas de Validación de Competencias. En el modelo de Validación correspondiente al país A presentado en el Módulo 2, que, como vimos, se lleva a cabo una evaluación escrita y exhaustiva de la Cualificación, no se usan Guías de Evidencias porque se pregunta al candidato sobre todos los elementos de competencia.

Por otro lado, en aquellos Sistemas de Validación de Competencias en los que las Guías de Evidencias, o como denominen a este instrumento, se utilizan, no puede decirse que la estructura, los componentes, la metodología de elaboración y los elementos prescriptivos de las Guías sean los mismos. Así pues, a este respecto, no existen pautas metodológicas de carácter universal. Cada país diseña y define la adecuación del referente utilizando criterios propios.

Con el propósito de mostrar qué se entiende por Guía de Evidencias y cual pueda ser su estructura y orientar respecto a su elaboración, vamos a presentar unos consejos de carácter metodológico acompañados de ejemplos de Guías en uno de los Sistemas de Validación de Competencias conocidos y que opera con reconocido éxito en este campo que nos ocupa. No obstante, con el transcurso de los años, se observa que la estructura de las Guías es cada vez más compleja e incluye en las mismas más elementos.

De todos modos, hemos de señalar a este respecto, que cada país, atendiendo a su contexto socioeconómico, cultura, requerimientos de los sectores productivos y otras variables definirá su modelo de Validación de Competencias y tomará las decisiones correspondientes respecto a la utilidad de las Guías de Evidencias y su conformación.

Presentamos, por lo tanto, algunas ideas en relación a una posible estructura de las Guías y pautas para su elaboración, más a modo orientativo que como algo acabado y cerrado.

La Guías de Evidencias suelen elaborarlas equipos de expertos tecnológicos y docentes técnicos de diferentes sectores productivos, siendo conveniente que este proceso sea supervisado por una coordinación que actúe con metodología y criterios homogéneos.

Como se ha dicho arriba, se suele elaborar una Guía por Unidad de Competencia y, para ello, seguiremos en el proceso una serie de pasos o fases. Para ilustrar las explicaciones que nos muestren los elementos que puedan integrar una Guía y el modo de cómo llegaremos a definirlos, echaremos mano de ejemplos extraídos de dos Guías de Evidencias, una relativa a la Unidad de Competencia: *“Técnicas de apoyo psicológico y social en situación de crisis”* de la Cualificación Profesional: **“Transporte Sanitario**, que hemos visto como ejemplificación del Ejercicio de Autoevaluación y otra correspondiente a la Unidad de Competencia: *“Definir ofertas gastronómicas sencillas, realizar el aprovisionamiento y controlar consumos”* de la Cualificación Profesional de **“Cocina”**

Como se ha dicho repetidamente, la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de las evidencias de competencia generadas por cada candidato. **Las evidencias de referencia a considerar en el proceso evaluativo son las que se indican en los apartados de las Guías de Evidencias correspondientes.** Veamos los elementos que suelen integrar las Guías y cómo se llega a su definición.

PASO 1. DEFINICIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS. El elemento nº 1 de las Guías de Evidencias suele establecer los **conocimientos que son necesarios para el desempeño profesional** de las competencias especificadas en la Unidad de Competencia correspondiente. Los candidatos, a lo largo del proceso evaluativo, deberán demostrar la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las **actividades profesionales** implicadas en las Realizaciones Profesionales de la Unidad de Competencia.

La evaluación de conocimientos se puede realizar en diferentes momentos de la evaluación y utilizando diferentes métodos. Uno de los momentos idóneos para acopiar evidencias sobre conocimientos es la conversación profesional, también se pueden realizar preguntas durante el desarrollo de las pruebas de competencia. Sin embargo no es recomendable, aunque en algunos Sistema de Validación se hace, el aplicar

pruebas escritas o exámenes porque suele ser algo muy disuasorio para las personas que acuden al proceso de validación.

En el epígrafe anterior se ha explicado el concepto de actividad profesional, su clasificación en actividades principales y secundarias, así como el método y modo de formularlas.

Como se ha señalado, las actividades profesionales principales se extraen a partir de las Realizaciones Profesionales y no son sino una reformulación de la Realización Profesional que toma en cuenta, también aspectos importantes señalados en los Criterios de Realización.

Para definir el **epígrafe 1** de la Guía de Evidencias se opera del siguiente modo:

- En primer lugar se determinan las actividades profesionales principales de la Unidad de Competencia
- En segundo lugar a cada una de las actividades principales se les asocian agrupados los conocimientos necesarios para llevarlas a cabo.

En los Sistemas de Cualificaciones en los que además de los estándares de competencia de la Cualificación se presenta la formación necesaria para la adquisición de esas competencias, la determinación de los conocimientos necesarios para el desempeño de las actividades profesionales no ofrece ninguna dificultad porque están especificados en cada uno de los módulos. Estos conocimientos se extraen de los contenidos formativos y criterios de evaluación.

Por el contrario, en aquellos Sistemas de Cualificaciones donde la Cualificación Profesional solamente se presenta con los estándares de competencia y no contempla la vía formativa para su adquisición, el grupo de trabajo encargado de la elaboración de las Guías de Evidencias tendría que realizar un esfuerzo para la definición de esos conocimientos necesarios para el desarrollo de las actividades profesionales. Tendrán que inferir los conocimientos necesarios a partir de los estándares de competencia.

En la **tabla 3** se presenta el **epígrafe** nº 1 de la Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia *“Técnicas de apoyo psicológico y social en situación de crisis”*. En esta tabla se presentan los **conocimientos** agrupados debajo de cada una de las actividades profesionales principales. Evidentemente, las actividades principales se han extraído de la reformulación de las Realizaciones y Criterios de Realización, tal como se ha explicado en el epígrafe anterior, que figuran en la **tabla 1** y los conocimientos se han extraído de los contenidos y criterios de evaluación del módulo asociado a dicha Unidad de Competencia.

Tabla 3. Guía de evidencias de la unidad de competencia “técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”

Epígrafe nº 1. Conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades principales

1. Aplicación de técnicas de primeros auxilios psicológicos a los afectados directos por una emergencia sanitaria o catástrofe y a sus familiares para prevenir o disminuir las consecuencias negativas en la salud mental de los afectados
 - Principios de la psicología general.
 - Concepto de personalidad. Desarrollo.
 - Etapas evolutivas del ser humano. Características fundamentales.
 - Mecanismos de defensa de la personalidad.
 - Experiencias asociadas al proceso de enfermar (ansiedad, desarraigo, desvalorización, entre otras). Mecanismos de adaptación psicológicos.
 - Comportamiento de la población ante una catástrofe.
 - Reacción conmoción — inhibición — estupor
 - Reacción de pánico. Éxodos.
 - Reacciones psicopatológicas duraderas de los afectados.
 - Reacciones psicológicas y del comportamiento, según el periodo de tiempo que haya transcurrido del inicio de la catástrofe.
 - Primeros auxilios psicológicos en catástrofes.
 - Objetivos.
 - Principios básicos de la atención inicial psicológica.
 - Medidas de contención.
 - Situaciones de duelo.
 - Situaciones de tensión.
 - Situaciones de agresividad.
 - Situaciones de ansiedad y angustia.
 - Intentos autolíticos
 - Funciones del equipo psicosocial.
 - Ayuda psicológica en situaciones especiales:
 - Atención psicológica a grupos específicos.: Niños, ancianos, violencia de género, maltrato infantil, discapacitados físicos, psíquicos, drogas.
 - Atención psicológica a familiares y afectados. Comunicación de malas noticias, reconocimiento de cadáveres, informar a los niños.
2. Orientación a los pacientes y/o sus familiares de acuerdo a la situación emocional surgida a raíz de la catástrofe, informando de su proceso y/o trámites para recibir ayuda psicosocial
 - Principios generales de comunicación.
 - Elementos que intervienen: emisor, receptor y mensaje.
 - Canales comunicativos: auditivo, visual, táctil y olfativo.

- Tipos de comunicación: lenguaje verbal y no verbal.
 - Dificultades de la comunicación
 - Habilidades sociales.
 - Habilidades básicas en la comunicación interpersonal.
 - Escucha activa.
 - Negociación.
 - Asertividad. Principales respuestas asertivas.
 - Técnicas de comunicación y relación grupal.
 - Psicología del trabajo en equipo.
 - Dinámica grupal.
 - El Rol del profesional sanitario.
 - El Rol del paciente.
 - Comunicación del profesional sanitario con paciente.
 - Relación de ayuda.
3. Aplicar técnicas de autoayuda frente a los factores estresores de la catástrofe por parte del interviniente en la emergencia
- Las reacciones psicológicas de los intervinientes.
 - Trastorno de estrés postraumático. Estrés.
 - Síndrome del quemado.
 - Traumatización vicaria.
 - Principales factores de riesgo.
 - Manifestaciones de la afectación psicológica en los intervinientes.
 - Apoyo psicológico. Objetivos. Actividades preventivas
 - Técnicas de ayuda psicológica para los intervinientes.
 - Técnica de ayuda mutua. ("buddy-system").
 - Técnicas de ventilación emocional y afrontamiento de situaciones críticas ("defusing o debriefing").
 - Técnicas de control de estrés.

A lo largo del proceso de evaluación y reconocimiento al candidato se le preguntará por alguno de los conocimientos que aparecen en la tabla, bien sea en la conversación profesional, durante el desarrollo de las pruebas o utilizando otros instrumentos para el acopio de evidencias

PASO 2. DEFINICIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES. Esta fase consiste en definir las actividades profesionales principales y secundarias que intervienen en el proceso productivo o de prestación de un servicio.

En el **paso 1** se ha expuesto qué son las actividades profesionales principales y secundarias y cómo se obtienen. Se ha visto que en definitiva, hay que realizar una reformulación de las Realizaciones y los Criterios de Realización y elegir los más críticos.

Para la realización de este **paso 2** hay que aplicar el mismo procedimiento. Se han de identificar los objetos y verbos que contienen los Criterios de Realización, así como el objeto y el resultado de la acción para extraer las actividades secundarias. En los Criterios de Realización se identificarán tantas actividades profesionales como verbos de acción hayan sido identificados. Una vez identificadas y seleccionadas en base a su importancia o criticidad, se ordenan las diferentes acciones necesarias para el logro del resultado especificado. Posteriormente, en base a las actividades secundarias, redactaremos la actividad principal, tal y como se ha visto en el ejemplo.

El apartado en el que figuran las actividades profesionales es, sin lugar a dudas la parte más importante de la Guía de Evidencias por cuanto es el referente de la evaluación. En aquellos Sistemas de Validación que se desarrollan pruebas de desempeño el apartado **de las actividades profesionales constituye la base a partir de la cual se van a diseñar las pruebas de contraste de competencias**. El repertorio de actividades profesionales es, también, el referente relativo al desempeño para la elaboración del dossier profesional por parte de los candidatos cuando el instrumento de acopio de evidencias más importante sea éste, como sucede en algún Sistema de Validación.

Veamos para el ejemplo de la Unidad de Competencia *“Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”* cómo quedarían las actividades profesionales en la Guía de Evidencias correspondiente. Hay que recordar que el referente para la formulación de las actividades profesionales son las Realizaciones y Criterios de Realización que aparecen en la **tabla 1**.

En este caso concreto, el candidato, mediante una o varias pruebas, la conversación profesional, historial formativo profesional o a través del dossier profesional, demostrará el dominio competencial relacionado con las actividades profesionales principales y secundarias que intervienen en el proceso de apoyar psicológicamente a las personas afectadas para una emergencia sanitaria y a sus familiares y que se indican a continuación:

Tabla 4. Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia “Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”.

Epígrafe nº 2. Actividades profesionales

1. Aplicar técnicas de primeros auxilios psicológicos a los afectados directos por una emergencia sanitaria o catástrofe y a sus familiares para prevenir o disminuir las consecuencias negativas en la salud mental de los afectados
 - 1.1. Establecer contacto psicológico con la víctima directa o familiar, infundiendo confianza en toda la actuación, a demanda de la víctima o de algún allegado.

- 1.2. Valorar las necesidades psíquicas de los afectados y aplicar técnicas de primeros auxilios psicológicos para enfrentarse a la crisis.
- 1.3. Gestionar las situaciones de irritabilidad o pánico colectivo, aplicando técnicas de contención de estrés, evitando situaciones de peligro y calmando a las personas afectadas.
- 1.4. Favorecer que el afectado minimice sus vivencias negativas, facilitando que reconozca y exprese sus pensamientos y sentimientos.
- 1.5. Derivar al puesto asistencial al afectado que requiera atención médica o psicológica especializada, realizando un traslado asistido.
2. Orientar a los pacientes y/o sus familiares de acuerdo a la situación emocional surgida a raíz de la catástrofe, informando de su proceso y/o trámites para recibir ayuda psicosocial
 - 2.1. Responder, si es posible, las cuestiones planteadas por el afectado sobre su proceso, recursos socio sanitarios disponibles y los cauces para solicitar las prestaciones que cubran sus necesidades básicas.
 - 2.2. Orientar al paciente y/o familia sobre las conductas a seguir ante las situaciones de lesiones o pérdidas (duelo).
 - 2.3. Informar a los afectados y familiares de las víctimas, sobre las posibilidades de recibir apoyo psicológico especializado.
3. Aplicar técnicas de autoayuda frente a los factores estresores de la catástrofe por parte del interviniente en la emergencia
 - 3.1. Tomar medidas de prevención psicológica por los profesionales integrantes de equipos de emergencias ante el advenimiento de una situación de emergencia de gran magnitud.
 - 3.2. Aplicar por el profesional que lo precise, técnicas individuales de control de estrés.
 - 3.3. Detectar los signos de fatiga de otro miembro del equipo de trabajo.
 - 3.4. Realizar técnicas de ayuda mutua ante signos de fatiga de otro miembro del equipo de trabajo.

Si comparamos las Realizaciones y Criterios de realización que figuran en la **tabla 1** con las actividades profesionales especificadas en la tabla precedente podemos ver que en la formulación de la **actividad profesional 1** hay acciones que corresponden a diferentes Realizaciones Profesionales y que se ha disminuido el número de actividades secundarias respecto al de los Criterios de Realización. **Esta forma de proceder nos muestra que al extraer las actividades profesionales no sólo se produce una reformulación de los enunciados sino que se adecua el referente tomando como base su importancia o criticidad.**

PASO 3. DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES. El paso 3 consiste en determinar las competencias actitudinales en relación a la Unidad de Competencia. Este epígrafe recoge el referente para poder juzgar si los candidatos poseen las actitudes de comportamiento en el trabajo y las formas de actuar e interactuar.

En la Cualificación Profesional, generalmente, no se presentan de forma explícita las actitudes, por lo que el grupo de expertos deberá definirlas extrayéndolas por inferencia desde las Realizaciones y Criterios de Realización y basándose en la experiencia de trabajo o docencia en el sector profesional correspondiente.

El acopio de evidencias acerca de las competencias actitudinales de los candidatos se puede llevar a cabo a lo largo de todo el proceso de evaluación y reconocimiento de la competencia, tanto en la fase de asesoramiento como en la de pruebas a través de la observación del comportamiento de los candidatos.

Veamos un ejemplo de competencias actitudinales definidas para la Unidad de Competencia que nos está sirviendo para la ejemplificación de las diferentes partes de una Guía de Evidencias: *“Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”*.

Tabla 5. Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia “Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”

Epígrafe nº 3. Competencias actitudinales

1. En relación con los miembros del equipo de trabajo
 - 1.1. Participar y colaborar activamente en el equipo de trabajo
 - 1.2. Comunicarse eficazmente con las personas adecuadas en cada momento, respetando los canales establecidos en la organización.
 - 1.3. Compartir información con el equipo de trabajo.
 - 1.4. Interpretar y ejecutar instrucciones de trabajo.
 - 1.5. Transmitir información con claridad, de manera ordenada, estructurada, clara y precisa.
 - 1.6. Demostrar resistencia al estrés, estabilidad de ánimo y control de impulsos.
2. En relación a la realización de las competencias profesionales
 - 2.1. Actuar con rapidez en situaciones problemáticas y no limitarse a esperar.
 - 2.2. Demostrar cierto grado de autonomía en la resolución de contingencias relacionadas con su actividad.
 - 2.3. Responsabilizarse del trabajo que desarrolla y del cumplimiento de los objetivos.
 - 2.4. Demostrar un buen hacer profesional.
 - 2.5. Proponer alternativas con el objetivo de mejorar resultados.
 - 2.6. Demostrar interés por el conocimiento amplio de la organización y sus procesos
3. En relación a otros aspectos:
 - 3.1. Cuidar el aspecto y aseo personal como profesional.
 - 3.2. Cumplir las normas de comportamiento profesional como: puntualidad, no comer, no fumar y no tomar bebidas alcohólicas durante el turno de trabajo.
 - 3.3. Distinguir entre el ámbito profesional y personal.
 - 3.4. Mantener una actitud preventiva de vigilancia periódica del estado de su salud ante los riesgos laborales.

PASO 4. DEFINICIÓN DE PREGUNTAS CLAVE PARA LA ENTREVISTA PROFESIONAL.

Conviene determinar, con el fin de orientar y ayudar a los asesores, en aquellos Sistemas de Validación donde se lleva a cabo esta fase, una batería de cuestiones clave a plantear a los candidatos. El objetivo de este paso es el de decidir qué preguntas clave en relación a las competencias especificadas en la Unidad de Competencia se pueden hacer al candidato.

Existe entre los evaluadores y asesores una alta valoración de esta herramienta de las preguntas en la conversación profesional por considerarlo una fuente de evidencias de gran fiabilidad y que aporta muchos elementos probativos sobre la existencia o ausencia de competencia en los candidatos.

La determinación de preguntas clave la suelen realizar los grupos encargados de elaboración de Guías de Evidencia a partir de la experiencia profesional de los expertos tecnológicos fundamentalmente.

Vamos a ver un repertorio de preguntas clave de una Guía de Evidencias correspondiente a la Unidad de Competencia *“Definir ofertas gastronómicas sencillas, realizar el aprovisionamiento y controlar consumos”* de la Cualificación Profesional de **“Cocina”**.

En la Tabla 6 tenemos las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de dicha Unidad de Competencia, elementos de competencia que son el referente de la evaluación y de donde hay que partir para elaborar el repertorio de preguntas.

TABLA 6. Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización de la Unidad de Competencia: “Definir ofertas gastronómicas sencillas, realizar el aprovisionamiento y controlar consumos”
Cualificación Profesional: Cocina

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP 1: Definir ofertas gastronómicas en términos de menús, cartas o análogos, de modo que resulten atractivas, equilibradas y adecuadas para los clientes.

- CR 1.1 Las ofertas gastronómicas se definen, teniendo en cuenta:
 - Las necesidades y gustos de los clientes potenciales.
 - El suministro de las materias primas.
 - Los medios físicos, humanos y económicos.
 - El tipo de servicio que se va a realizar.
 - Un buen equilibrio, tanto en la variedad como en el orden y los costes.
 - El valor nutritivo de los alimentos.
 - La estacionalidad de los productos.

- El tipo de local y su ubicación.
- CR 1.2 La rueda de menús y las sugerencias se comprueba que se realizan teniendo en cuenta la rotación de artículos o productos de temporada.
- CR 1.3 El sistema de rotación de las ofertas gastronómicas se establece permitiendo cambiarlas según la evolución de los hábitos y gustos de la clientela.
- CR 1.4 Las normas de dietética y nutrición se aplican cuando es necesario.
- CR 1.5 La presentación impresa de las ofertas gastronómicas se formaliza teniendo en cuenta: categoría del establecimiento, objetivos económicos e imagen corporativa.

RP 2: Determinar el grado de calidad de las materias primas, para que el producto ofrecido tenga el nivel de calidad que espera el cliente y se cumplan los objetivos económicos del establecimiento.

- CR 2.1 La calidad de las materias primas se determina teniendo en cuenta los gustos y necesidades de los clientes y los objetivos económicos del establecimiento.
- CR 2.2 Las características cuantitativas y cualitativas de cada uno de los artículos utilizados se identifican, elaborando las fichas de especificación técnica.
- CR 2.3 Las fichas de especificación técnica se actualizan de acuerdo con los cambios habidos en el mercado y en las ofertas gastronómicas.

RP 3: Solicitar las mercancías que resulten necesarias para cubrir las exigencias de la producción.

- CR 3.1 En la solicitud de compra se tienen en cuenta las previsiones de producción, las existencias y los mínimos y máximos de existencias previamente determinados.
- CR 3.2 La petición de mercancías al departamento correspondiente se formaliza, en su caso, a través de la hoja de solicitud, utilizando el procedimiento establecido.
- CR 3.3 La recepción de los artículos solicitados se efectúa comprobando que cumplen con la petición de compra y el estándar de calidad.
- CR 3.4 Se comprueba que las materias primas recibidas se corresponden con las que constan en el pedido realizado con anterioridad y que además cumplen con: unidades y pesos netos solicitados y establecidos, nivel de calidad definido, fecha de caducidad, embalaje en perfecto estado, temperatura adecuada y registros sanitarios.
- CR 3.5 Las fases de solicitud, compra y recepción de mercancías se diferencian a fin de conseguir un correcto proceso de control administrativo y de calidad.

RP 4: Almacenar las mercancías recibidas, de manera que se mantengan en perfecto estado hasta su utilización

- CR 4.1 Las mercancías se almacenan teniendo en cuenta sus características organolépticas, temperatura y grado de humedad de conservación, normas básicas de almacenamiento y factores de riesgo.
- CR 4.2 La ficha de almacén se formaliza de acuerdo con los procedimientos establecidos.

- CR 4.3 Los artículos se almacenan de acuerdo con los criterios de racionalización que facilitan su aprovisionamiento y distribución.
- CR 4.4 Las bajas que por mal estado o rotura deben contemplarse en los inventarios se notifican.
- CR 4.5 Las buenas condiciones de limpieza, ambientales y sanitarias de los almacenes, que impiden el desarrollo bacteriológico y aseguran una buena calidad de conservación, son objeto de comprobación.
- CR 4.6 La participación en la mejora de la calidad se realiza durante todo el proceso.

RP 5: Controlar consumos, según las normas establecidas, de modo que se puedan determinar los costes de las bebidas y alimentos empleados.

- CR 5.1 Los vales de pedido se realizan de acuerdo con las normas establecidas, recabando, en su caso, la supervisión y aprobación del responsable del departamento.
- CR 5.2 Los vales de transferencia de productos cedidos a otros departamentos se formalizan, quedando correctamente determinados los costes reales en cada uno.
- CR 5.3 Todos los datos correspondientes a la recepción, almacenamiento, distribución y consumo se comprueban y registran en los soportes y con los procedimientos y códigos establecidos.

En la **Tabla 7** tenemos el epígrafe nº 4 de la Guía de Evidencias correspondiente a esta Unidad de Competencia.

Tabla 7. Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia “Definir ofertas gastronómicas sencillas, realizar el aprovisionamiento y controlar consumos”

Cualificación Profesional: Cocina

Epígrafe nº 4. Preguntas clave para la entrevista profesional

1. ¿Qué diferencias básicas señalarías entre un buffet y un self-service?
2. ¿Qué es un proveedor único? Ventajas e inconvenientes.
3. ¿Cómo realizarías un menú de 1500 Kcal? Señala su composición.
4. ¿Cómo controlas el stock de un establecimiento, fichas, sistema informático etc..?
5. ¿Qué parámetros marcas o debes tener en cuenta en una ficha de control de stock?
6. ¿En que te basas a la hora de cambiar la oferta gastronómica?
7. ¿Qué sistemas empleas a la hora de determinar el precio de venta de un producto?
8. ¿Qué es un proveedor homologado? Ventajas e inconvenientes.
9. ¿Cómo determinarías el coste de las distintas partes de un solomillo sabiendo que una pieza de solomillo tiene tres utilidades diferentes como plancha, picado y brocheta?
10. ¿Qué es una hoja de escandallo?
11. ¿Qué parámetros marcas o debes tener en cuenta en una ficha de control de stock?
12. ¿En que te basas a la hora de cambiar la oferta gastronómica?

13. ¿Qué sistemas empleas a la hora de determinar el precio de venta de un producto?
14. ¿Qué es un proveedor homologado? Ventajas e inconvenientes.
15. ¿Cómo determinarías el coste de las distintas partes de un solomillo sabiendo que una pieza de solomillo tiene tres utilidades diferentes como plancha, picado y brocheta?
16. ¿Qué es una hoja de escandallo?
17. ¿Qué parámetros marcas o debes tener en cuenta en una ficha de control de stock?
18. ¿En que te basas a la hora de cambiar la oferta gastronómica?

PASO 5. DEFINICIÓN DE LAS SITUACIONES DE EVALUACIÓN. Este paso tiene por objeto especificar la situación profesional de evaluación que define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación profesional permite al evaluador o evaluadora obtener evidencias de competencia de la persona candidata que incluyen, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada. El contexto profesional de la Unidad de Competencia: *“Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”* lo tenemos en la **Tabla 1**.

Evidentemente esta parte o epígrafe de la Guía de Evidencias es de utilidad cuando al candidato se le somete a pruebas de contraste de competencia. Es evidente que el desempeño de las actividades profesionales se desenvuelve en un entorno o contexto profesional que también hay que considerar en el proceso evaluativo. Como sabemos, las pruebas de competencia son muy raras en algunos de los Sistemas de Validación, cuando en otros prácticamente son obligatorias.

La situación profesional de evaluación recoge el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la evaluación de la competencia del candidato con referencia a una Unidad de Competencia. El desarrollo por parte del candidato de las actividades contempladas en la situación profesional de evaluación van a permitir al evaluador tener pruebas o evidencias de competencia de la persona candidata y le van a permitir al evaluador inferir si el candidato es “competente” o “no competente” con respecto al conjunto de la Unidad de Competencia.

La situación profesional de evaluación se decanta por actividades profesionales o situaciones de trabajo críticas que van a permitir a la persona candidata demostrar la competencia profesional adquirida a través de la experiencia laboral de forma global respecto a la totalidad de Realizaciones Profesionales y el contexto profesional de la Unidad de Competencia.

Lo idóneo sería que una prueba cubriera prácticamente todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada, pero habrá veces que las actividades se desarrollen en diferentes contextos y que la competencia demostrada no sea transferible entre ellos por lo que se necesitará un contexto de evaluación complementario.

La **situación profesional** de evaluación debe cumplir una serie de **requisitos**:

- a) Debe de estar formada por situaciones de trabajo (actividades profesionales) y clases críticas. Esta “criticidad” debe discriminar que la competencia a demostrar en este contexto profesional de evaluación solamente puede ser hecha por personas competentes, y muy difícil de demostrar por personas no competentes.
- b) Debe permitir inferir la competencia profesional de la persona candidata en toda la Unidad de Competencia o en el máximo de Realizaciones Profesionales posibles, es decir, no es necesario demostrar la competencia en todo el contexto profesional de aplicación de las actividades profesionales principales o contexto profesional de la Unidad de Competencia. Las situaciones profesionales tienen que ser las imprescindibles.
- c) El contexto profesional de evaluación definido por la situación profesional de evaluación debe dar cobertura al contexto profesional de la Unidad de Competencia. Es decir que si una persona demuestra la competencia en el contexto profesional de la evaluación, se supone que ésta se puede transferir a todo el contexto profesional de aplicación.

Para determinar la situación o contexto profesional de evaluación, los expertos deben tener siempre presente la competencia global que recoge la Unidad de Competencia y analizar las situaciones de trabajo o actividades que dan soporte a los resultados. Para ello, deben valorar en primer lugar qué pruebas serían necesarias para permitir inferir a los evaluadores que una persona es competente, así como las actividades profesionales que debieran contemplarse y los aspectos críticos del contexto de aplicación que debieran incluirse.

El **contexto profesional de evaluación** se obtiene a partir del contexto profesional definido en la Unidad de Competencia, es decir se han de tener en cuenta los *medios de producción, los productos o resultados y la información utilizada y que se debe generar en el proceso productivo*. Para la evaluación del candidato sobre las actividades profesionales determinadas en el **epígrafe 2** es muy importante delimitar y concretar el contexto de aplicación, recogiendo los aspectos claves (medios de producción, los productos o resultados y la información utilizada y que se debe generar) que deben considerarse para la demostración de la competencia recogida por el candidato y así el evaluador poder inferir que la persona demuestra la competencia en el referente de la Unidad de Competencia.

Veamos dos ejemplos de situaciones o contexto profesional de evaluación, correspondiente a la Guías de Evidencias de dos Unidades de Competencia.

El ejemplo A se refiere al contexto profesional de evaluación de la Unidad de Competencia: “*Aplicar técnicas de apoyo psicológico en situaciones de crisis*”. El referente de contexto profesional para este ejemplo lo tenemos en la **tabla 1**.

El ejemplo B se refiere al contexto profesional de evaluación de la Unidad de Competencia: “*Trasladar al paciente al centro sanitario*” correspondiente a la Cualificación Profesional de **Transporte Sanitario**

Tabla 8. Ejemplo A

Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia: “Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”

Epígrafe nº 5. Situación profesional de evaluación

Descripción de la situación profesional de evaluación

En esta situación profesional, la persona candidata demostrará las competencias requeridas para prestar atención psicológica a una persona, en una situación de múltiples víctimas y catástrofes, con fallecimiento de un familiar, en el contexto del dispositivo de emergencias desplegado para la atención sanitaria.

Esta situación comprenderá al menos las siguientes actividades:

1. Se proporcionará a la persona candidata un video en el que se plantee una situación de múltiples víctimas y catástrofes, para su resolución desde el punto de vista de la atención psicológica.
2. Se dispondrá del equipo y material requerido para la situación propuesta. El tiempo se establecerá en función del empleado por un profesional

Tabla 9. Ejemplo B

Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia “Trasladar al paciente al centro sanitario”

Epígrafe nº 5. Situación profesional de evaluación

Descripción de la situación profesional de evaluación

En esta situación profesional, la persona candidata demostrará la competencia requerida para llevar a cabo la atención sanitaria inicial a un paciente que ha colisionado por alcance contra otro vehículo de similares características, encontrándose atrapado dentro del mismo a causa de los pedales y recostado sobre el volante. Un conductor avisa vía telefónica a la Policía del accidente y ésta contacta con el Centro de Coordinación Emergencia. Se le dice por teléfono al conductor que dio el aviso que va en camino una ambulancia medicalizada, por estar el equipo de emergencias en otro servicio, y se le indica que no se mueva al accidentado.

Esta situación comprenderá al menos las siguientes actividades:

1. Intervenir en el escenario, protegiendo la zona de la emergencia, situando el vehículo en el lugar y distancias adecuadas para mantener un entorno seguro.

2. Inmovilizar de forma preventiva y movilizar al paciente para su evacuación al vehículo sanitario.
3. Trasladar al paciente en el vehículo prioritario hasta el Hospital o Centro sanitario.
4. Transferir al paciente del vehículo al Centro sanitario.

Condiciones adicionales

- Se debe considerar que la incidencia ocurre en una autovía, quedando libre solamente un carril de la vía en su sentido.
- Se proporcionarán datos clínicos del paciente.
- Se dispondrá del equipo y material requerido en un vehículo del nivel asistencial establecido.
- Se asignará un tiempo total para que la persona candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés.

Aclaración importante

Para la especificación de esta situación o contexto profesional de la evaluación se ha tomado como referente el apartado relativo al contexto profesional establecido en la Unidad de Competencia y que se presenta a continuación:

Contexto profesional

Medios de producción

Ambulancia; material de señalización y balizamiento; material básico de descarceración; material de movilización; material de inmovilización; material de autoprotección; material de confort; sistema de comunicación.

Productos y resultados

Generar un entorno seguro para la asistencia del paciente; descarceración segura; inmovilización preventiva de las lesiones; movilización con las técnicas adecuadas; evacuación desde el lugar del suceso hasta la ambulancia; traslado en la posición anatómica mas adecuada; conducción adaptada a las necesidades del paciente; protocolos de actuación.

Información utilizada o generada

Normativa legal sobre circulación y seguridad vial, procedimiento específico sobre conducción del vehículo en situaciones adversas, legislación de mercancías peligrosas, procedimiento de escarceración y rescate, procedimiento de traslado de pacientes según patología, normativa legal sobre radiotransmisiones.

PASO 6. DEFINICIÓN DE ORIENTACIONES PARA LOS ASESORES Y COMISIONES DE EVALUACIÓN. El último paso del proceso de elaboración de Guías de Evidencia en el modelo que estamos presentando consiste en proporcionar unas orientaciones carácter operativo o criterios que proporcionen apoyo a los asesores y equipos evaluadores ante la toma de decisiones.

Las orientaciones para asesores y evaluadores que suelen figurar en las Guías de Evidencias suelen versar sobre diferentes aspectos, como pueden ser:

- Instrucciones de carácter operativo que figuran en la Guía de Procedimiento, algunas de carácter prescriptivo y otras orientativas.
- Criterios relativos a la valoración del cumplimiento por el candidato de requisitos establecidos en el texto legislativo que ordena el proceso de Validación de Competencias y/o las diferentes convocatorias.
- Recomendaciones de carácter general para que el proceso de evaluación asegure los requisitos de validez, fiabilidad, homogeneidad y equidad de la evaluación y al posterior juicio de evidencias.

A continuación, y para finalizar este capítulo dedicado a la Elaboración de las Guías de Evidencias, vamos a mostrar una ejemplificación del paso 6 relativo a las orientaciones para asesores y evaluadores, tomado de la Guía correspondiente a la Unidad de Competencia: *“Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”*.

Tabla 10. Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia: “Técnicas de apoyo psicológico en situación de crisis”

Epígrafe nº 6. Orientaciones para los asesores y comisiones de evaluación

- a) Cuando la persona candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en trasladar al paciente al centro sanitario y en alguna de las siguientes situaciones y periodos indicados:
 - En servicio autorizado de ambulancias, 2 años asalariados o 2000 horas como becario/voluntario.
 - 2 años asalariado en servicio avanzado autorizado de ambulancias o 2000 horas como becario/voluntario.

Se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista profesional estructurada sobre la dimensión relacionada con su competencia profesional.
- b) En la fase de evaluación siempre se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por la persona candidata. Deberá tomarse como referente la Unidad de Competencia, el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, y las especificaciones de los conocimientos incluidos en las dimensiones de la competencia. Se recomienda utilizar una entrevista profesional estructurada.

- c) Si se evalúa al candidato a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.
- d) Si se aplica una prueba práctica, se recomienda establecer un tiempo para su realización, considerando el que emplearía un/a profesional competente, para que la persona evaluada trabaje en condiciones de estrés profesional.
- e) Por la importancia de la competencia actitudinal, el Evaluador deberá comprobar la competencia del candidato en esta dimensión.
- f) Esta Unidad de Competencia es de nivel 2, siendo importante el dominio de destrezas manuales, por lo que en función del método de evaluación utilizado, se recomienda que en la comprobación de lo explicitado por la persona candidata se complemente con una prueba práctica que tenga como referente las actividades de la situación profesional de evaluación. Esta se planteará sobre un contexto reducido que permita optimizar la observación de competencias, minimizando los medios materiales y el tiempo necesario para su realización, cumpliéndose las normas de seguridad, prevención de riesgos laborales y medioambientales requeridas.
- g) Si se utiliza la entrevista profesional para comprobar lo explicitado por la persona candidata se tendrán en cuenta las siguientes recomendaciones:
 - Se estructurará la entrevista a partir del análisis previo de toda la documentación presentada por el candidato o candidata, así como de la información obtenida en la fase de asesoramiento y/o en otras fases de la evaluación. La estructuración se concretará en una lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados a lo largo de la entrevista. Se debe evitar la improvisación.
 - El evaluador debe tener en cuenta el perfil de la persona candidata y desarrollar la conversación poniendo la máxima atención en las respuestas de las personas evaluadas. Para el desarrollo de la entrevista se recomienda disponer de un lugar que respete la privacidad. Se deben evitar las interrupciones y dejar que el usuario o usuaria se explique en confianza, respetando su propio ritmo y solventando sus posibles dificultades de expresión.
 - El evaluador o evaluadora deberá formular preguntas claras que generen respuestas concretas; formular solamente una pregunta a la vez dando el tiempo suficiente de respuesta; mantener la neutralidad respecto al contenido de las respuestas, sin enjuiciarlas en ningún momento.

A modo de síntesis o epílogo de esta importante Unidad Didáctica, es preciso reseñar lo siguiente:

- Las Guías de Evidencias en algunos Sistemas de Validación establecen, también, de forma prescriptiva los criterios de evaluación en los que se han de basar los evaluadores. Hay Sistemas de Validación que dan libertad y discrecionalidad a asesores y evaluadores para la toma de decisiones y otros que cierran o constriñen más esa libertad a la hora de emitir el juicio sobre las evidencias del candidato.

Éstos últimos suelen establecer criterios y pautas para la valoración de las distintas evidencias.

- Nosotros somos de la opinión favorable a la utilización de Guías de Evidencia como una referencia de carácter orientativo, pero, asimismo, somos partidarios de otorgar un grado importante de libertad tanto a los asesores como a los equipos o comisiones evaluadoras. Si los asesores y los evaluadores que integran las comisiones de evaluación son personas bien formadas para llevar a cabo el proceso de validación y son especialistas con suficiente experiencia en su campo profesional, es seguro que el porcentaje de acierto será grande, tal como nos muestra la experiencia.
- En definitiva, la evaluación de competencias y la emisión del juicio es una **cuestión de sentido común**, tal como señalan de forma bastante general la mayoría de las personas experimentadas en este ámbito de la Evaluación y Validación de Competencias. Cuando hablamos de sentido común queremos decir que una evaluación y su valoración, llevada a cabo por personas competentes y de gran experiencia en un campo profesional, no debe ofrecer excesiva dificultad. Es evidente que si el evaluador es una persona con dilatada experiencia en cualquier ámbito ocupacional y profesional puede determinar a través del método de preguntas en la conversación profesional, con relativa facilidad, usando el sentido común, si un candidato posee las competencias profesionales para el desempeño y desenvolvimiento en dicho ámbito. Se podrían citar muchas experiencias al respecto, pero no estimamos que corresponda hacerlo en este contexto.
- Como se ha señalado anteriormente, hay muchas maneras de elaborar y estructurar la Guías de Evidencia, así como de determinar los diferentes componentes que las integran. Lo que se ha presentado en esta Unidad Didáctica es solamente un modelo entre varios posibles.

c) Actitudes

- Interesarse por el conocimiento de la estructura y los diferentes componentes que integran las Unidades de Competencia.
- Demostrar interés por la comprensión del significado y el uso de los diferentes estándares de competencia en el proceso de Validación de Competencias.
- Valorar la necesidad establecer las especificaciones de los elementos críticos del referente de la evaluación para facilitar el trabajo de asesores y evaluadores.
- Mostrar actitud receptiva, abierta y crítica para la comprensión de la naturaleza y utilidad de los instrumentos establecen los elementos críticos del referente
- Demostrar interés por los diferentes usos que asesores y evaluadores pueden hacer de los Ejercicios de Autoevaluación
- Interesarse por definir la estructura y elementos que pudieran integrar las Guías de Evidencia partiendo de los estándares de competencia de Cualificaciones, títulos o diplomas del propio país.

3.1.3. Criterios de Evaluación

- Se han identificado todos los elementos que integran la estructura de una Cualificación Profesional y se ha descrito el significado de cada uno de ellos.
- Se han definido las actividades principales y secundarias a partir de las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización correspondientes a una Unidad de Competencia.
- Se ha elaborado un Ejercicio de Autoevaluación a partir de las Realizaciones y Criterios de Realización de una Unidad de Competencia.
- Se han descrito los usos y ventajas que puede acarrear la utilización del Ejercicio de Autoevaluación en el proceso de Validación de Competencias.
- Se han identificado y descrito los elementos que pueden conformar la estructura de una Guía de Evidencias.
- Se han descrito la utilidad y ventajas que proporcionan las Guías de Evidencias en el proceso de Validación de Competencias.

3.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Elabora un cuadro sinóptico con las acciones más relevantes que hay que llevar a cabo en el proceso de elaboración de una Guía de Evidencias y explica brevemente en qué consiste cada una de ellas. Máximo 2 hojas.
2. Tomando como referencia las dos Realizaciones Profesionales y sus correspondientes Criterios de Realización de la Cualificación Profesional de nivel 3 denominada *Animación Turística*, que figuran en esta tabla, realiza la conversión a actividades profesionales principales y secundarias, siguiendo el método explicado en el epígrafe 2 de esta Unidad Didáctica.

Unidad de Competencia: *Crear y dinamizar grupos en situaciones de ocio*

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP 1: Implicar a un conjunto de personas en la organización de un grupo, aplicando métodos activos y técnicas de participación acordes con las características de los participantes.

- CR 1.1 El lugar del primer encuentro del grupo se acondiciona de manera que favorezca la participación de todos sus miembros.
- CR 1.2 Las técnicas de presentación y conocimiento grupal se aplican durante los primeros encuentros del grupo, favoreciendo la participación de todos sus miembros.
- CR 1.3 Las propuestas concretas y prácticas surgidas de uno o varios participantes se recogen, estableciendo planteamientos generales que se puedan aplicar a la totalidad del grupo.
- CR 1.4 Las propuestas planteadas por los distintos participantes y el profesional se presentan al conjunto de personas de modo atractivo, de forma que impliquen un reto a conseguir.

- CR 1.5 Las características de los participantes se analizan, permitiendo vincular las propuestas iniciales a los intereses de aquellos.
- CR 1.6 Los objetivos y normas del grupo se consensúan, en la medida de lo posible, con sus miembros.
- CR 1.7 Las técnicas de participación centradas en el mantenimiento socio-afectivo se aplican facilitando las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo.
- CR 1.8 Las técnicas de participación centradas en el rendimiento se seleccionan y utilizan para implicar a un conjunto de personas en la realización de tareas colectivas.

RP 2: Identificar las características de la dinámica interna del grupo, así como los roles, relaciones y problemas característicos, para determinar la técnica de intervención más adecuada en situaciones de ocio.

- CR 2.1 La información sobre las características motrices, sociales, psicológicas e intelectuales de los participantes se analiza facilitando la dinámica interna del grupo.
- CR 2.2 La información sobre los intereses, roles e interacción entre los participantes se obtiene utilizando las técnicas de observación y análisis.
- CR 2.3 Los procedimientos sociométricos se aplican, en caso necesario, teniendo en cuenta las características del grupo.
- CR 2.4 La información relacionada con la dinámica interna del grupo se recoge fundamentando la priorización de objetivos de la intervención.
- CR 2.5 Los objetivos de la intervención se diseñan permitiendo la selección de las técnicas de intervención más adecuadas.
- CR 3.6 Los signos y actitudes de emoción intensa y situaciones de crisis se identifican, permitiendo proponer estrategias de actuación para potenciarlos o reconducirlos.
- CR 3.7 Las técnicas para el desarrollo de la dimensión socio-afectiva del grupo y de comunicación interpersonal se aplican facilitando la autonomía grupal y la resolución de conflictos individuales.

3. Tomando como base los estándares de competencia (Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización) de la Cualificación Profesional de nivel 1 denominada *Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales* que figuran en esta tabla, intenta definir el Ejercicio de Autoevaluación correspondiente.

Unidad de Competencia: Realizar e integrar operaciones de apoyo administrativo básico

Realizaciones profesionales y criterios de realización

RP 1: Registrar periódicamente las actualizaciones de información relativas a la organización, sus departamentos y áreas, y el personal a ellas asignado, según las instrucciones recibidas, con objeto de disponer de la información necesaria para ofrecer un buen servicio.

- CR 1.1 Los distintos departamentos y secciones, sus funciones, y el personal asignado a las mismas, sus cargos y responsabilidades, se identifican correctamente a través del organigrama de la organización, tras contrastar la vigencia del mismo, utilizando las aplicaciones informáticas disponibles.
- CR 1.2 La ubicación física de las distintas áreas y personas dentro de la organización, y sus referencias de acceso/comunicación telefónica, telemática, de fax u otras, se actualizan, identificándolas periódicamente con precisión, a través de los medios disponibles -informáticos o convencionales-.
- CR 1.3 Los registros para la localización de los departamentos y personal dentro de la estructura organizativa -organigramas funcionales, de distribución de espacios, listados de teléfonos, correos electrónicos u otros— se mantienen actualizados con los cambios que se producen, utilizando las aplicaciones informáticas disponibles.
- CR 1.4 Los recursos, herramientas y componentes de información-comunicación -folletos, revistas internas o externas, publicaciones u otras— se mantienen en el área de trabajo, en las condiciones de orden y actualización precisas, de acuerdo con el protocolo de la organización.

RP 2: Realizar el apoyo a la gestión de la correspondencia, interna y externa, convencional o electrónica, y de la paquetería, de forma rápida y eficiente, y siguiendo las instrucciones recibidas a fin de distribuirla a quien corresponda.

- CR 2.1 Los medios para el envío y recepción de correspondencia —fax, burofax, correo convencional, electrónico u otros— se utilizan con destreza y precisión pidiendo o, en su caso, cumplimentando los justificantes de envío necesarios para su registro.
- CR 2.2 La correspondencia convencional o electrónica, y la paquetería recibida o emitida, se registran conforme a las normas internas, a través de los medios convencionales o informáticos disponibles en la organización.
- CR 2.3 La correspondencia convencional o electrónica, y la paquetería, recibida o emitida, se organizan clasificándolas según los criterios fijados -normal, urgente, certificados, otras-, generando, en su caso, las reproducciones, devoluciones y/o consultas que resulten pertinentes.
- CR 2.4 La correspondencia una vez registrada, clasificada y/o reproducida se distribuye entre las personas y/o a los servicios internos o externos de la organización con precisión, de acuerdo con los plazos, y en el formato y número de ejemplares requeridos, según las instrucciones recibidas.
- CR 2.5 Los datos identificativos necesarios de las comunicaciones a emitir —destinatario, acuse de recibo, otros— se comprueban que están acordes con los datos del destinatario, facilitados por el superior u obtenidos de las bases de datos.
- CR 2.6 La correspondencia de uso habitual se prepara para su envío —doblados, ensobrados, sellados, otros-, de acuerdo con las instrucciones y procedimientos establecidos.
- CR 2.7 El embalado y/o empaquetado, en su caso, se realiza utilizando los materiales pertinentes, asegurando su protección física de forma rápida y precisa, y teniendo en cuenta el estilo e imagen de la organización y la normativa vigente.

- CR 2.8 Los trámites rutinarios relacionados con la gestión de correspondencia y paquetería, realizados fuera de la organización, se efectúan de acuerdo con los principios de integridad y responsabilidad, y aplicando los criterios de optimización de costes propuestos por el superior.

Unidad didáctica 3.2. Las fuentes de evidencia y su uso en el proceso de evaluación.

3.2.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir las fuentes y las técnicas de acopio de evidencias que se utilizan habitualmente en el proceso de Validación de Competencias y valorar la utilización de las fuentes, las técnicas de recogida, las clases y los tipos de evidencias a fin de asegurar los requisitos de validez y fiabilidad de la evaluación.

3.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Describir la naturaleza y finalidades de uso de las fuentes de evidencia.
- Identificar las técnicas de recogida de evidencias de competencia que se emplean en los Sistemas de Validación de Competencias y los soportes de recogida de las mismas.
- Describir la validez y fiabilidad que proporcionan fuentes de evidencia, sus clases y tipos en función de la diferente naturaleza de las competencias a evaluar.
- Identificar entre los proveedores del servicio de validación las personas responsables de la gestión de cada una de las fuentes de evidencia y sus instrumentos.

b) Conceptos y hechos

- Las fuentes de evidencia. Técnicas para el acopio de evidencias, soportes, clases, tipos y su uso en el proceso de Validación de Competencias

Desarrollo de conceptos y hechos

1. Las fuentes de evidencia. Técnicas para el acopio de evidencias, soportes, clases, tipos y su uso en el proceso de Validación de Competencias

En el *epígrafe* 2 que trata de los elementos y conceptos soporte del proceso de Validación de Competencias, correspondiente al Módulo 2 de este curso (*pag. 9*), se ha hecho una breve referencia a algunas de las fuentes de evidencia instrumentos de recogida de evidencias más habituales en los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia. En esta Unidad Didáctica se van a ver con más detenimiento

las diferentes fuentes de evidencia, las técnicas e instrumentos para la recogida de evidencias, las clases o tipos de evidencias, el contexto en el que se emplean y su validez en el conjunto del proceso evaluativo.

Todo proceso de reconocimiento de la competencia implica una evaluación y, a su vez, todas las formas de evaluación tratan de recoger demostraciones o pruebas de algo que se comparan con un referente antes de emitir juicio acerca de la competencia del candidato. Por tanto, ante el proceso de evaluación de la competencia conviene preguntarse por las cuestiones siguientes:

- *Qué es lo que se trata de evaluar, es decir, cuál es el objeto de la evaluación.* En este caso, evidentemente, es la competencia profesional del candidato.
- *Cuál sea referente de la evaluación, esto es, dónde está establecida esa competencia que se quiere comprobar.* Como sabemos, el referente está constituido por las Realizaciones Profesionales, los Criterios de Realización y el Contexto Profesional. En algunos Sistemas de Validación, tal como se ha visto en la Unidad Didáctica precedente, el referente se presenta en las Guías de Evidencias en forma de actividades profesionales y otras orientaciones para la evaluación. Así pues, el objeto de la evaluación, la competencia del candidato, se comparará con el referente de la evaluación, aplicando ciertos criterios.
- *Cuáles son criterios de evaluación utilizados en la comparación o contraste entre el objeto de la evaluación y el referente de la evaluación.* Los criterios de valoración suelen especificarse, en algunos casos, en las Guías de Evidencias, pero, generalmente, los suelen definir los propios equipos o comisiones evaluadoras.
- *Cuáles son los procedimientos para llegar a la observación de la competencia.* Esto es, qué tipos de técnicas que se utilizarán para obtener la información sobre la competencia del candidato.

En esta Unidad Didáctica vamos a tratar de responder a esta última cuestión. Las pruebas o demostraciones de la competencia profesional que proporciona el candidato en el proceso evaluativo las denominamos **evidencia de competencia**.

La Evaluación Basada Competencias es un proceso muy diferente al de los métodos de evaluación tradicionales. Como se ha visto repetidamente, se trata de recoger suficientes pruebas que evidencien que la persona aplica sus conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes para realizar los roles de trabajo, incluso en contextos que no están totalmente definidos de antemano. Es decir, el objetivo final de esta evaluación no es otro que el de confirmar que los candidatos a la obtención de una certificación de una Cualificación Profesional, son competentes en una concepción polivalente y amplia de la competencia.

En este enfoque, la evaluación no se propone como meta básica comprobar si se han alcanzado determinada formación, esto es, si la persona ha alcanzado determinados objetivos que se habían previsto con anterioridad al proceso de aprendizaje, sino

comprobar si la persona alcanza los resultados requeridos en el trabajo que expresan los estándares y, además, que tiene los conocimientos y capacidades precisos para alcanzarlos en diferentes contextos y afrontar los cambios en los modos de producción. Esto es, en lugar de averiguar simplemente **lo que sabe**, se trata de averiguar lo que lo que el candidato **puede hacer y hace**.

En este proceso, tanto la naturaleza de la evidencia de competencia que debe ser recogida, como los procedimientos para realizar el juicio sobre ella, deben responder al referente inicial que será objeto de comprobación o evaluación.

Fuentes, técnicas y soportes de recogida de evidencias

La recogida de evidencias de competencia que llevan a cabo los asesores y evaluadores debe estar guiada por el referente de la evaluación, como se ha dicho. Esta evidencia puede provenir de diferentes fuentes y se obtendrá utilizando una serie de técnicas a través de ciertos instrumentos que serán más o menos idóneas en función del uso al que se piense destinar el elemento concreto de evidencia obtenida.

Por otro lado, es preciso distinguir entre fuentes de obtención de evidencia (por ejemplo, el trabajo en la empresa evidenciado por medio de un certificado emitido por ésta), y las competencias que pueden inferirse a partir de dicha evidencia (por ejemplo, para inferir la posesión de los conocimientos para adaptarse a los cambios futuros en la actividad laboral).

Podemos definir las fuentes de evidencia como *las maneras o formas mediante las cuales el candidato demuestra el desempeño profesional y nivel del mismo requerido en las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización respectivamente*. Expresado de otra forma, las fuentes de evidencia son la base mediante la cual los asesores y evaluadores obtienen las demostraciones sobre el saber hacer del candidato en aspectos de la competencia solicitada.

En los Sistemas de Validación de Competencias se suelen contemplar cuatro categorías principales de fuentes de evidencia:

- El trabajo
- Los logros anteriores
- La información proporcionada por los candidatos a través de la conversación o conversaciones profesionales.
- Pruebas de simulación o contraste de competencias

Todas estas fuentes de evidencia pueden utilizarse en las dos fases habituales en el proceso de evaluación, es decir, en la de asesoramiento y en fase de contraste de competencias.

Las evidencias del **trabajo**, los **logros anteriores** y la **información** que proporciona la entrevista profesional normalmente se recaban o acopian en la **fase de asesoramiento**. Estas evidencias se suelen recoger en el soporte que se denomina, en algunos Sistemas de Validación, **Portafolio** y en otros **Historial Formativo-Profesional del candidato**.

Por otro lado, es en la que llamamos **fase de contraste de competencias** donde se recogen evidencias a través de la fuente que llamamos **contraste/pruebas de competencias o simulación**.

Veamos las técnicas de acopio de evidencias y los soportes donde se recogen las evidencias obtenidas desde las diferentes fuentes de la evidencia:

El Historial Formativo-Profesional

Las evidencias de competencia que conforman el **Historial Formativo-Profesional del candidato** se obtienen a partir de:

- Las competencias que desarrolla el candidato en su **trabajo**.
- Las competencias que ha podido adquirir por trabajos anteriores u otras vías y que se recogen bajo la denominación de **logros anteriores**
- La **información** sobre las competencias obtenida a partir del candidato a través de diferentes medios.

1. El trabajo del candidato. El trabajo que realiza el candidato cuando se acude a los Sistemas de Validación de Competencias es una fuente para la obtención de evidencia acerca de las Realizaciones Profesionales. Esta fuente de evidencia es especialmente interesante cuando el candidato lleva a cabo actividades asociadas a las Realizaciones Profesionales que especifican las Cualificaciones Profesionales.

Se pueden utilizar dos métodos o técnicas para la obtención de las evidencias de la competencia profesional obtenida por la experiencia laboral del candidato: la **observación directa** y la **observación indirecta**.

- **La observación directa del trabajo.** La observación directa del trabajo incluye la observación de las actividades que el candidato realiza en su puesto de trabajo. Se pueden obtener evidencias, tanto de las actividades que realiza y están relacionadas con el referente, como de los productos y/o resultados obtenidos con el trabajo. Obviamente, esta técnica de obtención de evidencia está limitada a los candidatos que se encuentran trabajando cuando acude al proceso de validación y en alguna empresa que facilite el acceso a los asesores para realizar la observación directa. La experiencia nos dice que muchas empresas ponen serias dificultades o se niegan a que este tipo de observaciones puedan llevarse a cabo

Esta técnica de acopio de evidencias suele proporcionar pruebas o evidencias importantes acerca de la competencia del candidato en relación a diferentes Realizaciones Profesionales e incluso respecto a varias Unidades de Competencia de la Cualificación, a competencias de relación con el entorno, respuesta a las contingencias, tiempos de ejecución y calidad del desempeño.

- **La observación indirecta.** Las evidencias sobre el trabajo del candidato pueden obtenerse también por otros medios de carácter indirecto como pueden ser, el testimonio de compañeros, de sus jefes o supervisores, certificados de empleadores y en algunos casos registros audiovisuales.

El testimonio de testigos se refiere a los informes de personas que tienen o han tenido contacto directo con el candidato. Estas personas pueden ser jefes del candidato, compañeros, clientes, empleados de otros departamentos, tutores y profesores de un curso de formación, etc.

Para utilizar esta técnica de recogida de evidencia el asesor debe asegurarse que los testigos conocen el objeto de la información que están proporcionando, que esta información se refiere realmente al candidato, y que no se trata de realizaciones o productos que han sido producidos por un equipo, sin que pueda especificarse la aportación del candidato. El testimonio de los testigos deberá cumplir los requisitos siguientes: a) referirse específicamente a las actividades de trabajo realizadas por el candidato o a los productos de su trabajo, b) proporcionar una breve descripción de las circunstancias de la observación, c) proporcionar la descripción de los antecedentes del testigo y de la actividad observada e d) identificar claramente todos los aspectos de la competencia demostrada.

El informe de empleadores es una técnica de recogida que puede proporcionar evidencia de la competencia del candidato con la condición de que estos informes estén debidamente documentados y acreditados. Estos informes podrán referirse en muchos casos a la valoración del desempeño de un determinado puesto o rol de trabajo. En estos casos, la descripción de los resultados obtenidos por el candidato debe ser precisa o, en su defecto, se debe disponer de una descripción del puesto o rol desempeñado por el candidato, acompañado de un informe sobre la valoración de este desempeño.

2. Los logros anteriores. La fuente de evidencia que se denomina de logros anteriores hace referencia a la resultante de competencias adquiridas a través de actividades que el candidato ha realizado en el pasado, ya sea de trabajo, de formación o en cualquier otra actividad. Esta clase de evidencias sólo suelen ser valoradas y se recogen en la fase de asesoramiento, en los Sistemas de Validación en los que se desarrolla ésta. Estas evidencias las acopian y valoran los asesores y son posteriormente supervisadas por las Comisiones o Equipos Evaluadores. En algunos Sistemas de Validación se incorporan este tipo de evidencias al dossier profesional.

Las evidencias de logros anteriores puede provenir de:

- Los empleos anteriores y, en concreto, de la experiencia de actividades de trabajo, aunque también puede provenir en algunos casos de estudios independientes, de autoaprendizajes realizados a través de TV, Internet u otros

- Aprendizajes adquiridos por los candidatos a través de acciones formativas no formales o que no tienen carácter de estudios con reconocimiento oficial. A este tipo de formación se asocian los cursos de formación en la empresa, en academias o centros formativos que carecen de reconocimiento oficial, cursos a distancia, por correspondencia, etc.
- Experiencia profesional adquirida por medio de actividades diferentes a las anteriores, como aficiones, colaboración con asociaciones, con organizaciones no gubernamentales, actividades de ocio, etc.

El modo de acreditar este tipo de competencias puede ser a través de soportes tales como:

- Carpeta de trabajos realizados por el candidato (proyectos, dibujos, fotografías, grabaciones de audio-vídeo, programas de ordenador, etc.)
- Certificados de cursos o actividades formativas realizadas emitidos por los organismos impartidores junto al programa de esas actividades formativas.
- Referencias de empleadores o de clientes, siempre que permitan asegurar que ha sido el candidato el que ha desarrollado el trabajo según los estándares especificados.

En cada caso, la pertinencia y la validez de estas evidencias tiene que valorarse específicamente para confirmar que el candidato es competente **en el momento** de realizar la evaluación.

Frecuentemente, la evidencia de logros anteriores no será suficiente para inferir la competencia y se necesitará suplementar con la información proveniente del candidato. Si después de estas comprobaciones la evidencia continúa siendo insuficiente, habrá que obtener la evidencia complementaria que se consigue mediante las pruebas de contraste de competencia.

La gran ventaja de las evidencias obtenidas a partir de logros anteriores consiste en el elevado número de evidencias que se consiguen y en el breve tiempo que se necesita para su recogida. Los asesores deberán estudiar la actualidad de las evidencias presentadas, es decir la posible pérdida del valor de la evidencia desde que la consiguió hasta que solicita su reconocimiento.

3. La información obtenida del propio candidato. Esta fuente de evidencia abarca todas las técnicas por medio de las que el candidato es sometido a preguntas. Las preguntas pueden ser formuladas en diferentes momentos y modos. El momento más propicio para la obtención de informaciones sobre la competencia del candidato es lo que se denomina la entrevista o **conversación profesional**, pero puede haber otras vías como los cuestionarios abiertos o cerrados, mediante pruebas escritas, por medio de la conversación que tenga lugar al hilo de la realización por el candidato de

actividades de trabajo o las preguntas que puedan realizarse durante el desarrollo de una prueba de competencia.

La evidencia recogida mediante esta fuente muy raramente será suficiente para atribuir la competencia al candidato si no viene acompañada de otras evidencias que la confirmen. Sin embargo, esta fuente permite obtener el complemento de evidencia que resulta imprescindible en la comprobación de los elementos de competencia en todas las situaciones de trabajo de un campo ocupacional y que por razones económicas no se pueden obtener mediante otras fuentes, proporcionando así cobertura a la competencia del candidato en diferentes contextos.

Como se ha visto en la Unidad Didáctica anterior, una de las técnicas de recogida de evidencias más importantes y que suele emplearse con mucha frecuencia en varios Sistemas de Validación de Competencias es el Ejercicio de Autoevaluación que lo podemos contemplar perfectamente bajo esta categoría de las informaciones obtenidas de los propios candidatos. No se trata de repetir aquí las ventajas del Ejercicio de Autoevaluación pero, hay que volver a insistir en el importante papel que éste puede desempeñar como guión para el desarrollo de la conversación profesional entre candidato y asesor.

El Contraste o Pruebas de Competencia

Puede decirse que las pruebas de contraste de competencia o pruebas de desempeño son aplicadas o juegan diferente papel en los Sistemas de Validación de Competencias. Se puede hablar de tres tipologías de Sistemas de Validación de Competencias en base al valor que se asignan a las pruebas de contraste de competencias como fuente de la evidencia:

- Los que las aplican y consideran como la única fuente de evidencias de la que echan mano para juzgar sobre las competencias de los candidatos.
- Los que no las aplican nunca y su fuente de evidencias son los logros anteriores y las informaciones obtenidas a partir del candidato.
- Los que en el proceso contemplan la fase de asesoramiento en la cual se recogen evidencias de los logros anteriores y las informaciones de los candidatos y la fase de contraste en la que los candidatos tienen que llevar a cabo pruebas de competencia o desempeño cuando las evidencias obtenidas en la fase anterior no se consideran suficientes.

Aunque el propósito de una Evaluación Basada en Competencia es evaluar y certificar la capacidad de un individuo para aplicar las capacidades, conocimientos y destrezas en una situación de trabajo real y respondiendo a los requerimientos del empleo, pueden existir aspectos del rol ocupacional que no sean susceptibles o resulten difíciles de evaluar en condiciones normales de trabajo. Esta última circunstancia puede ocurrir por alguna de las causas siguientes:

- Las actividades de trabajo ocurren en raras ocasiones, por ejemplo, las situaciones de emergencia: un incendio, una inundación.
- Las actividades implican condiciones especiales como el trabajo fuera del lugar habitual, trabajos realizados aisladamente, etc.
- El trabajo se realiza en un entorno donde la observación es difícil por las condiciones especiales de seguridad, condiciones de intimidad personal de la prestación de un servicio...
- El trabajo tiene una gran componente de aleatoriedad en el desarrollo de determinadas actividades, por ejemplo, algunas reparaciones...
- El candidato no realiza ya esas actividades en su actual puesto de trabajo.
- El candidato ha adquirido esas competencias mediante aprendizajes no formales o fuera de su actividad laboral.
- Las actividades de evaluación en condiciones reales son muy costosas.

Especialmente esta última posibilidad ha de tenerse muy en cuenta dado que el coste de la observación directa en el puesto de trabajo del candidato es mucho mas alto que la observación en pruebas de carácter simulado, por ello a pesar de que la calidad de la evidencias que pueden conseguirse son elevadas, hace que su uso quede restringido a aquellos casos en el que el coste sea asumible por el organismo evaluador y la empresa no ofrezca dificultades para realizar la observación en el puesto.

No obstante, generalmente, los Sistemas de Validación de Competencias suelen diseñar actividades específicas encaminadas a crear la oportunidad de observar las actividades de trabajo relacionadas con las Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización establecidas como estándares de competencia de una Cualificación Profesional, con la condición de que reproduzcan lo más fielmente posible las realizaciones en el trabajo.

La fuente de evidencia que llamamos de contraste o pruebas de competencia, además de las **pruebas** propiamente dichas, puede incluir también la realización de **proyectos**.

1. Contraste o pruebas de competencia

Las pruebas de competencia son actividades de evaluación, que se llevan a cabo dentro o fuera de los lugares de trabajo, especialmente diseñadas para que el candidato desarrolle determinadas actividades bajo condiciones predeterminadas tales como el tiempo de ejecución, condiciones prefijadas de los resultados, medidas de seguridad, calidad del resultado, etc.

La validez de las pruebas depende del grado de ajuste de sus condiciones a las que determinan los estándares de competencia. Normalmente, las pruebas que se desarrollen en el lugar de trabajo presentarán condiciones más reales de la producción, pero estarán menos estructuradas que las que se realicen en los centros de evaluación y de formación y posiblemente no abarquen tantas realizaciones como las pruebas de

simulación estructuradas con ese fin. Los Sistema de Validación, generalmente, utilizan con más frecuencia las pruebas simuladas en centros Técnicos o de Formación Profesional que las pruebas de observación en puesto de trabajo.

Estas pruebas son, por lo general, por razones de tiempo y de coste, pruebas únicas en las que los evaluadores tiene que decidir después de una sola ejecución de las actividades. De ahí, la importancia de planificarlas cuidadosamente.

Las pruebas de simulación normalmente las diseñan los equipos o comisiones evaluadoras. La observación del desarrollo de la prueba por el candidato la puede realizar el equipo o un solo evaluador. Estas pruebas tienen la ventaja de que se pueden estandarizar, con lo cual se asegura la fiabilidad y la homogeneidad de la evaluación. Otra ventaja es que, si el diseño es adecuado, puede cubrir, en algunos casos, evidencias de una o varias Unidades de Competencias y el evaluador tiene la posibilidad de controlar las condiciones en que se lleva a acabo la prueba: tiempo, espacios, recursos materiales necesarios, etc.

El soporte donde se recogen los resultados de esta técnica de acopio de evidencias suele reflejarse en actas que se archivan y custodian.

2. Los proyectos

Los proyectos son una técnica de recogida de evidencias de grandes posibilidades para el acopio de éstas, especialmente en los niveles superiores de cualificación. Normalmente, requieren una planificación específica y/o un análisis detenido sobre sus posibilidades de aporte de evidencias y se desarrollan en un periodo de tiempo relativamente largo. La realización de proyectos puede chocar con la duración de la fase de evaluación y contraste de competencias cuando ésta está limitada en el tiempo. Debido a la polivalencia que requieren, los proyectos permiten, por lo general, evaluar un conjunto de Realizaciones Profesionales, o incluso una o varias Unidades de Competencia.

Las dimensiones, clases, tipos y usos de la evidencia

Las diversas fuentes y técnicas e instrumentos que se han descrito permiten obtener distintas evidencias que informan de diferente manera acerca de la competencia del candidato. Antes de utilizar las evidencias obtenidas para predicar o no la competencia de un candidato hay que analizar la relación entre las clases de evidencia obtenidas y la competencia que puede reconocerse a partir de las mismas.

Las clases de evidencia y la relación entre ellas

Como se deduce de la definición de competencia, la obtención de la evidencia de competencia significa obtener pruebas de la aplicación de los conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas para llevar a cabo las tareas y roles de trabajo, obtener los

resultados especificados y afrontar los cambios en los modos de producción. Además, también deberán obtenerse evidencias acerca de las Realizaciones Profesionales y de los resultados del trabajo que expresan los estándares. Ello implicaría obtener pruebas de la competencia del candidato en todos los contextos laborales en los que debe manifestarse su competencia.

Pero, como todos los contextos de evaluación que resultan de la combinación de los elementos de los estándares no pueden reproducirse en la evaluación, por la duración y el coste económico que supondría, es preciso también acudir a la obtención de una cierta evidencia de conocimientos que complemente la evidencia de Realizaciones y resultados.

Además de complementar la evidencia de Realizaciones y resultados frente a los estándares del referente de la evaluación, la obtención de evidencia de conocimientos es útil también para informar sobre la capacidad del candidato de extender las Realizaciones Profesionales a contextos que no han podido preverse en la definición de los estándares, es decir a cambios en los sistemas de producción que se den en el futuro.

A la evidencia de la **aplicación** de conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas para el desempeño y obtener los resultados que expresan los estándares se le ha denominado **evidencia de realizaciones**, y a la evidencia de que el candidato **posee** los conocimientos, capacidades y habilidades que informen sobre la capacidad de realizar en los contextos de trabajo asociados a los estándares que no podrá ser comprobados, se le ha denominado **evidencia de conocimientos**. Ambas clases de evidencia constituyen las dos clases de evidencia obtenida a través de las diversas técnicas.

Como es necesario disponer de un referente para poder obtener los conocimientos prescriptivos para cada Unidad de Competencia, debemos acudir a los elementos curriculares de la formación asociada a los estándares, que ha sido inferida de los mismos, dado que no podemos acudir a los Criterios de Realización. Evidentemente, como se ha dicho arriba, al explicar el paso 1 en el proceso de elaboración de las Guías de Evidencia, esto es posible en los Sistemas de Cualificaciones donde, junto a los estándares de competencia, se presenta la formación precisa para alcanzarlos. Cuando la Cualificación no se presente de este modo, los evaluadores tendrían que inferir cuáles deberían ser esos conocimientos.

Debe tenerse presente que ambas clases de evidencia deben considerarse conjuntamente en la atribución de la competencia al candidato, y que no son conjuntos disjuntos. En efecto, es obvio que cierta evidencia de conocimiento puede obtenerse a partir de las realizaciones, y, a su vez, cierta evidencia de realizaciones puede obtenerse a partir de los conocimientos. No obstante, debe tenerse cuidado con el uso recíproco de ambas, especialmente con el uso de evidencias de conocimiento para inferir las Realizaciones, porque tienen un valor diferente cuando se utiliza una para inferir evidencia acerca de la otra.

Por ejemplo, si el asesor o el evaluador está tratando de averiguar si el candidato comprende un determinado principio básico que ha extraído de los contenidos formativos de la formación asociada a los estándares, la manera más directa de averiguarlo es mediante la técnica de preguntas, la cual proporciona de forma directa la evidencia de conocimiento. Sin embargo, esta técnica sólo proporcionará una evidencia muy indirecta de la capacidad del candidato de realizar competentemente el trabajo, y no podrá ser usada con seguridad como sustitutiva de la de Realizaciones. Así por ejemplo, el que un candidato conozca una receta y pueda explicar cómo se elabora el plato no es suficiente para obtener evidencia de Realizaciones, es decir, de que el procedimiento y resultado, el plato, cumple con los requisitos establecidos. Se necesitaría, para asignarle la competencia, que el candidato mostrara evidencias respecto a la elaboración de platos similares y con técnicas parecidas.

Resumiendo, la evidencia de Realizaciones y la evidencia de conocimientos deben ser usadas como complemento y/o confirmación la una de la otra. Este uso complementario es particularmente necesario e importante para completar la evidencia de Realizaciones ante la imposibilidad práctica, por razones de coste u oportunidad, de reproducir todas y cada una de las situaciones de evaluación que serían necesarias para evaluar una Realización Profesional verificando todos los Criterios de Realización para todos los contextos posibles. En estas condiciones, que pueden considerarse de aplicación general, será preciso acudir a preguntas para compensar el déficit de la evidencia de Realizaciones. Aquí, el conocimiento tendrá el papel de complementar la evidencia proporcionada por varias situaciones de evaluación que incluyan realizaciones significativas, proporcionando así la cobertura adecuada a todo el campo ocupacional asociado a la Unidad de Competencia correspondiente. A este conocimiento se le denominará **conocimiento complementario de las Realizaciones**.

Supongamos que estamos evaluando la competencia de un candidato que ha solicitado la certificación de su competencia en la Cualificación de nivel 2 de Cocina y necesitamos evidencias complementarias para el reconocimiento de su competencia en la Unidad de Competencia denominada **Preparar y presentar diferentes tipos de platos de la cocina regional, nacional, internacional y creativa**. Sería prácticamente imposible, por razones de tiempo y coste económico, obtener evidencia de competencia de todas las operaciones que se realizan, de todas las herramientas y maquinaria que pueden ser manejadas, de las formas de conservación de los alimentos, de las operaciones de guarnición y de decoración de platos, de regeneración, etc. que habría que implementar para obtener evidencia de todos los Criterios de Realización en los diferentes contextos posibles que se obtiene a partir de todas las variables de campo.

Variables que incluyen: mobiliario específico de cocina, equipos generadores de calor, equipos de frío, autoclaves, equipos generadores de ozono, máquinas auxiliares, utensilios propios de la cocina, menaje de cocina, menaje de servicio, materias primas crudas y/o preparadas para la elaboración de platos y coadyuvantes, productos de limpieza,

combustible, procedimientos normalizados de operación, técnicas básicas de ligazón, métodos básicos de cocción, almacenamiento, esterilización/conservación, regeneración, diferentes platos de las distintas cocinas y de elaboración propia.

En esta situación lo más razonable sería elegir un contexto que diese la máxima cobertura posible al resto y el déficit de evidencias obtenerlo mediante la técnica de preguntas.

Recíprocamente, cuando el conocimiento puede ponerse de manifiesto en las realizaciones del trabajo, entonces en ciertos casos puede obtenerse una evidencia de conocimiento a partir de estas realizaciones. Esta evidencia indirecta es particularmente aconsejable cuando se trata de obtener evidencia del **conocimiento tácito**, propio de las personas expertas que llevan a cabo Realizaciones incluidas en los estándares, lo cual implica que conoce los procedimientos necesarios para llevar a cabo las Realizaciones, tanto los procedimientos de componente motriz, observables directamente, como los de carácter cognitivo, observables indirectamente.

La posesión de los “saberes” procedimentales supone que el candidato dispone de los conocimientos referidos al saber hacer con las máquinas, las personas, la información (hechos datos, conceptos), los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc., para saber resolver los problemas en orden a obtener los productos o resultados.

Cuando se trate de conocimiento tácito, la evidencia de su posesión debe obtenerse, en la medida de lo posible, a través de la evidencia de Realizaciones.

Como conclusión general, puede decirse que las clases de evidencias que denominamos evidencia de conocimiento y la evidencia de Realizaciones son sustancialmente diferentes y no se puede emplear una para justificar el déficit de la otra. Sin embargo, ambas son clases de evidencia complementarias en el proceso de comprobar la competencia del candidato, ambas pueden y deben ser utilizadas juntas; pero solas no bastan por sí mismas, ni deben ser vistas como secundaria la una respecto de la otra.

Los tipos y usos de la evidencia

Basándonos en los usos de la evidencia distinguimos cinco tipos que se asocian a cada una de las clases de evidencias y que se describen a continuación.

1. Los tipos de la evidencia de Realizaciones

- **Evidencia de procesos.** Es la evidencia acerca de la capacidad de realizar o desarrollar un cierto número de tareas o actividades de trabajo, ajustándose a procesos y procedimientos. El método más directo de obtener esta evidencia es a través de la observación directa que realice el asesor y/o el evaluador de las actividades de trabajo del candidato. Otro método es la evidencia obtenida de la declaración de

testigos, certificado de empresas u otro tipo de registros, es decir, a través de la observación indirecta.

- **Evidencia de productos.** Es la evidencia acerca de la capacidad de producir resultados físicos adecuados: piezas, informes escritos, programas de ordenador del trabajo, y de la consecución de los logros requeridos en las situaciones de trabajo.

2. Los tipos o subclases de las evidencias de conocimientos.

La manera más directa de obtener la evidencia de conocimiento es a través del propio candidato, y de la entrevista profesional mantenida con el mismo, bien en las sesiones de asesoramiento individual bien en la fase de evaluación o contraste de competencia. También puede obtenerse esta clase de evidencia a través de cuestionarios y pruebas escritas, la observación del trabajo y la evidencia de realizaciones.

La evidencia de conocimiento comprende:

- **Evidencia de conceptos y principios.** Es la evidencia relativa a la comprensión de los conceptos y principios que subyacen en las actividades de trabajo y de *“los por qué”* se hacen las cosas en el trabajo. Comprende el conocimiento de hechos, que son informaciones acerca de personas y de cosas. Para interpretar esta información necesita un marco conceptual que dé sentido a todos esos hechos. Estos marcos conceptuales se van adquiriendo a lo largo de la evolución cognitiva del individuo y no se encuentran aislados sino relacionados con otros conceptos formando una red jerarquizada. Según su nivel de abstracción se dividen en **principios** (de carácter más general) como el principio de conservación de la energía y de **conceptos** específicos (menos generales) como el concepto de energía cinética relacionado con la masa y la velocidad, y ésta a su vez con el espacio y el tiempo. En el proceso de evaluación se debe comprobar que el candidato relaciona la información de tipo técnico, científico, de relación con personas, que ha recibido a lo largo de su vida laboral y que posee los principios de carácter general que le permiten adaptarse a los cambios que se den en el futuro en el mundo laboral
- **Evidencia de procedimientos.** Es la evidencia que muestra que un candidato conoce cómo hay que realizar las actividades de trabajo para llegar a los objetivos o para resolver los problemas. Dado que un procedimiento es una serie ordenada de acciones dirigidas a la obtención de un fin predeterminado, comprende términos tales como habilidades, destrezas, técnicas, etc., e incluye ciertos conocimientos lógicos, de planificación, de programación y presupuestarios. Los procedimientos pueden ser más o menos generales, formalizados o no; pero la clasificación que a nosotros nos interesa es aquella que los divide en los de tipo cognitivo y los de tipo motriz. Hay procedimientos, los de componente motriz, que pueden ser observados de forma clara y directa, porque se evidencian a través de una acción o comportamiento

externo, por ejemplo, los procedimientos asociados al embellecimiento de superficies metálicas, pintura, en la Cualificación Profesional de Carrocería.

En otros procedimientos, los de carácter cognitivo, el curso de la acción es interno y consiste en operaciones no con objetos físicos sino con información: símbolos, representaciones, ideas, imágenes, éstos que sirven de base para la realización de tareas intelectuales.

- **Evidencia de capacidades y actitudes.** Es la evidencia que muestra que se poseen las habilidades cognitivas y las actitudes necesarias para realizar el trabajo. Incluye los valores y normas de conducta.

Incluyen los tres componentes básicos de las actitudes: el **cognitivo**: ideas y creencias, el **afectivo**: positivo o negativo y el **conductual**, expresión de las conductas derivadas de los otros componentes y que puede ser observados.

Especialmente son importantes aquellas actitudes que inducen al rigor técnico y al gusto por el trabajo bien hecho y que constituye lo que se considera como profesionalidad.

Esta división de los contenidos no es excluyente, es decir, un mismo contenido puede ser a la vez hecho, concepto, procedimiento e incluso, a veces, actitud.

Esto sucede especialmente con los contenidos formativos de Formación Profesional, particularmente en el caso de los contenidos de carácter procedimental que son los que el candidato debe evidenciar generalmente para demostrar su competencia profesional. En efecto, el conjunto de actividades ordenadas que constituyen un procedimiento requiere que el candidato disponga de una serie de informaciones y/o comprensiones conceptuales y, con frecuencia, de determinadas actitudes para poder llevarlas a cabo según los requerimientos de la producción.

c) Actitudes

- Demostrar interés conocer las diferentes clases de fuentes de evidencia.
- Valorar la importancia de las diferentes fuentes de evidencia y el valor que tienen para decidir acerca de la competencia del candidato
- Valorar la idoneidad de la utilización de cada una de las fuentes de evidencia en los diferentes momentos o fases del proceso de Validación de Competencias.
- Mostrar actitud receptiva para la comprensión de la relación que existe entre las clases de evidencia y ponderar su valor ante el juicio de evidencias.
- Demostrar interés por distinguir los tipos de evidencias de realizaciones y de conocimientos así como su uso y valor en el proceso de evaluación de la competencia.
- Interesarse por visualizar las relaciones existentes entre las Guías de Evidencia y el uso de las diferentes fuentes de evidencia para recabar las competencias relativas a los elementos que se determinan en la Guías.

3.2.3. Criterios de Evaluación

- Se ha descrito la naturaleza de la evaluación basada en competencias y el uso de las fuentes de evidencia en el contexto de esta modalidad de evaluación.

- Se han identificado y descrito la naturaleza de las técnicas de recogida de evidencias que pueden utilizarse para hacer uso de cada una de las fuentes de evidencia en el proceso de Validación de Competencias y los soportes donde se recogen.
- Se ha descrito la validez de las fuentes de evidencia, sus clases y los tipos en función de las competencias a evaluar.
- Se han analizado y descrito las fortalezas y debilidades de las fuentes de evidencia y de las técnicas que integran cada una de ellas.
- Se han identificado distintos modelos de Validación de Competencias en función del valor que conceden a las pruebas de contraste de competencias.
- Se han identificado cuáles son los proveedores del servicio que se encargan de recoger las evidencias a través de cada una de las fuentes.
- Se ha descrito la naturaleza de las evidencias de Realizaciones y las de conocimientos y se ha ponderado su uso y valor en el proceso de evaluación de competencias.

3.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Explique en un máximo de dos hojas qué se entiende por fuentes de evidencia y cuál es su utilidad en el proceso de Validación de Competencias.
2. Señale en un esquema sinóptico de una hoja: las fuentes de evidencia, las técnicas de acopio de evidencias, los soportes donde se recogen, las clases de evidencia y tipos.
3. En un máximo de dos hojas escriba acerca de su opinión personal respecto al valor que usted daría a cada una de las técnicas de recogida de evidencia que hemos visto en la Unidad Didáctica y de una respuesta razonada a la cuestión de si en su modelo ideal de Validación de Competencias utilizaría la pruebas de competencia o no.

Evaluación global del Módulo 3

Con una extensión máxima cuatro páginas, exprese de forma breve su visión y percepción personal acerca de estas cuestiones:

- Naturaleza y utilidad de las Guías de Evidencia y los Ejercicios de Evaluación en un Sistema de Validación de Competencias.
- Relación que usted establecería entre los instrumentos de adecuación del referente y las fuentes y técnicas de acopio de evidencias.
- Opinión personal respecto a la confianza que a usted le merecen los instrumentos presentados en este módulo para hacer del proceso de Validación de Competencias algo fiable que dote de validez y homogeneidad al proceso.

Módulo 4. El sistema de información y orientación en el proceso de validación de competencias

(Asociado a la Unidad de Competencia 3: Definir la organización de un servicio de información y orientación profesional para el proceso de validación de competencias)

Objetivo del Módulo

Identificar las causas generadoras de la necesidad de la Orientación Profesional, las funciones de los servicios de Orientación en el ámbito de la Validación de Competencias para las fases de información y asesoramiento, técnicas que facilitan la labor orientadora, especificar el perfil de los Orientadores y la formación requerida para que actúen como informadores y asesores a fin de adquirir las competencias para precisar los requisitos de la Orientación Profesional ligada a un Sistema de Validación de Competencias.

Unidades Didácticas del Módulo 4

- Unidad Didáctica 4.1.— Naturaleza e importancia de un sistema ordenado de información, orientación y asesoramiento en el proceso de Validación de Competencias.
- Unidad Didáctica 4.2.— Criterios para el diseño e implementación del sistema de información y orientación.

Unidad didáctica 4.1. Naturaleza e importancia de un sistema ordenado de información, orientación y asesoramiento en el proceso de validación de competencias

3.1.1. Objetivo de la Unidad

Identificar y describir la naturaleza, las modalidades de la Orientación, técnicas y funciones de la Orientación Profesional, así como la innovación que entraña para ésta la implantación de los Sistemas de Validación de Competencias.

3.1.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Describir la naturaleza de lo que se entiende por el proceso orientador en el ámbito de la Formación Profesional y el Empleo.
- Identificar las modalidades más importantes que se han desarrollado en el devenir histórico de la orientación.
- Diferenciar y describir diferentes técnicas o mecanismos de Orientación Profesional que se han utilizado.

- Contextualizar la información y orientación para su desarrollo en el marco de un Sistema de Validación de Competencias.
- Identificar los principios y elementos que permitan la organización de los servicios de información, orientación y asesoramiento en un Sistema de Validación de Competencias.

b) Conceptos y hechos

- La Orientación Profesional. Naturaleza, funciones, objetivos y características.
- Algunas técnicas empleadas en la Orientación Profesional.
- La importancia de la información, orientación y asesoramiento en el Sistema de Validación de Competencias.

Desarrollo de conceptos y hechos

1. La Orientación Profesional. Naturaleza, funciones, objetivos y características

Parece existir un consenso entre los especialistas en esta materia al señalar que el origen de lo entendemos por Orientación hay que situarlo en el contexto escolar. Tradicionalmente la Orientación se llevaba a cabo en el ámbito escolar a fin de asesorar al alumnado sobre los itinerarios formativos a seguir tras la conclusión de las diversas etapas educativas; en el marco de la Orientación Educativa puede decirse que se realizaba cierta orientación profesional, ocupándose ésta en asesorar a los jóvenes para su transición a la vida adulta y al mundo del trabajo y el empleo. Sin embargo cuando las cifras del desempleo se han incrementado de forma notoria, fundamentalmente en los países industrializados, muchas instancias u organismos, tanto públicos como privados, han comenzado a promocionar el servicio de Orientación Profesional como una de las políticas activas de lucha contra el desempleo.

En la actualidad podrían distinguirse tres modalidades en el campo de la Orientación.

Por un lado, tendríamos la **Orientación Educativa**, la que se ha venido desarrollando en los centros de enseñanza, fundamentalmente en los de primaria y secundaria y que tiene entre sus objetivos principales:

- Asesorar, coordinar y apoyar al profesorado de los centros y de manera especial a los tutores en aquellas tareas relacionadas con la orientación escolar, personal y profesional.
- Abordar cuestiones relacionadas con el tratamiento de la diversidad entre el alumnado, detección, diagnóstico y afronte en las dificultades de aprendizaje.
- Participar en evaluaciones psicopedagógicas del alumnado.
- Vincular la escuela a otras instituciones como centros de formación del profesorado y organismos de apoyo a la educación.

Dentro de la modalidad denominada Orientación Educativa se suele contemplar también la *Orientación Universitaria* que tiene por objeto asesorar al alumnado para la toma de decisiones respecto a los estudios universitarios a cursar para encauzar su trayectoria profesional futura.

Por otro lado, está la Orientación Profesional propiamente dicha y que se ha desarrollado en el ámbito de los servicios proporcionados, fundamentalmente, por los organismos públicos con competencias en el empleo, regulación de las condiciones de trabajo, intermediación para la contratación y el empleo, etc.

En los últimos años la Orientación Profesional ha cobrado una relevancia mayor y ha debido de redimensionarse con la implantación de los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia que se han puesto en marcha en muchos países. Por ello, en marco de la Orientación Profesional tenemos que considerar una modalidad nueva relacionada con la Información, el Asesoramiento o Acompañamiento en el marco de los Sistemas de Validación de Competencias que vimos con cierto detenimiento en el Módulo 2 de este curso. Esta última modalidad podría integrarse en la segunda, es decir, en la Orientación Profesional, pero tiene sus especificidades porque abarca una serie de acciones y tareas que van más allá de la Orientación Profesional de carácter genérico. De hecho, en algunos países, los departamentos o servicios de Orientación Profesional dependientes de los Ministerios de Trabajo o Empleo colaboran de manera institucional con los Sistemas de Validación de Competencias, sobre todo en la fase que denominábamos de Información.

En este Módulo nos vamos a centrar en los servicios de Orientación Profesional y en la vertiente específica que se asocia al servicio de información y asesoramiento en el seno del proceso de Validación de Competencias.

La Orientación Profesional en los últimos años tiene por objeto *analizar y promover una visión clara acerca de las posibilidades de las personas para su desarrollo profesional, mediante la identificación, elección y/o reconducción de alternativas académicas, profesionales y personales, acordes a sus capacidades y su proyecto vital.*

En un contexto en el que se está generalizando la mundialización de los intercambios comerciales, la globalización de las tecnologías y, en particular, el establecimiento de la sociedad del conocimiento, aumentarán las posibilidades de acceso de los individuos a la información y a la formación. Pero, al mismo tiempo, estos fenómenos exigirán una modificación de los sistemas de trabajo y de las competencias adquiridas. Esta evolución generará incertidumbres en la mayoría de las personas y a algunas podría conducirles a la exclusión social.

Con estas variables, la vida profesional se ha complicado más desde el momento en que los regímenes de trabajo son más irregulares. A lo largo de la vida laboral de una

persona, cada vez será más frecuente pasar por cierto número de cambios, de un trabajo a otro, de un período laboral a otro de formación, por interrupciones transitorias de la carrera profesional y por retornos posteriores a ella.

Frente a este panorama futuro de cierta incertidumbre, la capacidad de anticipación y de adaptación al cambio se ha convertido en competencia esencial para aumentar la productividad y competitividad de las empresas y, a la vez, para mantener a los trabajadores más tiempo en la actividad laboral y para prevenir su exclusión social.

Como se ha visto en el primer Módulo de este curso, los Sistemas de Cualificaciones Profesionales tienen como objetivo principal el fomento de la cualificación profesional de las personas, así como la actualización y mejora de las competencias de la población activa mediante el desarrollo de acciones de Formación Profesional a lo largo de la vida. La oferta de Formación Profesional ha de ser flexible, eficaz y estar al alcance de todas las personas. En el contexto del aprendizaje permanente que impulsan los Sistemas de Cualificaciones Profesionales se sitúa, asimismo, la Validación de Competencias, proceso que dota de un sentido especial a la Orientación Profesional que en este contexto toma la forma específica de *asesoramiento y/o acompañamiento* a las personas que acuden al servicio de Validación.

Existen muchas definiciones de Orientación Profesional que se diferencian por el distinto énfasis que hacen en algunos de los fines de la misma. Entre las funciones principales que se señalan en las definiciones de Orientación Profesional tenemos las siguientes: la elección de la profesión, la búsqueda de empleo, el integrarse en la vida adulta, la autocomprensión del individuo, la capacidad para que las personas dirijan su trayectoria vital, la formación y el trabajo.

Veamos dos definiciones de **Orientación Profesional** que entendemos recogen sus funciones más relevantes y que se expresan en la bibliografía reciente.

Definición A

La **Orientación Profesional** se entiende como un conjunto de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la tutoría, la recomendación, la ayuda encaminada a la toma de decisiones y la capacitación a las personas para la gestión de su carrera profesional.

Definición B

La **Orientación Profesional** es un proceso de mediación continuo, sistemático e intencional tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas, para que en base a criterios contrastados sea capaz de identificar, elegir, y/o reconducir las alternativas de trabajo ofrecidas por su entorno o creadas por él hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital y alcanzar la autorrealización.

La Orientación Profesional debe ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de su vida, a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones acerca de su formación y su empleo. En definitiva, a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias.

Expresado de otra manera, en la sociedad que nos está tocando vivir, la Orientación Profesional no sólo debe ayudar al conocimiento de sí mismo y del entorno laboral para hacer la primera elección profesional, sino que también debe fomentar actitudes, preparar a las personas para una sociedad en permanente cambio, para las situaciones de desempleo, para las adaptaciones profesionales, para los cambios de ocupación que posiblemente han de sobrevenir y hasta de profesión en algunos casos.

La Orientación Profesional no se puede entender en sentido restringido, es decir, la elección de profesión y el paso de la escuela al mundo laboral. No puede ser exclusivamente Orientación Vocacional, como se le denomina en algunos países. La Orientación Profesional hay que entenderla en un sentido amplio y entonces sus funciones estarán relacionadas con las competencias requeridas a las personas en la nueva configuración de las profesiones, a saber, las competencias técnicas (saber), metodológicas (saber hacer), participativas (saber estar) y personales (saber ser). El «saber» y «saber hacer», por un lado, se asocian a los aspectos formativos que han de desarrollar la personas y el «saber estar» y el «saber ser», por otro, se asimilan al desarrollo personal de los individuos. La Orientación Profesional hay que entenderla bajo esta concepción holística que incide en los valores del trabajo y la autorrealización a través del mismo.

En el módulo 1 se explicó cómo la Orientación Profesional era un elemento clave de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales. Por ello, en la actual coyuntura, la Orientación Profesional debe de coadyuvar al propósito principal de los Sistemas de Cualificaciones, que no es otro que el logro de una población activa cualificada, apta para responder a los requerimientos de competencia profesional de los sectores productivos.

Para lograr una población cualificada que responda a los requerimientos de los sectores productivos, tal como se vio en el Módulo 1, se articulan los Sistemas de Cualificaciones que tienen por objeto la **integración de las distintas ofertas formativas** y la **implantación de un Sistema de Validación de Competencias**. Estas dos medidas son esenciales para favorecer la formación a lo largo de la vida, el incremento de los niveles medios de cualificación de las personas, su progreso profesional y la calidad del empleo.

Pero junto al desarrollo de estos dos instrumentos capitales de los Sistemas de Cualificaciones, como es el diseño de las Cualificaciones Profesionales demandadas por los sectores productivos y la puesta en marcha del Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia hay que implementar y desarrollar otros elementos

constitutivos del Sistema como el dirigido a informar y orientar a las personas. **La Orientación Profesional está, por lo tanto, llamada a jugar un papel fundamental en los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales.**

En algunos países desarrollados se considera a la inversión en servicios de Orientación como una estrategia básica de prevención precoz, que puede reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la formación y las necesidades del mercado de trabajo.

Funciones, objetivos, características y elementos integrantes de los Sistemas de Orientación Profesional

La Orientación Profesional, en la concepción tradicional, tiene por objeto proporcionar información sobre el mercado laboral, las oportunidades formativas y de empleo existentes en el entorno, organizándola, sistematizándola y asegurando su disponibilidad cuando y donde las personas la necesiten. Asimismo, la orientación Profesional ha de ayudar a las personas a reflexionar sobre sus aspiraciones, intereses, competencias, aptitudes personales, cualificaciones profesionales existentes y a establecer correspondencias con las oportunidades de formación y empleo disponibles.

Veamos cómo responder a la pregunta de “para qué” de la Orientación Profesional. En su acepción genérica las funciones de la Orientación Profesional son las siguientes:

Funciones de la Orientación Profesional:

- a) Ayudar a las personas a que se conozcan a sí mismas. Esta función, denominada diagnóstica, permite a las personas conocer cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- b) Ayudar a conocer el entorno formativo y laboral o función de información relevante sobre la oferta formativa y el mercado laboral. Consiste en proporcionar a las personas toda la información disponible sobre características de los diferentes perfiles profesionales, cualificaciones o títulos, posibilidades de acceso a las mismas, requisitos y, sobre todo, tendencias de la demanda en el mercado de trabajo.
- c) Ayudar en la toma de decisiones no sólo para la elección inicial de profesión, sino en todas las posteriores decisiones del desarrollo de la carrera profesional de la persona y en general de su proyecto de vida.
- d) Promover la autorrealización de las personas. Se debe favorecer el desarrollo de todas las potencialidades de los individuos. La profesión y el trabajo son una buena ocasión para desarrollar las aptitudes y actitudes personales y sociales.

Las nuevas tendencias en el campo de la Orientación Profesional contemplan otra serie de funciones como son: la anticipación a los cambios, la introducción de nuevos valores, la potenciación de la igualdad social o el estímulo al desarrollo regional o local.

Tras la implantación en diversos países de Sistemas de Validación de Competencias, los Sistemas de Orientación Profesional han tenido que abordar nuevas tareas vinculadas al proceso de Validación. Tal como rezaba la recomendación de la OCDE en 2001 *“el aprendizaje a lo largo de toda la vida exige a los Estados dar respuesta a un número cada vez más considerable de adultos que retoman su formación, tras pasar por la evaluación y reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la experiencia profesional. Al mismo tiempo, supone para las personas un considerable control individual de qué, cuándo, dónde y cómo se aprende, unido a una alta motivación hacia el aprendizaje y gran capacidad de gestión autónoma de la formación”*.

Este nuevo enfoque de la Orientación Profesional, determinado por la existencia de los Sistemas de Validación de Competencias, obliga a facilitar el acceso a la orientación, para hacerla asequible a todas las personas durante toda la vida y adecuarla en forma, lugar de prestación y periodicidad a la creciente diversidad de necesidades de los usuarios.

Objetivos clave de la Orientación Profesional son:

- El fomento en las personas del aprendizaje permanente con estrategias que disminuyan el abandono de la formación, promoviendo vínculos adecuados entre educación, formación y trabajo, así como asegurando una base de conocimientos y competencias básicas para hacer frente a los requerimientos de personal cualificado que presenta el mercado de trabajo en el contexto de la globalización económica.
- La mejora de los resultados en el mercado laboral reduciendo la falta de correspondencia entre oferta y demanda de trabajo, combatiendo el desempleo y facilitando la movilidad laboral.
- La búsqueda de la equidad e inclusión social de grupos de riesgo y marginados promoviendo la integración en actividades formativas de educación general y Formación Técnica y Profesional, así como la inserción de colectividades excluidas en programas generales de formación y servicios del mercado laboral.

A continuación presentamos las características que han de definir los Sistema de Orientación Profesional según lo establecido por la OCDE en 2004:

- 1º. Han de ser transparentes y de fácil acceso durante toda la vida y responder a las necesidades de una gran diversidad de usuarios.
- 2º. Han de dar prioridad a las etapas esenciales de transición en la vida.
- 3º. Han de permitir modalidades de prestación de servicios más flexibles e innovadores, para responder a la diversidad de necesidades y situaciones.
- 4º. Han de poner en práctica procesos que favorezcan el estudio y planificación periódicos de los servicios.
- 5º. Han de permitir el acceso a una orientación individual, con personal titulado, a los que lo necesiten y en el momento preciso.

- 6º. Han de favorecer el desarrollo de la capacidad para gestionar la trayectoria profesional propia.
- 7º. Han de permitir el estudio y el conocimiento práctico de diferentes profesiones antes de elegir.
- 8º. Han de garantizar el acceso a servicios independientes de los intereses de una institución particular de formación o de una empresa.
- 9º. Han de difundir información completa e integrada sobre la formación disponible, las profesiones y el mercado de trabajo;
- 10º. Han de implicar a todos los actores interesados.

Estas características de los Sistemas o Servicios de Orientación Profesional que nos proporciona la OCDE pueden sernos de gran utilidad a la hora de diseñar y gestionar la Orientación Profesional. Sin embargo, en aras a la brevedad, es preciso que señalemos, basándonos en las experiencias recogidas respecto a este campo, los aspectos más determinantes para un funcionamiento eficaz y eficiente de cualquier Sistema de Orientación Profesional.

- a) Es importante el contar con personal preparado en los procedimientos y técnicas propias de la orientación, que tenga una visión sistémica de la Formación Profesional del país correspondiente, de sus ofertas, tanto en la formación dirigida a una primera profesionalización como en la formación profesional de actualización dirigida a trabajadores en activo y a personas desocupadas. Asimismo, son necesarias en los proveedores del servicio actitudes personales como la empatía, la amabilidad y el espíritu de servicio a las personas.
- b) Es preciso que en el proceso de orientación se tengan en cuenta todas las ofertas formativas, tanto las de formación básica o general como las enseñanzas universitarias así como de formación Técnica o Profesional. Evidentemente, las Administraciones Públicas competentes han de disponer de una oferta flexible y modular, en bloques formativos que no sean dilatados en el tiempo y se ajusten a conocimientos y/o competencias clave, porque es muy difícil que las personas adultas dispongan del tiempo suficiente para abordar procesos formativos dilatados en el tiempo.
- c) Un aspecto de capital importancia para los servicios de Orientación Profesional es el disponer de información precisa sobre la situación y las demandas del mercado laboral del país o el entorno en el que se ubica el servicio. Para ello es necesario estar conectados con los observatorios del empleo y oficinas que realicen intermediación en el mercado de trabajo.
- d) Finalmente, tal como lo señala la OCDE, es importante que el servicio de Orientación lo proporcionen las Administraciones Públicas para que las informaciones no estén mediatizadas por intereses particulares. Es importante también la permanente coordinación entre los entes que proporcionan Orientación y para ello, es conveniente que todos los entes reciban y extraigan la información de un único organismo, ente u oficina que realice las funciones de centro referente para la información y la orientación

Los Sistemas de Orientación deben contar con los siguientes **elementos**:

- Disponer con suficientes servicios y lugares de atención que animen a todos los ciudadanos a continuar desarrollando sus cualificaciones y competencias durante toda su vida, de acuerdo con las cambiantes necesidades del mercado de trabajo.
- Utilizar metodologías innovadoras y técnicas de asesoramiento a fin de flexibilizar y diversificar la prestación de servicios de orientación.
- Establecer mecanismos de cooperación y coordinación efectivos en la prestación del servicio de orientación a nivel nacional, regional y local, con el fin de garantizar su coherencia y conseguir una mayor accesibilidad de las personas a la orientación.

2. Algunas técnicas empleadas en la Orientación Profesional

Una de las funciones importantes de la Orientación Profesional, tal como hemos visto arriba, es la realización de un diagnóstico a las personas que acuden al servicio a fin de conocer cuáles son las experiencias, las competencias, el potencial acumulado a lo largo su vida, en definitiva se trata de ver los puntos fuertes y débiles de cada individuo para ayudarles a su autoconocimiento y como punto de partida para que elabora un proyecto profesional y/o personal.

En este epígrafe se van a presentar de modo sintético algunas técnicas que se han empleado en el ámbito de la Orientación Profesional para construir un marco de referencia para el diagnóstico.

El conocimiento de estas técnicas puede sernos de utilidad tanto para operar en el contexto de la Orientación Profesional genérica o tradicional como en la Orientación asociada a la Validación de Competencias ya que en la fase de asesoramiento, al dirigirse ésta a personas con experiencia laboral y que pretenden gestionar eficazmente las competencias que poseen es preciso tomar en consideración un marco de referencia que nos proporcione una visión clara de las competencias, trayectoria profesional de los candidatos.

La primera de las técnicas o estrategias de intervención, como algunos las denominan, es la que se conoce con el nombre de **Assessment Center**. Esta técnica se utilizó por primera vez, con el fin de seleccionar al personal destinado a los servicios secretos que intervendrían en el desembarco de Normandía durante la II Guerra Mundial. Viene a ser un adelanto del enfoque por competencias en la selección de personal.

Se trata de una técnica de evaluación de recursos humanos, que utiliza diversos instrumentos (tests, entrevistas, pruebas de grupo, simulaciones, etc.) para individualizar al máximo las competencias requeridas. Se centra por una parte en las competencias necesarias desde la perspectiva de la organización y por la otra en el potencial del individuo, aunque tiende a averiguar esencialmente las competencias que le van a servir a la organización.

Esta tendencia es dominante en los sistemas de selección de personal y suele utilizarse en la orientación interna en la misma organización y en los casos de desarrollo profesional y de la carrera.

Esta técnica se diferencia de las comentadas posteriormente, pero principalmente del Balance de Competencias. No es una técnica de acompañamiento porque la persona es un sujeto pasivo y no es dueña del proceso en el que está implicada.

Otra de las técnicas es la llamada Development Center que es una técnica de desarrollo y evaluación similar a la anterior, aunque de origen más reciente, cuyo inicio arranca en el la retroalimentación o *feed back* entre el orientador y la persona orientada. La población meta suele ser más pequeña, al dirigirse a adultos comprometidos con la organización donde trabajan en el plan de desarrollo de sus propias competencias, según un proyecto de orientación interna en la misma organización. Las personas se adhieren al proceso de forma voluntaria y participan activamente en un contexto motivador; por ello, puede decirse que es una técnica eficaz para el desarrollo profesional de las personas en el seno de una organización.

Utiliza la misma variedad de instrumentos que el *Assessment Center* y se caracteriza por:

- Proporcionar indicaciones tendentes a mejorar la eficacia de los comportamientos de los participantes y a eliminar los obstáculos que eventualmente se presenten.
- Establecer objetivos personalizados para el desarrollo, basados en la evaluación de los puntos fuertes.
- Difundir y reforzar la cultura organizativa.
- Ayudar a los participantes en la adopción y en el desarrollo de las competencias organizativas que puedan proporcionar éxito a la organización.

La tercera de las técnicas, de uso más reciente, es la denominada **Balance de Competencias**, que tuvo su origen en Francia en los años 80, un periodo caracterizado por una importante crisis económico-social con amplios y profundos procesos de reestructuración industrial. Estos hechos evidenciaron la inadecuación no sólo de los tradicionales sistemas de gestión y desarrollo de los recursos humanos, sino también de la concepción tradicional de la Orientación Profesional.

En este contexto de crisis era importante ayudar a las personas en dificultades, generalmente con baja autoestima, a recuperar su protagonismo, motivación y necesidad de superarse, para que tomaran plena conciencia de todo su patrimonio competencial adquirido por su experiencia con el fin de reinvertirlo en el futuro.

Esta técnica del *Balance de Competencias* se podría definir como el conjunto de las acciones que tienen como objetivo permitir a los trabajadores analizar sus propias

competencias profesionales y personales, más que sus aptitudes, con el objetivo de definir un proyecto profesional o, en el caso de que no fuese necesario, un proyecto de formación.

Veamos brevemente en qué consiste, cuál es su naturaleza y los mecanismos que se emplean.

El *Balance de Competencias* se entiende como un proceso que debe permitir a la persona elaborar un proyecto profesional, a corto, medio y largo plazo, a partir del análisis de su experiencia, de su trayectoria profesional, de sus competencias, teniendo en cuenta sus preferencias, sus valores de referencia y las elecciones personales realizadas en el curso de su vida”

Los principios en los que se basa el Balance de Competencias son los siguientes:

- Redacción por parte de la persona de un proyecto laboral. El proyecto traduce los objetivos que la persona asigna a una estrategia adecuada y coherente para conseguirlos.
- Autoanálisis asistido por orientadores o expertos, al que se adhiere libremente el beneficiario, que tiene en sus manos las riendas del propio Balance de Competencias. Es la propia persona la que debe activar la búsqueda de posibles salidas profesionales o de desarrollo de su carrera profesional. En consecuencia, es una técnica proactiva que desarrolla en el individuo la actitud a proyectarse hacia la construcción de su futuro.
- Individualización del Balance de Competencias que se desarrolla al hilo de la autobiografía personal, en la que se recogen la formación y el desempeño profesional a lo largo de la vida activa, que es única e irrepetible y tiende a atribuir nuevos significados a las etapas de la vida de una persona.
- Contextualización de las competencias del individuo en relación al ámbito laboral y del mercado de trabajo.
- Enfoque hacia la formación de la persona que tiene el propósito de modificar comportamientos y conductas personales, mediante el fortalecimiento de las motivaciones, desarrollando una nueva visión del propio ser profesional y personal y proyectando un renovado horizonte significativo.

A partir de estos principios generales, el Balance de Competencias sigue un procedimiento articulado en tres fases y diversas acciones. El número y tipología de estas últimas varían en función de la persona, de sus experiencias, de sus competencias profesionales y personales, intereses, motivaciones y proyectos.

En el proceso de elaboración del *Balance de Competencias* se suelen contemplar tres fases: a) Preliminar o de acogida; b) De análisis y diagnóstico; c) De síntesis.

- a) En la fase preliminar o de acogida se trata de guiar el análisis riguroso de las demandas y necesidades de la persona. Se proporciona información clara y exhaustiva

sobre el proceso a seguir, se intenta que se expliciten motivaciones y expectativas personales. Los instrumentos a utilizar en esta fase han de ser lo más flexibles y personalizados posible. Cabe destacar entre los más comunes: registros de inscripción en el proceso, entrevistas individuales y/o grupales, curriculums razonados, check list para entrevistas semiestructuradas e impresos con la planificación total del proceso.

- b) En la fase de análisis y diagnóstico, que es la más compleja y comprometida de todo el proceso, pueden participar varios expertos para colaborar con la persona que va a realizar el Balance de Competencias. En esta fase la persona interesada debe releer su propio pasado descubriendo nuevos significados útiles para implementar el proyecto de desarrollo. Se trata de que la persona identifique y reconstruya sus conocimientos, habilidades, aptitudes psicosociales, valore los conocimientos y recursos disponibles, analice y valore sus competencias profesionales, identifique sus intereses profesionales. Asimismo, analizará el mercado de trabajo en el contexto territorial donde se ubica y la empresa u organización donde desarrolla la actividad laboral.

Entre los instrumentos más utilizados en esta fase se encuentran: la síntesis de los estudios realizados, la descripción y análisis de las competencias profesionales y experiencias laborales, la enumeración de los intereses extraprofesionales. También se emplean herramientas para catalogar el saber y saber hacer, así como pruebas para analizar las variables de la personalidad, de intereses profesionales, de valores, de estilos de decisión, de motivación, autoestima, etc.

- c) Finalmente, la fase de síntesis tiene los siguientes objetivos fundamentales:
- Delimitar el plan de vida personal y profesional que da forma al pasado y ofrece coordenadas para el futuro.
 - Planificar el proyecto con el que se acaba el Balance de Competencias, el cual debe tener objetivos claros y bien identificados así como una secuenciación temporal precisa y coordinada.
 - Organizar el portafolio de competencias (el repertorio de evidencias de competencia) con toda la documentación que justifica el dominio de las mismas.
 - Organizar el documento de síntesis de todo el proceso, evidenciando etapas, tiempos, instrumentos utilizados, además las adquisiciones fundamentales.

Por último se presenta un enfoque más reciente de Orientación Profesional basado en lo que se denomina Áreas de Intervención que son los campos en los que debe incidir el proceso de orientación. Evidentemente en este enfoque para la Orientación Profesional tenemos elementos para realizar el diagnóstico sobre las capacidades, competencias, fortalezas y debilidades de las personas.

Las cinco Áreas de Intervención en la Orientación Profesional son las siguientes:

1. Área situacional: Enseñar a ubicarse

Es esta área el orientador deberá tratar de responder a estas preguntas:

- ¿Cómo ayudo a que las personas orientadas se ubiquen mejor en su entorno?
- ¿Qué necesitan conocer del contexto y de sí mismos para situarse?

Toda persona está inmersa en un entorno familiar, social y educativo que le condiciona.

Para enseñar a ubicarse, cada persona orientada necesitará conocer sus principales determinantes personales en relación con el contexto donde vive, estudia o trabaja. De manera especial, interesa que la persona sea capaz de analizar y reconocer el entorno. Este conocimiento le va a permitir evaluar su situación personal y la relación de sus características personales en ese entorno.

Los determinantes en los que se ven envueltas las personas suelen ser en dos tipos: situacionales y psicológicos, los primeros hacen referencia a la economía, sociedad, mercado de trabajo, familia, escuela y los segundos a intereses, aptitudes, actitudes, etc

En cada ámbito de la orientación esta área será muy distinta. En los destinatarios adolescentes que van a tomar su primera decisión profesional será muy importante realizar procesos que incidan en su potencial de competencias y las posibilidades del entorno académico, mientras que personas en situación de paro necesitarán analizar con detenimiento su bagaje ya adquirido de competencias y las posibilidades del mercado laboral.

2. Área cognitiva: Enseñar a procesar la información

En este segundo campo de intervención los orientadores habrán de preguntarse lo siguiente:

- ¿Saben los orientados qué información necesitan para tomar decisiones?
- ¿Saben localizar, seleccionar e integrar la información?
- ¿Manifiestan conducta exploratoria? Para orientarse es necesario disponer de mucha información sobre las alternativas en la toma de decisiones. En la sociedad de la información y el conocimiento lo esencial es saber procesar esa información.

En psicopedagogía se denomina estilo cognitivo a la manera típica y específica de organizar y procesar la información que tiene una persona. Determinar el estilo cognitivo consiste en descubrir el entramado que forma la manera como una persona percibe, piensa y actúa. La identificación de determinantes cognitivos (procesamiento de la información propia y exterior, aprender a aprender) será importante para la resolución del problema de la toma de decisiones.

Procesar la información es una actuación compleja que se compone de diversas estrategias, principalmente aquellas relacionadas con el razonamiento deductivo e inductivo. Parte de la idea de que el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y, finalmente, toma una decisión que le vuelve a poner en contacto con el mundo exterior.

Se considera que estos procesos de selección, identificación e interpretación de la información se pueden aprender. Cualquier individuo de la sociedad actual, con los grandes avances en tecnología, tiene acceso a una cantidad de información profesional que era impensable hace unos años. Pero a la vez, estamos viviendo la realidad de que las personas en general, incluida la población estudiantil, están cada día más desinformadas en todos los campos.

Si ante toda esa información al alcance de la persona no participa e interacciona con ella, ¿cómo va a ser capaz de ir a buscar, descifrar y aplicar la información en todas las áreas que necesita para tomar una decisión de capital importancia para su vida?

3. Área afectiva: Enseñar a sentir

En esté área hay que responderse a las preguntas siguientes:

- ¿Conocen los orientados emociones sus y saben manejarlas?
- ¿Cuál es su concepto y autoestima?
- ¿Tienen en cuenta sus intereses y valores en la toma de decisiones profesionales?

Bajo el epígrafe de área afectiva entendemos todos los aspectos que hacen referencia al mundo complicado de las emociones, los intereses, valores, actitudes y sentimientos que determinan el comportamiento de las personas. Entendemos por conducta la actividad interna o externa del individuo, directa o indirectamente observable. Como sinónimo de comportamiento, comprende el conjunto de manifestaciones externas de la personalidad.

Desde que en 1996 Goleman acotara el término de inteligencia emocional ésta ha ido tomando importancia. La inteligencia emocional es una forma de interactuar con un mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. En relación con la orientación profesional, interesan tanto los procesos de inteligencia emocional intrapersonal (autoconocimiento, autocontrol y automotivación) como lo que llamamos inteligencia extrapersonal (conocer las emociones de los demás y la asertividad).

Los valores guían el proceso de toma de decisiones y la motivación vocacional. Desde el inicio del estudio de los intereses se ha buscado su relación con la elección vocacional y el éxito profesional.

La medida de los intereses puede ayudar a predecir la dirección que puede tomar una persona, la profesión que va a elegir, pero no su nivel de realización en la misma. Al parecer, la capacidad determina el nivel profesional y los intereses seleccionan el campo ocupacional. Sabiendo que los intereses, en un grado u otro, tiene una influencia sobre la elección vocacional, lo importante será conocer estos intereses, para que cada persona pueda decidir adecuadamente.

En la motivación vocacional, se distinguen dos apartados: la motivación laboral y la de elección de estudios. En el primer apartado podemos hallar las motivaciones intrínsecas: realización, creatividad, gusto por el trabajo,... y en las extrínsecas, el salario, la seguridad del trabajo, la relación con los compañeros, etc. En la motivación de elección están presentes estas mismas motivaciones, aunque más difuminadas por la distancia del proceso de inserción laboral. La anticipación del futuro es por tanto muy importante. Los objetivos de motivación se distribuyen en un porvenir, más o menos lejano, creando una perspectiva temporal de futuro. Es decir, la conducta se fija más por metas y fines, que por el impulso del pasado.

4. Área conativa: Enseñar a estructurarse

La preguntas a responder en este campo de intervención son:

- ¿Conocen las personas orientadas sus potencialidades y sus limitaciones?
- ¿Qué estrategias han adquirido?
- ¿Cuál es el resultado en competencias de su proceso formativo y/ laboral?

Conación que proviene del latín *conatus*, significa esfuerzo, empeño, inclinación, instinto natural. En pedagogía y psicología este término a veces se ha utilizado refiriéndose a los aspectos afectivos de la personalidad (inclinación, instinto natural), pero también como intención, voluntad hasta conseguir poner en acción un potencial (esfuerzo, empeño). Utilizamos esta segunda acepción del término, entendiendo como conativos todos los aspectos que la persona ha conseguido desarrollar, la parte del potencial de aprendizaje que ya ha pasado a la acción.

Esta área comprende todos los aspectos del saber hacer, el conjunto de las funciones volitivas del impulso intencional, hasta llegar a la realización de la acción. En cierto modo está relacionada con la voluntad y los propósitos, pero también con las capacidades y los potenciales que se han podido desarrollar gracias a la volición del individuo. No se pretende explorar el potencial de aprendizaje, sino las habilidades que ya se han desarrollado de ese potencial.

Lo que realmente interesa es que la persona orientada sea capaz de valorar las capacidades que ya han cristalizado de su potencial, las estrategias cognitivas que ya ha desarrollado.

Hasta hace poco el período de aprendizaje tenía una fecha de inicio y de final. Concluidos los estudios o la formación formal o reglada, se producía la incorporación a un puesto de trabajo estable y la mayoría de las veces ya no se volvía a necesitar más conocimientos que la simple acomodación a ligeros cambios. En la actualidad cada persona debe incorporar a su bagaje una cantidad enorme de conocimientos una vez finalizada la etapa clásica de aprendizaje. Los itinerarios laborales se interrumpen o complementan con itinerarios académicos, reglados o no. Continuamente se deben poner al día las destrezas y los conocimientos adquiridos sobre la ocupación que se tiene, cuando no incorporar nuevas tecnologías que también implican procesos más o menos largos de aprendizaje.

Estamos condenados a aprender a aprender. En el área ocupacional su influencia se manifiesta de doble manera: con la modificación de antiguas profesiones y con la creación de nuevas. Los avances de la investigación y aplicación de nuevas tecnologías modifican sustancialmente el panorama de los oficios y profesiones que, a menudo, obliga a adquirir y actualizar conocimientos, metodologías, procedimientos, técnicas de aplicación y comportan una gran adaptabilidad y súper especialización en determinadas tareas. El reto constante es hallar el punto de equilibrio entre la especialización imprescindible y la generalización fundamental, para poder evolucionar y diversificar el campo ocupacional en el que se está trabajando.

5. Área acomodativa: Enseñar a tomar decisiones

En este quinto y último campo de intervención los orientadores habrán de preguntarse lo siguiente:

- ¿Toman decisiones vocacionales de manera autónoma y consciente?
- ¿Saben adaptarse al momento presente sin perder su identidad personal?

Acomodar puede tomar varios significados, entre ellos destacamos aplicar, adaptarse, venir a uno bien alguna cosa, avenirse. En psicología se ha utilizado más un sinónimo suyo, adaptarse. La adaptación se entiende como una aceptación de demandas usuales de la sociedad o de un grupo concreto, y de las relaciones personales con los demás, sin fricciones ni conflictos. También se denomina adaptación al proceso mediante el cual un grupo o institución establece una relación con su medio que le permite sobrevivir y prosperar.

Piaget, al estudiar el desarrollo cognitivo, dio gran importancia a la adaptación, considerando dos aspectos opuestos y complementarios: la asimilación o integración de influencias externas a las propias estructuras de la persona y la acomodación o transformación de las propias estructuras en función de los cambios del medio ambiente.

Cuando designamos acomodativa esta área, evidentemente nos referimos a la capacidad de transformación de las propias estructuras, provocadas por los cambios del entorno.

En los inicios de la orientación profesional, bajo el modelo de rasgos y factores y en una sociedad más o menos estable a escala laboral, la acomodación no era un factor esencial en el proceso orientador. En un siglo la situación ha variado. El modelo simple de hacer corresponder unos rasgos personales a unos factores profesiográficos ha debido complementarse con la multidimensionalidad y la dinamicidad de la persona humana. Pero no sólo se ha enriquecido el primer modelo de estructura interna, sino que el ambiente social y laboral está impregnado de la movilidad y versatilidad que jamás se había imaginado.

Hasta hace poco, la función principal de la orientación podía circunscribirse a proporcionar a las personas información fidedigna del mundo del trabajo, estimularles a valorar sus intereses y capacidades, concentrar sus aspiraciones en empleos relacionados con sus aptitudes y seguir los clásicos itinerarios formativos y de trabajo que permitían satisfacer al máximo sus aspiraciones socio-laborales. Hoy ya no es suficiente. Muchas personas, incluidas las que han desarrollado todo este proceso, egresan de las instituciones formativas sin la menor certeza de llegar a obtener un empleo y menos aquél para el que se estaban preparando.

Ante esta nueva sociedad, la acomodación es un factor esencial, del cual no puede olvidarse la intervención orientadora. O somos capaces de orientar hacia la interacción con el medio, hacia la plasticidad que permite adquirir continuamente nuevas habilidades, o la orientación profesional no dejará de ser un asesoramiento puntual que no responda a las necesidades reales de las personas.

En esta área acomodativa, que no acomodaticia, deberán contemplarse la toma de decisiones y los problemas de adaptación, así como la iniciativa y la creatividad.

Tomado de Isus Barado S. en Echeverría B. et alii. Orientación Profesional. Ed UOC. Barcelona 2008. Cap. III. Pgs. 49-54.

3. La importancia de la información, orientación y asesoramiento en el Sistema de Validación de Competencias.

Como ya se ha apuntado arriba, la Orientación Profesional ha cobrado una nueva dimensión con la generalización en muchos países de los Sistemas de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de la Competencia adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes no formales e informales. Puede decirse que la Orientación Profesional ha adquirido un nuevo sentido en el marco de la innovación que ha supuesto la implementación de Sistemas de Validación de Competencias.

Puede decirse que hasta hace veinte años aproximadamente, los sistemas oficiales (se entiende por oficiales los que brindan las administraciones públicas) de Formación Profesional y Certificación no contemplaban la posibilidad de que a las personas se les reconociera, a efectos de certificación oficial, sus competencias adquiridas a través de la experiencia laboral u otros aprendizajes previos. Actualmente en algunos países no solamente se reconocen las competencias profesionales ligadas a titulaciones

o certificaciones de carácter profesional o técnico sino que, también, se reconocen carreras o estudios de carácter universitario.

Por ello, el hecho de que a las personas se les ofrezca la posibilidad de que les sean reconocidas y oficialmente certificadas sus competencias, *abre a los servicios de Orientación Profesional un importante campo de intervención y de participación en el proceso.*

Los servicios de Orientación Profesional tienen diferentes grados de implicación en el proceso en los distintos Sistemas de Validación de Competencias. En algunos países los servicios de Orientación cobran un protagonismo importante en el proceso de Validación, son una parte que institucionalmente integran la estructura operativa que lleva a cabo la evaluación y el reconocimiento de las competencias y son los encargados de efectuar las que denominamos fases de *información y asesoramiento* a los candidatos.

Sin embargo en otros Sistemas de Validación, si bien, tienen un grado importante de coordinación con los servicios de Orientación Profesional, éstos suelen colaborar solamente en el proceso de *información*, dejando las tareas de asesoramiento-acompañamiento en manos de personal específico que integra la estructura operativa o dispositivo que lleva a cabo el proceso de Evaluación de Competencias.

De todos modos, tengan los servicios de Orientación Profesional un nivel mayor o menor de colaboración o participación en el proceso de Validación de Competencias, el hecho de que en un país exista el servicio de Validación determina **un nuevo campo de intervención** que deben asumir los procesos de Orientación Profesional.

Durante el diseño de su propio modelo de Validación de Competencias cada país deberá determinar el grado de implicación de sus propios servicios de Orientación Profesional en el proceso de Validación de Competencias. **Habrà que tomar decisiones respecto a si los servicios de Orientación Profesional se integran con carácter institucional en la estructura operativa que efectúa el proceso de validación de competencias, o se limitan a ser entes colaboradores que solamente informan del proceso, condiciones de acceso de los candidatos, fases del procedimiento y otros aspectos.**

En cualquiera de los casos, estimamos muy importante que se establezcan lazos estrechos de colaboración entre la estructura que lidera y ejecuta el proceso de Validación de Competencias, el organismo, ente o equipo que lo lleve a efecto, y los servicios de Orientación Profesional.

En repetidas ocasiones hemos visto que el Sistema de Validación de Competencias y la Orientación Profesional son elementos constitutivos de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales. Por ello, la coordinación y colaboración entre ambos es

una exigencia que dota de coherencia y eficacia al propio Sistema de Cualificaciones Profesionales.

En este epígrafe vamos a tratar de aquellos aspectos asociados a la Validación de Competencias que suponen una novedad para los Sistemas de Orientación Profesional y a la vez, un campo muy importante de intervención de este servicio. Evidentemente siendo el Sistema de Validación de Competencias un elemento que integra el Sistema de Cualificaciones hay elementos del Sistema (el catálogo de cualificaciones, las ofertas formativas, los centros, etc) que se entrelazan con la Orientación y la Validación de Competencias. Por ello, es necesario abordar las funciones de la Orientación Profesional en su relación con el Sistema de Validación de Competencias desde una visión integradora u holística del propio Sistema Nacional de Cualificaciones.

Veamos aspectos fundamentales que han de tenerse en cuenta por los servicios de Orientación Profesional respecto a la Validación de Competencias

La Orientación enfocada en el Sistema de Reconocimiento de la Competencia

Hemos visto que la Validación de Competencias es una realidad nueva en muchos países y la respuesta a la misma demanda estrategias y técnicas diferentes a las utilizadas por los servicios de Orientación en el entorno escolar, servicios de empleo u organizaciones laborales.

En aquellos países que tienen implantado el Sistema de Validación de Competencias la Orientación Profesional requiere de unas estrategias propias.

En nuestras sociedades, tradicionalmente y, seguramente porque en el pasado las condiciones del empleo eran más estables, no ha sido muy habitual que las personas revisen su potencial profesional a fin de tomar decisiones que permitieran su desarrollo profesional. Hoy, cuando el desempleo acecha con más fuerza y las condiciones del empleo son muy cambiantes es preciso caminar en esa dirección y más en las regiones donde el problema del desempleo acecha con más fuerza. Una información acerca de la Formación Profesional veraz, convenientemente difundida y acorde a los requerimientos del proceso de Validación de Competencias puede ayudar a cambiar esta desidia que las personas autoanalicen su propia situación profesional, que en nada ayuda a mejorar las situaciones laborales y menos a fomentar el interés por la mejora de la competencia profesional.

No obstante, la información que planteamos no puede reducirse a la que generalmente se potencia a través de los programas de orientación académica y ha de ir más allá de la información que se proporciona habitualmente en la Orientación Profesional o Vocacional.

Debemos distinguir entre las prácticas habituales de la orientación académica y Orientación Profesional. Tenemos que abrir otros espacios a la orientación. Junto a la propiciada por estas vertientes orientadoras, la Formación Profesional ha de enfocarse a la información sobre estos aspectos:

- a) A transmitir una visión general de las dinámicas existentes en el mercado laboral en cuanto a **tendencias de los sectores económicos** y de grupos ocupacionales. La información sobre tendencias de los sectores económicos y de ocupaciones ofrece a las personas interesadas en el reconocimiento y acreditación de sus competencias una interesante visión de las empresas con altas o bajas tasas de crecimiento, así como de las ocupaciones al alza ya las ocupaciones en declive. Para ello se requiere contar con datos detallados por empresas, sectores productivos y ocupaciones, utilizando mecanismos como censos de población, encuestas periódicas de la fuerza laboral y pronósticos de empleadores. A estos efectos es necesaria una estrecha relación y colaboración con los observatorios de empleo de los diferentes países y/o regiones.
- b) A informar sobre las **Cualificaciones o perfiles profesionales con mayor demanda**. La información sobre las competencias asociadas a las diferentes Cualificaciones Profesionales y las perspectivas laborales de las mismas, agrupadas por sectores o campos profesionales, debe acompañar a la anterior información, para poder ayudar a las personas a elegir opciones profesionales acordes a las competencias que poseen y su proyecto vital.
La definición de los niveles de Cualificación, que se determinan en el Catálogo de Cualificaciones Profesionales permite identificar los grados de complejidad, variedad y autonomía requeridos para el desempeño de las ocupaciones asociadas a las mismas y visualizar las posibilidades de promoción y tránsito entre diferentes Cualificaciones.
- c) A informar acerca de las **nuevas demandas de competencias** en el mercado de trabajo. La información sobre la demanda de competencias profesionales ayuda a identificar los nuevos requerimientos de los puestos de trabajo, derivados de las grandes transformaciones que se están produciendo en la actualidad y de los cambios los procesos productivos y en la aplicación de las nuevas tecnologías.
Precisamente los Sistemas de Cualificaciones y los Catálogos Nacionales de Cualificaciones que se desarrollan a su amparo identifican los perfiles profesionales demandados en el mercado de trabajo. Es por ello preciso que aquellas Cualificaciones más demandadas sean susceptibles de poder ser evaluadas, reconocidas y certificadas a la población adulta que así lo desee. Por lo tanto, el Catálogo Nacional de Cualificaciones es un elemento básico para la intervención orientadora asociada al proceso de Validación de Competencias, porque es una valiosa fuente de información.
- d) A informar sobre las **posibilidades de aprendizaje**. La información acerca de la oferta formativa de Formación Técnica o Profesional, de las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a las personas, abre vías de progreso para aquellas

personas interesadas en su promoción personal y profesional. El Catálogo de Cualificaciones y la oferta formativa de bloque de competencia asociados a las Unidades de Competencia de las Cualificaciones Profesionales son necesarios y de gran utilidad para aquellas personas que en el proceso de Validación de Competencias han evidenciado algún déficit de competencia que les imposibilita al reconocimiento de la totalidad de la Cualificación Profesional.

Los entes u organismos de Orientación Profesional que tengan entre sus funciones la de informar acerca del proceso de Validación de Competencias es importante que dispongan de las informaciones actualizadas que proporciona el organismo rector del proceso de Validación de Competencias.

Por otro lado, hay una serie de principios básicos sobre los que se fundamenta la Validación de Competencias y que deben ser asumidos y replicados por los Sistemas de Orientación Profesional:

- Las personas, los individuos, son la figura central del proceso de Validación de Competencias. Por ello es necesario hacer un proceso amable con los candidatos, desprovisto de toda carga burocrática, en definitiva un proceso que no sea disuasorio para las personas.
- Hay que tener presente que la Validación de Competencias no es un fin en sí mismo, sino más bien un instrumento o mecanismo que tiene como propósito principal la motivación a las personas para el incremento de sus competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Se debe conceder el mismo valor a lo aprendido tanto fuera de los ámbitos formativos (trabajo, aficiones, etc.) como a través del sistema de Formación Profesional o Técnica o el sistema educativo general.
- Es necesario que se valore y aprecie el importante y costoso proceso de autorreflexión de la persona sobre sus conocimientos, habilidades y destrezas porque es de capital importancia para poder cambiar sus trayectorias profesionales.
- Hay que transmitir que el Sistema de Validación de Competencias es algo prestigiado en la sociedad, con valor en el mercado de trabajo y reconocido por los entes públicos, el empresariado y los agentes sociales. Para ello es necesario que se cumplan los requisitos de validez, fiabilidad, homogeneidad y transparencia de la evaluación.
- Es preciso primar enfoques de evaluación individualizada y que sean respetuosos con la autoestima de las personas.
- Se ha de transmitir que la Cualificación Profesional es el referente de la evaluación y por lo tanto hay que contemplarla como el patrón en base al cual se determina el nivel de competencia que debe poseer una persona para desenvolverse eficazmente en la actividad laboral.
- Se ha de informar de que las Unidades de Competencia son el referente evaluativo concreto, que es la unidad mínima de certificación y que es el elemento que

proporciona la identidad profesional a los aspirantes y hace posible la transformación de los datos procedentes de su actividad profesional en evidencias de competencia válidas para evaluar su desempeño activo.

Finalmente, es conveniente que los servicios de Orientación Profesional informen de los pasos o hitos más importantes del proceso de Validación de Competencias de acuerdo a lo que se especifica para ello en la Guía del Procedimiento para que las personas interesadas por acudir al servicio de Validación adquieran una visión global de las etapas que debe de recorrer y las tareas principales en cada una de las fases.

Entre las informaciones relevantes se encuentran las siguientes:

1. Requisitos de acceso para poder iniciar el proceso. Cualificaciones Profesionales susceptibles de ser reconocidas en la convocatoria o periodo. Cumplimentación del registro de solicitud.
2. Presentación de la fase de asesoramiento, sus fines y procedimientos. Los asesores y centros de realización del asesoramiento. Modalidades de sesiones de asesoramiento: personal y grupal. La eventual elección del asesor
3. Tipos de evidencias a presentar en la fase de asesoramiento. Características del dossier profesional. Formato y naturaleza de los Ejercicios de Autoevaluación. La toma de decisiones respecto a seguir en el proceso tras la fase de asesoramiento y el informe del asesor.
4. Las pruebas de competencia. Los equipos evaluadores. Los centros de realización de las pruebas. Las posibilidades de la observación en el puesto de trabajo.
5. La certificación. Los planes de formación. La oferta formativa asociada a la Cualificación demandada por el candidato.

Para concluir esta Unidad Didáctica, y a modo de síntesis, hay que recordar la Validación de Competencias es un proceso que consiste en el acopio de evidencias sobre el desempeño profesional de una persona con el fin de formarse un juicio sobre su competencia en relación con un perfil profesional e identificar aquellas áreas de desempeño que deban ser fortalecidas con el objeto de mejorar la competencia de los candidatos utilizando, cuando sea preciso, la formación fundamentalmente u otros medios para llegar al nivel de competencia requerido para que una Cualificación Profesional pueda ser acreditada o certificada. Muchas personas mostrarán déficits de competencias que hagan imposible la certificación de la cualificación completa.

Esa circunstancia lleva a la necesidad de proporcionar a los candidatos, desde los servicios de Orientación, y antes de iniciar el proceso de Validación, información sobre la oferta formativa para completar dichas competencias por la vía formativa: calificaciones, módulos, oferta de bloque de competencia, centros, condiciones y requisitos de los cursos, financiación, becas, etc.

c) Actitudes

- Interesarse por el papel que desempeñan los servicios de Orientación Profesional en el marco de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales.
- Demostrar interés por el conocimiento de las modalidades de Orientación existentes.
- Mostrar interés por el conocimiento de algunas de las técnicas empleadas en la Orientación Profesional.
- Demostrar una actitud receptiva ante las novedades que suponen en el ámbito de la Orientación Profesional la implantación de Sistemas de Validación de Competencias
- Interesarse por la importancia que cobra en los Sistemas de Validación de Competencias la Orientación Profesional
- Demostrar interés por los diferentes aspectos que deben contemplar los servicios de Orientación Profesional en el ámbito del proceso de Validación de Competencias.

4.1.3. Criterios de Evaluación

- Se ha contextualizado el papel de la Orientación Profesional en el ámbito de la formación y el empleo.
- Se han identificado las modalidades de Orientación.
- Se ha caracterizado la Orientación Profesional con sus peculiaridades.
- Se han descrito las funciones más importantes de la Orientación Profesional.
- Se han identificado y descrito algunas de las técnicas más importantes que se han llevado a cabo a lo largo de la trayectoria de los servicios de Orientación Profesional.
- Se han descrito las áreas de intervención que contemplan los más actuales modelos de Orientación Profesional.
- Se ha contextualizado la Orientación Profesional teniendo en cuenta su papel en el ámbito de la Validación de Competencias y se han identificado sus funciones.

4.1.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Con una extensión de no más de dos páginas describa la situación de la Orientación Profesional en su país y enumere las funciones más importantes que desarrolla.
2. Comente brevemente qué papel deben jugar los servicios de Orientación Profesional para colaborar con los Sistemas de Validación de Competencias.

Unidad didáctica 4.2. Criterios para el diseño e implementación del sistema de información y orientación

4.2.1. Objetivo de la Unidad

Identificar pautas de carácter organizativo y funciones a desarrollar por los servicios de Orientación Profesional para su participación en el proceso de Validación de Competencias así como el perfil profesional y la formación de los orientadores.

4.2.2. Contenidos formativos de la Unidad

a) Procedimientos

- Describir el papel que pueden desempeñar los servicios de Orientación Profesional en un Sistema de Validación de Competencias y caracterizar posibles modalidades de vinculación a dicho proceso.
- Identificar las funciones a desempeñar por Orientadores Profesionales en las fases de información y asesoramiento en un modelo de Sistema de Validación de Competencias determinado previamente.
- Identificar pautas de carácter organizativo para facilitar la participación de los servicios de Orientación en el proceso de Validación de Competencias.
- Identificar las características de los perfiles demandados a los Orientadores Profesionales y la formación exigible a efectos de participar en el proceso de Validación de Competencias.

b) Conceptos y hechos

- La Orientación Profesional en el proceso de Validación de Competencias.
- Funciones de los Servicios de Orientación Profesional enfocadas al proceso de Validación de Competencias para la fase de información, perfil y requisitos de los Orientadores.
- Funciones de los Servicios de Orientación Profesional enfocadas al proceso de Validación de Competencias para la fase de asesoramiento, perfil y requisitos de los Orientadores.

Desarrollo de conceptos y hechos

1. La Orientación Profesional en el proceso de Validación de Competencias.

En la Unidad Didáctica 1 del presente módulo se ha comentado innovación que ha supuesto para los servicios de Orientación Profesional la implantación de los Sistemas de Validación de Competencias en muchos países. Se han comentado, asimismo, algunas técnicas de la Orientación Profesional y ha enfatizado acerca de la importancia de que los servicios de Orientación Profesional se impliquen y jueguen un papel importante en el marco de los Sistemas de Validación de Competencias por las nuevas posibilidades que se les abren a las personas para su progreso profesional, personal y social.

Puede decirse que si los Servicios de Orientación Profesional existentes en los países no colaboraran con los Sistema de Evaluación, Reconocimiento y Certificación de Competencias, éstos tendrían que crear, al menos, su propio servicio de información sobre el Sistema de Validación de Competencias y del proceso que la lleva a cabo.

En el Módulo 2 se han expuesto las características de las diferentes fases de las que consta el proceso de Validación y se ha hablado extensamente de las actuaciones que se desarrollan en las fases de información y asesoramiento, así como de las personas que llevan a cabo dichas fases. En esta Unidad Didáctica, aunque de un modo más breve, será preciso retomar algunas ideas y cuestiones que se han expuesto allí.

A la hora de abordar la Orientación Profesional y el papel que puede jugar en el contexto de un proceso de Validación de Competencias es sumamente importante **tener muy claro cuál es el modelo de Validación de Competencias que hemos diseñado**. Como se señaló en su lugar, es preciso tomar decisiones sobre el proceso de Validación y sus fases. Como ya sabemos, el diseño de los procedimientos más importantes y la forma que va a tomar el proceso se especifica y determina en el documento que denominábamos Modelo y Principios Generales del Sistema de Validación de Competencias. Tendremos tantos Modelos y Principios Generales como Sistemas de Validación se pongan en marcha por la necesaria adecuación del servicio a las demandas, necesidades y decisiones adoptadas por cada uno de los países.

Decíamos en el Módulo 2 que existe una tendencia bastante extendida de contemplar para el proceso de Validación de Competencia tres fases: *información, asesoramiento-acompañamiento y pruebas o contraste de competencias*. Vimos, asimismo que entre los modelos presentados en este mismo Módulo, los modelos B y C, otorgaban un papel muy importante a la fase de asesoramiento, sobre todo el modelo B.

Partiendo de la idea de que vamos a perfilar o diseñar un Sistema de Validación de Competencias que contemple las fases de información y asesoramiento, tendremos que tomar decisiones y responder a dos interrogantes principales:

- En primer lugar respecto a qué clase de protagonismo, qué nivel de participación vamos a dar a los servicios de Orientación Profesional existentes en el país en el modelo de Validación de Competencias que vayamos a definir. Es decir: ¿Los servicios de Orientación Profesional van a actuar, entre otros entes, como informadores solamente o van a participar también en la fase de asesoramiento?
- En segundo lugar tendremos que determinar si va a existir un vínculo de carácter orgánico entre los servicios de Orientación Profesional y la estructura operativa que lidera, ejecuta y realiza el seguimiento del proceso de Validación de Competencias o se van a limitar a ser meros entes colaboradores.

En los modelos que vimos en su momento, los servicios de Orientación Profesional no forman parte de la estructura operativa que constituye el dispositivo u organismo ejecutor de la Validación de Competencias, es decir no tienen un vínculo de carácter orgánico, pero, hay que señalar que la coordinación entre ambos y la colaboración de los primeros con los segundos es muy fuerte. De todas maneras, perfectamente puede establecerse un vínculo estable y una imbricación de carácter orgánico. Entendemos

que la Orientación Profesional puede jugar un papel muy importante en el proceso de Validación de Competencias y por ello, pensamos que cualquiera de las dos opciones que se adopten respecto a la segunda de las cuestiones, son perfectamente válidas.

Asimismo, en relación a la primera de las preguntas pueden establecerse dos niveles de implicación o colaboración de los servicios de Orientación Profesional con el proceso de Validación de Competencias: o bien que los servicios de Orientación se limiten a participar en la **fase informativa** o que participen, también, en la **fase de asesoramiento**. Entendemos que en aras a la coherencia del proceso, en el caso de que se contemple la participación de los Orientadores en calidad de asesores, requeriría necesariamente de una vinculación orgánica entre los servicios de Orientación y el dispositivo de Validación de Competencias.

En cualquier caso, exista una ligazón orgánica o no entre el dispositivo ejecutor de la Validación de Competencias y los Servicios de Orientación, es evidente que éstos tendrán que seguir siempre las directrices que marque el organismo rector del proceso de Validación.

En fin, para la toma de este tipo de decisiones se han de analizar la organización, implantación, dependencia jerárquica y otros aspectos importantes ligados a los servicios de Orientación Profesional existentes en el país. De todos modos, los servicios de Orientación Profesional no pueden, de ningún modo, quedarse al margen de la Validación de Competencias.

2. Funciones de los Servicios de Orientación Profesional enfocadas al proceso de Validación de Competencias para la fase de información, perfil y requisitos de los Orientadores

Como señalábamos en el Módulo 2, la **fase de información** tiene la finalidad de proporcionar orientación sobre los elementos, condiciones, procedimientos y otros aspectos relativos al proceso de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia adquirida por la experiencia u otros aprendizajes a toda persona interesada en obtener el reconocimiento de una Cualificación Profesional.

La información sobre la Validación de Competencias suele ofrecerse en diferentes organismos o instituciones como oficinas de información general al ciudadano, dependientes de alcaldías o ayuntamientos, agentes sociales, centros de Formación Profesional y Oficinas de Orientación Profesional. Ahora bien, los servicios de Orientación Profesional, debido a la especialización de su personal, son, sin duda, los lugares más idóneos para brindar esta clase de informaciones.

Entre las funciones que los servicios de Orientación Profesional han de llevar a cabo en relación con la Validación de Competencias están las siguientes:

1. Informar de la posibilidad de hacer uso del servicio de Validación de Competencias a aquellas personas que en el proceso de Orientación han manifestado la posesión de algunas competencias y una experiencia laboral que les pueda hacer merecedoras del reconocimiento de alguna Cualificación Profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones.
2. Realizar la acogida y la primera entrevista a las personas que acuden a interesarse por el proceso de Validación de Competencias y proporcionarles información acerca de:
 - Los requisitos de acceso para poder iniciar el proceso. Las condiciones que deben cumplir los candidatos para acceder al proceso de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia. En los Sistemas de Validación de Competencias se suelen fijar unos requisitos de edad y un tiempo mínimo de experiencia laboral.
 - Las Cualificaciones Profesionales cuyo reconocimiento puede ser solicitado en la convocatoria o periodo de actuaciones en vigor. En muchos de los Sistemas de Validación no es habitual que el reconocimiento de la competencia esté permanentemente abierto para todas las Cualificaciones Profesionales de Catálogo Nacional. El modelo de Validación B que se ha visto en el Módulo 2 es de los únicos que abren la posibilidad de acudir al reconocimiento de cualquier diploma, certificado o título universitario, excepto medicina y ciertas ingenierías, en cualquier momento del año.
 - Las Unidades de Competencia de la Cualificación Profesional en la que pueden estar interesados los candidatos. En esta fase informativa es importante que los orientadores/informadores colaboren con los candidatos a fin de que realicen un ejercicio de contrastar su experiencia laboral y sus competencias con las Realizaciones Profesionales de la Cualificación para hacer una primera valoración de sus posibilidades de seguir adelante en el proceso de reconocimiento.
 - El procedimiento de la evaluación, de las fases de asesoramiento y de pruebas de competencia. De las actuaciones que se llevan a cabo en cada una de las fases.
 - Los objetivos de la fase de asesoramiento, los aspectos que se trabajan en esta fase, los instrumentos (documentos justificativos de la experiencia y de la posesión de competencias, las reuniones y/o entrevistas, Ejercicio de Autoevaluación, dossier profesional, etc), del informe del asesor al concluir esta fase y las implicaciones que éste tiene para continuar con el proceso, de los lugares donde se realiza esta fase, de los asesores y otros detalles ligados a los procedimientos propios de esta fase.
 - Los objetivos de la fase de contraste o pruebas de competencia. De los equipos evaluadores, de las pruebas que se suelen aplicar, de los posibles lugares de realización de las pruebas.
 - La certificación y los eventuales planes de formación que se entregan a los candidatos y las posibilidades de adquirir las competencias que no han sido evidenciadas por la vía formativa. Es importante que los orientadores tengan perfectamente actualizada la oferta formativa de Unidades Formativas asociada al Sistema

- de Cualificaciones Profesionales, de los lugares de impartición, duración de los cursos, horarios y otros detalles.
 - De los requisitos administrativos y pago de tasas si las hubiere.
3. Colaborar con las personas interesadas o susceptibles de iniciar el proceso de Validación de Competencias ante la toma de decisiones respecto a su inscripción en el mismo.
 4. Ayudar a las personas orientadas a cumplimentar el registro de inscripción en el proceso de Validación y realizar los trámites administrativos establecidos para que ésta se haga efectiva.

Para el correcto cumplimiento de su misión, los servicios de Orientación Profesional contarán con materiales informativos y los registros necesarios emitidos por el organismo rector del proceso de Validación de Competencias y con conexión a Internet. Actualmente se habla mucho de las posibilidades que brindan los nuevos sistemas de conexión telemática, sin embargo, y sin minusvalorar las ventajas que puedan ofrecer, creemos que el contacto personal entre orientadores y candidatos dota de una mayor riqueza a la comunicación.

Como se comentó en el Módulo 2, en ocasiones las personas que desean acudir al proceso de Validación de Competencias requieren de una información más técnica que les transmita las posibilidades de éxito que pueda tener para obtener la certificación de la Cualificación demandada. Para ello, y dado que los orientadores profesionales, generalmente no pueden ser expertos en todos los campos profesionales, puede ser muy conveniente, tal y como se hace en algunos dispositivos de evaluación y reconocimiento de la competencia, que se realicen **reuniones informativas grupales** con la presencia de expertos tecnológicos que puedan ayudar en proporcionar respuestas de carácter más técnico ligadas a las competencias requeridas por las Cualificaciones.

Los Servicios de Orientación suelen definir el perfil profesional de su personal. Por ello, para los servicios de Validación de Competencias le es difícil poder establecer criterios y exigencias sobre este punto. Generalmente las personas que trabajan en Orientación Profesional suelen ser licenciados o diplomados en psicología o trabajo social. Esto no constituye inconveniente y sí puede proporcionar ventajas en orden a la motivación a las personas y el desarrollo amable y correcto de las entrevistas. Sí sería exigible a los orientadores actitudes de prudencia, proactividad, empatía y confidencialidad. En el Sistema de Validación que en el Módulo 2 hemos denominado B las fases de información y asesoramiento son llevadas a cabo por personas con este perfil profesional. Evidentemente que es difícil que puedan responder a inquietudes y cuestiones de carácter técnico ligadas a cada Cualificación Profesional, pero, como se ha dicho, esta debilidad es subsanable a través de sesiones informativas grupales con expertos tecnológicos.

Para un correcto funcionamiento del proceso informativo es estrictamente necesario que los Orientadores Profesionales estén formados en los conceptos propios de Sistema

de Cualificaciones así como en el aparato conceptual y procedimental del Sistema de Validación de Competencias. Los Sistemas de Validación de Competencias generalmente llevan a cabo cursos de formación inicial para los proveedores del servicio, informadores y asesores y sesiones de actualización periódicas para informar de los cambios y nuevas disposiciones que se toman.

La formación de los Orientadores que participen en la fase informativa tendría que abarcar, al menos, los siguientes conceptos y hechos:

- Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- El Catálogo Nacional de Cualificaciones: estructura de las Cualificaciones, Unidades de Competencia, Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización.
- La oferta formativa asociada al Sistema de Cualificaciones Profesionales.
- El Sistema de Validación de Competencias: objetivos y requisitos del Sistema, naturaleza de la evaluación de la competencia, fases del proceso, actuaciones correspondientes a cada fase.
- Los objetivos de la fase de información.
- Las funciones de la Orientación Profesional en la fase de información.
- Actuaciones administrativas correspondientes a la fase informativa del proceso de Validación de Competencias.

3. Funciones de los Servicios de Orientación Profesional enfocadas al proceso de Validación de Competencias para la fase de asesoramiento, perfil y requisitos de los Orientadores.

Como se explicó en el Módulo 2, la fase de asesoramiento-acompañamiento es para muchos de los Sistemas de Validación de Competencias **la más importante de todo el proceso** por cuanto es la que más contribuye al logro de los objetivos de la Validación de Competencias, fundamentalmente al más importante que no es otro que la motivación de las personas hacia la mejora de sus competencias y el aprendizaje permanente. La fase de asesoramiento-acompañamiento tiene como objeto ayudar al candidato a explicitar las competencias profesionales que posee. En la fase de asesoramiento se ayuda a los candidatos para hacer un proceso de evaluación de competencias amable, animando, allanando obstáculos y motivando a las personas para que continúen con su progresión profesional.

Generalmente la fase de asesoramiento-acompañamiento suele llevarse a cabo en el seno de la estructura operativa o dispositivo encargado de la ejecución del proceso de Validación de Competencias; es, por lo tanto, una fase cuya materialización no suele delegarse a agentes externos.

No obstante, cuando se diseñe el modelo de Validación de Competencias puede quedar abierta la posibilidad de que los servicios de Orientación colaboren en la realización de la fase de asesoramiento; para ello, como se ha puntado arriba, sería

conveniente una relación de carácter orgánico entre el Dispositivo de Reconocimiento y los servicios de Orientación Profesional. Como se vio en su momento, hay Sistemas de Validación que para el asesoramiento echan mano de expertos tecnológicos en los diferentes campos profesionales y en otros actúan como proveedores de la fase personas con perfil de psicólogos, habitual en los Orientadores Profesionales. Cualquiera de las opciones que se tome, la actuación como asesores de técnicos o psicólogos, tiene sus respectivas fortalezas y debilidades.

En todo caso, el desarrollo de la fase de asesoramiento, bien sea en el seno de la estructura operativa de la Validación, bien en los servicios de Orientación Profesional, se ha de ajustar a los procedimientos y directrices que se establezcan en la Guía del Procedimiento.

Para aquellos sistemas de Orientación Profesional que realicen la fase de asesoramiento a los candidatos las funciones son las siguientes:

1. Realizar un seguimiento personalizado e individualizado a los candidatos para ayudarles a que reflexionen sobre sus competencias.
2. Ayudar a las personas a recabar evidencias de carácter indirecto (informes de empleadores, certificaciones,) que demuestren la posesión de competencias declaradas proporcionándoles directrices y consejos.
3. Colaborar con los candidatos para que expliciten su competencia profesional a través de la elaboración de un dossier, un ejercicio de autoevaluación, en la conversación profesional o a través de otros métodos.
4. Mostrar a los candidatos los estándares de competencia de la Cualificación Profesional a cuyo reconocimiento aspira, las Unidades de Competencia que la componen y sus correspondientes Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización.
5. Colaborar y ayudar a los candidatos con sugerencias y consejos durante la elaboración del dossier de competencias, documento en el que realiza una descripción detallada de su trayectoria profesional y los trabajos que ha realizado así como de las competencias adquiridas.
6. Colaborar con los candidatos en la realización del Ejercicio de Autoevaluación cuando esta herramienta sea de aplicación en el procedimiento de Validación de Competencias.
7. Valorar el currículum de los candidatos a la vista de las demostraciones de competencia presentadas a través de los diferentes instrumentos para el acopio de evidencias aplicados (documentos o informes acreditativos de competencia, dossier, ejercicio de autoevaluación, conversación profesional, etc.).
8. Apoyar al candidato en la toma de decisiones respecto a su continuidad en el proceso.
9. Redactar el Informe del Asesor para su traslado al equipo evaluador. Análisis y valoración por el asesor ante el candidato de las evidencias recogidas (carpeta

de logros profesionales, dossier, ejercicios de autoevaluación, resultado de las entrevistas).

10. Llevar a cabo los trámites administrativos establecidos para la fase de asesoramiento.

La Orientación Profesional asociada al proceso de Validación de Competencias tiene sus peculiaridades ya que debe trabajar con personas que normalmente cuentan con una experiencia laboral y tratan de gestionar eficaz y eficientemente sus competencias y capacidades. A pesar de que se han visto diferentes instrumentos que se trabajan en esta fase, puede ser útil tomar en consideración un marco de referencia que integre diferentes elementos y algunas técnicas encaminadas a analizar las experiencias y competencias acumuladas a lo largo de la vida de las personas.

Este marco referencial que presentamos puede ayudar a elaborar un proyecto profesional y/o personal y puede ser un instrumento de ayuda para Asesores y Orientadores que actúan como tales en el proceso de Validación de Competencias.

Marco referencial para la elaboración de un proyecto profesional/personal

1. Competencias profesionales personales

- Conocimientos y habilidades (*saber y saber hacer*). Competencias básicas en el ámbito disciplinar-profesional.
- Atributos personales (*saber ser y saber estar*). Competencias de acción profesional-transversales

2. Habilidades sociales u y disposición para el empleo

- Habilidades de gestión de la carrera. Autoconocimiento, conocimiento de las características, requisitos y oportunidades de mercado de trabajo, toma de decisiones, habilidades para desarrollar e implementar proyectos profesionales.
- Habilidades de búsqueda de empleo. Conocimientos de las fuentes de información y de las reglas del mercado de trabajo.
- Actitud / disponibilidad. Adaptación al desarrollo del mercado de trabajo, realismo ante las oportunidades, movilidad ocupacional y geográfica.

3. Presentación de las competencias del candidato

- Presentación del Curriculum Vitae. Especialmente la experiencia laboral.
- Acreditación de cualificaciones y aprendizajes.
- Referencias y recomendaciones.
- Técnicas de entrevista.

4. Contexto personal y laboral

- Factores externos: Estructura, condiciones y características del mercado laboral.
- Circunstancias personales: Edad, estado, salud, etc.
- Interrelación entre la situación personal y el mercado laboral: Políticas y estrategias de selección y formación, beneficios fiscales y políticas de empleo (mayores de cierta edad, contratos indefinidos, etc)

Tamkin, P y Hiillage, J. *Employability and Employers*. Brighton. (1999).

De la calidad de esta atención a los candidatos en la fase de asesoramiento-acompañamiento depende de forma importante la continuidad de los candidatos en el proceso de Validación hasta su conclusión. El correcto desarrollo de esta fase influye de forma determinante en la motivación de las personas, y no exclusivamente para que prosigan hasta el final con el proceso de validación, sino también, para animar a las personas a que continúen formándose e incrementando sus competencias.

El perfil profesional de las personas que actúan como asesores difiere de unos Sistemas de Validación de Competencias a otros. En algunos Sistemas actúan técnicos especialistas para cada uno de los ámbitos profesionales, en otros, sin embargo, son personas con el perfil profesional de psicología. Como se ha apuntado en el punto anterior, cada una de las opciones tiene sus ventajas e inconvenientes. Para ciertas actuaciones que se llevan a cabo en esta fase es indistinto el perfil, sin embargo, para la recogida de evidencias ligadas a las Realizaciones Profesionales, parece más oportuno que los asesores sean técnicos en el campo profesional concernido. Las decisiones al respecto se han de tomar por cada uno de los Sistemas en el momento de la definición del modelo de Validación. Puede decirse que no existe una regla infalible que determine si para los asesores se ha de echar mano de un perfil profesional u otro.

Las características actitudinales de los asesores son muy importantes debido al rol que deben desempeñar con respecto a los candidatos, de apoyo, ayuda y consejo. Por suele seleccionarse personal que posea las actitudes de proactividad, carácter afable, prudencia, empatía y confidencialidad.

La formación de los asesores, bien constituya personal específico de la estructura operativa que desarrolla el proceso de Validación o corresponda a los servicios de Orientación Profesional, es necesaria y exigible en todo caso.

La formación de los asesores tendría que abarcar, al menos, los siguientes conceptos y hechos:

- Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- El Catálogo Nacional de Cualificaciones: estructura de las Cualificaciones, Unidades de Competencia, Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización.
- Concepto de competencia.
- Los estándares de competencia.
- Estructura de los estándares.
- Requisitos de las de las Unidades de Competencia, de las Realizaciones Profesionales, de los Criterios de Realización y del Contexto Profesional o Especificación del Campo Ocupacional).
- El Sistema de Validación de Competencias: objetivos y requisitos del Sistema, naturaleza de la evaluación de la competencia, fases del proceso, actuaciones correspondientes a cada fase.
- Las funciones de la Orientación Profesional en la fase de asesoramiento.
- Los objetivos de la fase de asesoramiento-acompañamiento.
- Prescripciones de la Guía de Procedimiento para la fase de asesoramiento: el rol del asesor, preparación de la fase de asesoramiento, dinámica de las reuniones grupales y las entrevistas, actuaciones e instrumentos a trabajar en la fase de asesoramiento (Carpeta de logros profesionales, Dossier Profesional, Test de Autoevaluación).
- Las entrevistas personales. Criterios para las entrevistas y técnicas para la entrevista. Criterios para el acopio de evidencias indirectas.
- Criterios para la elaboración del Informe del Asesor.
- Actuaciones administrativas correspondientes a la fase de asesoramiento en el proceso de Validación de Competencias.

Para finalizar, y a modo de epílogo, debemos señalar que el tema objeto de este módulo, la Orientación Profesional, es uno de los elementos constitutivos, tal como se ha dicho reiteradamente, de los Sistemas de Cualificaciones Profesionales. Y, efectivamente, no hay país que no lo contemple para sus servicios de empleo, en sus Sistemas de Cualificaciones o en la Formación Profesional o Técnica. Asimismo, existe una amplia bibliografía sobre el tema y muchísimas personas que se dedican a esta labor.

Sin embargo, somos de la opinión de que la Orientación Profesional, su organización, la eficacia de estos servicios, es la gran asignatura pendiente que tienen la mayoría de los países. Podría decirse, siguiendo el viejo adagio, que sobre la Orientación Profesional “se habla mucho y se hace poco”. Desconozco si esta desafortunada situación de la Orientación Profesional es producto de la deficiente financiación, de problemas de carácter organizativo u otras causas.

Teniendo en cuenta la importancia que la Orientación Profesional tiene para las personas, la sociedad y el empleo, pensamos que sería merecedora de un mayor empeño por parte de las autoridades administrativas de los países.

Son muy pocos los modelos conocidos por quien ha escrito este curso que funcionen con algún éxito y pudieran catalogarse como organizaciones eficaces. Eh aquí algunos enlaces de diferentes servicios y redes de Orientación Profesional cuya consulta nos puede ayudar para hacernos una idea del estado de la cuestión en este campo.

- <http://www.iaevg.org/IAEVG/>
- <http://euroguidance.eu/>
- <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>
- <http://www.careerseurope.co.uk/>
- <http://acop-asso.org/>
- <http://www.cariforef-mp.asso.fr/2-13993-Accueil.php>
- <http://www.todofp.es/todofp/profesores/Europa/orientaci-n-europa/Redes-europeas-de-Orientacion-Profesional.html#ELGPN>

c) Actitudes

- Interesarse por el papel que desempeñan los servicios de Orientación Profesional en el Sistema de Validación de Competencias
- Demostrar una actitud proactiva para el análisis y toma de decisiones respecto a la ubicación de la Orientación Profesional en el Sistema de Validación de Competencias.
- Mostrar interés por los aspectos específicos que la Orientación Profesional debe abordar para colaborar con el Sistema de Validación de Competencias.
- Manifestar una actitud receptiva hacia las funciones que los Orientadores Profesionales deben desempeñar en las fases de información y asesoramiento en el proceso de Validación de Competencias.
- Interesarse por los programas formativos a desarrollar para la preparación de Orientadores Profesionales en orden a su colaboración en el proceso de Validación de Competencias.

4.2.3. Criterios de Evaluación

- Se ha contextualizado el papel de la Orientación Profesional en el proceso de Validación de Competencias.
- Se han identificado las posibles modalidades de participación de los Servicios de Orientación en el proceso de Validación de Competencias.
- Se han identificado y descrito las funciones de la Orientación Profesional para la fase de información en el proceso de Validación de Competencias.
- Se han identificado y descrito las funciones de la Orientación Profesional para la fase de asesoramiento en el proceso de Validación de Competencias.
- Se han identificado el perfil profesional de los Orientadores Profesionales y el programa de formación exigible para su participación en la Validación de Competencias.

4.2.4. Actividades de enseñanza y aprendizaje

1. Explique en no más de dos páginas qué ventajas e inconvenientes puede tener para el Sistema de Validación de Competencias la participación de los servicios de Orientación Profesional.

Evaluación global del Módulo 4

En un texto de no más de tres páginas realice una breve explicación acerca de las cuestiones siguientes:

- Si en su país está implantado un Sistema de Validación de Competencias exprese su opinión respecto a su funcionamiento.
- Valore el funcionamiento de la Orientación Profesional en su país o región.
- Si usted tuviera que diseñar para su país el Sistema de Validación de Competencias ¿Qué papel le otorgaría a los servicios de Orientación Profesional?

Anexo

*El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales:
descripción de su significado y Glosario de Términos/
Conceptos*

Presentación

El objetivo del presente documento es doble: por un lado, ser un instrumento de apoyo para la comprensión de las funciones y las finalidades que sustentan el diseño y el desarrollo de Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales (SNCP); y, por otro lado y sobre todo, ser un instrumento que facilite la convergencia entre diversos países sobre lo que significan los términos/conceptos que los describen o se refieren a ellos y, como consecuencia de ello, sobre los enfoques adoptados para su implementación y desarrollo.

Desde su establecimiento a partir de los años ochenta del siglo pasado en el Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) los Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales han sido o están siendo adoptados e implementados —si bien con diversos grados de desarrollo— por numerosos países (Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá, España, etc. y, en América Latina, México, Colombia, Chile, etc.), generándose como consecuencia de dicho desarrollo una jerga conceptual y terminológica sobre la cuestión, tal vez excesivamente diversa y/o polisémica, pero posiblemente inevitable, debido a la autonomía y especificidad con la que cada país ha adoptado y desarrollado su propio modelo de SNCP.

En otras palabras, no es infrecuente —cuando se habla del SNCP— que un mismo o similar concepto sea designado por términos diferentes, o que un mismo término merezca acepciones o concepciones diferentes. Por ejemplo, los términos “estándar de competencia” y “norma de competencia”, o los términos “cualificaciones”, “perfiles” o “figuras” profesionales, o los términos “reconocimiento”, “acreditación” o “certificación” de la competencia profesional, o los términos formación “continua”, “permanente” o “a lo largo de toda la vida”, etc., parece que aluden a los mismos o similares conceptos. Y, desde la otra perspectiva, el ejemplo más emblemático de polisemia es el de “competencia profesional”, que merece no solo numerosas acepciones, sino que incluso su concepción está determinada por la epistemología adoptada (sea ésta estructuralista, racionalista, conductista, funcionalista, construccionista, holística, etc.); pero no es el único: por ejemplo, los términos “formación”, “resultados de aprendizaje”, “capacidades”, etc., requieren también precisiones conceptuales que faciliten la interpretación consensuada de los mismos; en fin, el propio término/concepto Sistema Nacional de

Cualificaciones Profesionales, ¿es equivalente o es distinto al de Sistema Nacional de Cualificaciones?; y este último, ¿es equivalente o es distinto al de Marco Nacional de Cualificaciones?...

En la actualidad cada vez más países latinoamericanos están incorporándose al proceso de adopción e implementación de un SNCP y consideran que puede beneficiar dicho proceso el aprovechamiento de las experiencias de otros países que ya lo han iniciado con anterioridad, evitando de esta forma tener que empezar desde cero. Pero tal aprovechamiento requiere, para ser útil y eficaz, una base conceptual común, que todavía está por establecer.

En efecto, solo a través de un lenguaje común, que defina con precisión consensuada el significado de los términos/conceptos que forman parte del edificio o constructo conceptual denominado Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, podrán establecerse útiles intercambios de experiencias entre los países interesados en su desarrollo, así como relaciones de cooperación y de apoyo mutuo que permitan avanzar hacia el establecimiento de correspondencias de cualificaciones entre dichos países.

A este respecto, debe señalarse que este documento procura también promover una reflexión colectiva en términos de la aplicabilidad y aplicación del SNCP, reflexión colectiva que, obviamente, también debe referirse al por qué y para qué un SNCP en América Latina y hasta qué punto este instrumento o propósito sigue siendo válido para los países latinoamericanos.

Por ello, este documento se presenta como un instrumento orientado a alcanzar una *convergencia terminológica/conceptual* (ya que imponer términos y/o conceptos carece de sentido) en relación con el enfoque y el desarrollo de los SNCPs en los países latinoamericanos interesados en procurar este objetivo, a partir de la cual se facilite el aprovechamiento de las experiencias de otros países y, en su caso, la comunicación y exportación de las propias experiencias relacionadas con el desarrollo del SNCP. En pocas palabras, este documento pretende constituirse en un referente para construir un lenguaje común entre dichos países que facilite comprender y acordar la finalidad, estructura, lenguajes, términos e implicaciones que conlleva la implementación del SNCP de acuerdo a cada contexto nacional.

El documento está dividido en dos partes: la primera describe el marco conceptual o concepción propiamente dicha del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (en qué consiste, cuál es su estructura y cuáles son sus funciones y finalidades, así como sus retos principales); y la segunda parte presenta una serie de nociones (Glosario de términos/conceptos relacionados con el SNCP), que se conforman como el lenguaje propio del enfoque que ha de presidir el desarrollo de un SNCP y que apoyan la adopción y la adaptación de este Sistema en diferentes contextos.

1. El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales: estructura, funciones, finalidades y retos

Estructura del SNCP

Lo que hoy día se conoce como Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales inició su construcción, como antes se ha señalado, en la década de los ochenta del siglo pasado, cuando el Reino Unido (a través de su Departamento de Trabajo) decidió poner orden entre los numerosos sistemas, clasificaciones y/o acreditaciones profesionales existentes entonces, estableciendo una nueva concepción de la cualificación profesional (a la que denominó National Vocational Qualification o NVQ) y elaborando, a partir de ella, un único repertorio o catálogo de NVQs. El alcance y ámbito *nacional* de esta nueva concepción de la cualificación profesional es el que permite caracterizar al Sistema de Cualificaciones Profesionales como Sistema “Nacional”.

Desde el punto de vista conceptual, el Departamento de Trabajo británico incorporó al modelo de cualificación propuesto el concepto de “competencia profesional”, desplazando así el interés por las tareas (que constituyen las señas de identidad tradicionales de las ocupaciones) al interés por los resultados esperados (que es lo que caracteriza a las competencias).

Y, desde el punto de vista procedimental, la elaboración de las NVQs —promovida por los poderes públicos— contó desde el primer momento con la colaboración e implicación de los agentes sociales relacionados con los diferentes sectores productivos, quienes a través de los Lead Bodies realizaban las propuestas de establecimiento de las diferentes NVQs requeridas desde los respectivos sectores, que debían ser finalmente aprobadas por el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (NVQC).

De esta forma, el establecimiento de las NVQs puso de relieve la existencia de una dimensión procedimental básicamente *técnica* (la definición de los contenidos de las NVQs es realizada por expertos ocupacionales en el respectivo sector productivo, que procuran que dicha definición se corresponda con los requerimientos efectivos para el desarrollo de los procesos productivos en cada sector), pero también de una dimensión *social* (al involucrar a los agentes sociales en la implementación del Sistema), así como de una dimensión *política* (al comprometer a la Administración Pública, como Autoridad, a la regulación y sanción normativa del desarrollo del Sistema).

Así, pues, el SNCP inició su andadura mediante la elaboración de un único repertorio o catálogo de cualificaciones profesionales (concebido desde el enfoque de la competencia profesional), involucrando en su establecimiento y desarrollo a los agentes sociales a través de organismos sectoriales, y atribuyendo a los poderes públicos la Autoridad en la regulación y en la acreditación de los procedimientos, dispositivos y productos del Sistema.

La construcción del concepto de SNCP dio un paso más al abordar, como resultaba inevitable, el papel de la formación en la adquisición de las NVQs. En efecto, la definición y caracterización de las cualificaciones profesionales a través del enfoque de la competencia profesional (una NVQ consiste en un agregado de estándares de competencia ocupacionales) condujo a una nueva concepción de la formación profesional o formación para el empleo, que empezó a dejar de ser una “formación basada en el conocimiento” para convertirse en una “formación basada en la competencia” (FBC). De acuerdo con este nuevo enfoque de la formación, la competencia profesional se constituye no solo en el objetivo específico de la formación, sino también en el referente necesario a partir del cual poder identificar y elaborar los contenidos formativos de un programa de formación profesional.

En definitiva, el repertorio o catálogo nacional de cualificaciones profesionales y su formación asociada —impartida a través de “programas formativos basados en la competencia”, articulados a través de sistemas formativos— se fueron constituyendo en dos de los pilares fundamentales del constructo conocido como Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, manteniendo entre sí una relación de medio y fin, o de instrumento y objetivo: la cualificación como fin u objetivo a adquirir o alcanzar, los programas formativos basados en la competencia como medio o instrumento para conseguirlo.

No obstante, por un lado, la formación no fue —ni es— considerada como el único instrumento para adquirir competencias o cualificaciones, ni siquiera como una garantía completamente fiable de que procure dicha adquisición; y, por otro, resultaba evidente que muchas personas adquieren asimismo competencias —de las que figuran en el catálogo nacional de cualificaciones— mediante su experiencia laboral, sobre todo, y/o también mediante otro tipo de aprendizajes informales o no formales.

Como consecuencia de la constatación de este hecho y para estimular el progreso en la actualización y mejora de la cualificación de la población activa, se estableció una vía para que los trabajadores pudieran ver evaluadas y reconocidas las competencias (cualificaciones) adquiridas a través de su experiencia laboral y mediante aprendizajes informales o no formales. En otras palabras, se estableció un Sistema de Validación de la Competencia (conocido también como sistema de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia), adquirida con independencia de programas formativos formales. Dicho Sistema acabó constituyéndose en el tercer pilar sobre el que se apoya el constructo llamado Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Finalmente, los teóricos en la materia incluyen también, como cuarto soporte del constructo SNCP, el Sistema de Información y Orientación laboral y profesional. En efecto, conocer qué es y para qué sirve un SNCP, saber transitar por él para intentar actualizar y/o mejorar la propia cualificación, saber cuáles son y dónde se llevan a cabo

sus ofertas específicas, etc. requiere disponer de una información permanente y actualizada y, sobre todo, de una orientación eficaz de la que puedan beneficiarse todos sus potenciales usuarios.

Funciones y finalidades del SNCP

Pero ¿por qué o, tal vez mejor, para qué establecer y desarrollar un SNCP?, ¿qué beneficios y/o ventajas se derivan de su establecimiento?, ¿interesa a los países latinoamericanos incorporar este instrumento a sus políticas de formación y empleo?, ¿constituye realmente una respuesta eficaz a los tradicionales retos que tienen planteadas dichas políticas de formación y empleo, a saber, procurar una formación para el empleo que se ajuste eficazmente a los requerimientos de éste?...

En primer lugar, parece que un SNCP contribuye a mejorar las relaciones entre empleo y formación o, dicho de otra forma, a aproximar la formación al empleo; y, como consecuencia de ello, a mejorar la calidad y la eficacia de los programas formativos que procuran la adquisición de competencias requeridas en el empleo, esto es, a mejorar la cualificación profesional de las personas que los realizan. Y ello lo consigue,

- al establecer —a través del contenido de las Cualificaciones definido en el catálogo o repertorio— un conjunto de objetivos precisos (expresados en términos de competencia profesional) para adquirir/mejorar la propia cualificación, objetivos que al mismo tiempo constituyen el referente para elaborar los contenidos de los programas formativos que procuran su adquisición; esta correspondencia entre los contenidos formativos y los contenidos de la cualificación (o requerimientos reales para el desempeño del empleo) estrecha la relación entre formación y empleo y, por tanto, mejora la eficacia y calidad de los programas formativos; y
- al promover que los sistemas formativos que ofertan programas formativos para el empleo adopten el enfoque de la Formación Basada en Competencias, definidas éstas a través de Estándares, Normas y/o Unidades de Competencia en un único catálogo o repertorio nacional de cualificaciones; la adopción de un enfoque común, postulado por el SNCP, favorece la convergencia, integración y optimización de los sistemas de formación para el empleo y, por tanto, también mejora la eficacia y calidad de sus respectivos programas formativos; en efecto, los recursos humanos y didácticos, así como las instalaciones y equipamientos, podrán ser optimizados de modo más eficiente cuando los sistemas de formación para el empleo alcancen su integración.

En segundo lugar, el SNCP también induce la realización de acciones formativas y, por tanto, promueve la cultura de la formación permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y ello lo consigue,

- mediante el desarrollo de procesos de validación de la competencia que realmente posee un trabajador (gracias a la formación adquirida y a su experiencia laboral), que

le permiten conocer cuál es su cualificación profesional real y mediante qué itinerario formativo (qué acciones de formación permanente) puede incrementarla o, lo que es lo mismo, desarrollar su propia carrera profesional;

- a ello habría que añadir que, junto al reconocimiento *nacional* de la competencia o cualificación que realmente posee una persona, la existencia de un único catálogo de cualificaciones hace posible establecer el reconocimiento o correspondencia *internacional* de cualificaciones profesionales, facilitando así la movilidad laboral de los trabajadores entre diferentes países.

En tercer lugar, el SNCP, gracias también a disponer de un único catálogo o repertorio de cualificaciones, contribuye a mejorar la transparencia del mercado de trabajo, facilitando a empleadores y trabajadores la identificación—en términos de competencias o cualificaciones profesionales— de la oferta y de la demanda de empleos y favoreciendo, como consecuencia de ello, un mejor ajuste de las relaciones entre ambas.

Además, gracias a la identificación precisa de las cualificaciones demandadas por los diversos sectores productivos, facilita a los poderes públicos el desarrollo de políticas de cualificación, a través de las cuales puedan establecerse objetivos de cualificación a conseguir en un plazo determinado.

En cuarto lugar, el SNCP constituye asimismo un valioso instrumento para dinamizar el *diálogo social* con y entre los agentes sociales (empresarios y sindicatos). En efecto, por un lado, al requerir la participación de expertos ocupacionales, tanto en la elaboración del catálogo de cualificaciones, como en el diseño de su formación asociada, está promoviendo la implicación y la corresponsabilidad “de” los agentes sociales en el desarrollo de las políticas de cualificaciones y formación profesional. Y, por otro lado, el catálogo o repertorio de cualificaciones puede —y debe— servir como instrumento de referencia para el establecimiento de categorías y/o niveles profesionales requeridos para el desempeño de los diferentes puestos de trabajo, ya sea cuando sea realizado directamente por los empresarios o empleadores, ya sea, en su caso, cuando requiera ser acordado a través de la negociación colectiva, favoreciendo en este sentido el diálogo social “entre” los agentes sociales.

En fin, el SNCP proporciona una base conceptual sólida para el desarrollo de estudios e investigaciones relacionadas con la evolución de las cualificaciones y con su prospectiva, procurando así una información decisiva para el desarrollo, por parte de los poderes públicos, de políticas activas de empleo.

En definitiva, aparte de facilitar a los poderes públicos el establecimiento de políticas de cualificaciones y de políticas activas de empleo y de ser un instrumento que favorece el diálogo social, un SNCP constituye un instrumento indiscutible para procurar la

mejora de la cualificación profesional de la población activa y, como causa o como efecto de la misma, la mejora de su formación permanente, de su empleabilidad y, en fin, de su productividad y competitividad.

Retos del SNCP

No obstante estos beneficios y efectos que, en principio, parecen derivarse de la implementación de un SNCP, en los países en los que este Sistema se ha establecido han podido apreciarse ciertos obstáculos a su desarrollo, cuyas resoluciones constituyen auténticos *retos* que ha de afrontar y superar el desarrollo de un SNCP.

Uno de estos retos tiene que ver con la constatación de que, en algunos casos en los que el SNCP se ha establecido y ha alcanzado un cierto grado de desarrollo, se ha convertido en un aparato tal vez excesivamente pesado, cuando no burocrático, y, como consecuencia de ello, lento y carente de flexibilidad: las normas, procedimientos y organismos mediadores que articulan los procesos de elaboración y/o actualización de las cualificaciones profesionales y de su formación asociada, así como los procesos de reconocimiento de centros u organismos de validación de la competencia o de formación basada en la competencia, se aplican o actúan con insuficiente flexibilidad y con mucha más lentitud que la propia evolución de las cualificaciones. Ello puede convertir al SNCP en algo obsoleto, perdiendo como consecuencia su eficacia y su potencial funcionalidad.

Otro reto que debe abordar el establecimiento de un SNCP es la llamativa ausencia —en su ámbito de aplicación— de las cualificaciones profesionales de naturaleza universitaria. En efecto, salvo alguna excepción puntual, el ámbito de aplicación de los SNCP establecidos y desarrollados afecta exclusivamente a cualificaciones profesionales cuya formación asociada es de naturaleza no universitaria; y, sin embargo, resulta obvio que las cualificaciones de médico, o de abogado, o de biólogo, o de psicólogo, o de informático, etc. constituyen indiscutibles cualificaciones profesionales también. Probablemente, la superación de este reto requiere vencer la resistencia de las instituciones universitarias a que se interfiera en la libertad de cátedra de sus docentes y en su autonomía para elaborar los objetivos y contenidos de sus enseñanzas.

Asimismo, constituye también un indudable reto de los SNCP, aunque sea a medio plazo, alcanzar el objetivo de la correspondencia de cualificaciones profesionales entre países, es decir, a nivel internacional. Hoy por hoy, se produce una contradicción inevitable entre la óptica nacional con la que ordinariamente se elaboran los catálogos nacionales de cualificaciones profesionales y la perspectiva de la correspondencia internacional de dichas cualificaciones. Y teniendo en cuenta los crecientes flujos de población migrante, así como los de población de retorno, sería de enorme interés idear fórmulas, procedimientos y/o medidas que ayuden a salvar esta contradicción y empezar a hacer efectiva la correspondencia internacional de cualificaciones, facilitando de

esta manera —con el reconocimiento de la cualificación adquirida en otro país— la inserción profesional de dicha población migrante.

Pero, posiblemente, los retos fundamentales que se plantean en el establecimiento y desarrollo de un SNCP sean los de naturaleza “institucional”. Tales retos afectan, al menos, a tres ámbitos institucionales.

Primero, al ámbito de la “implicación institucional” en el Sistema de los agentes sociales —y, particularmente, de los empresarios o empleadores— que no siempre conocen de modo suficiente y/o aceptan el establecimiento de un SNCP. A veces, se han dado pasos en el desarrollo de un SNCP sin que los agentes sociales hayan sido informados de modo suficiente, ni/o persuadidos del interés que reviste para ellos el sistema y de la necesidad de su implicación.

Y sin el arrope e implicación de las principales organizaciones empresariales y sindicales resulta impensable establecer y desarrollar un SNCP, puesto que se acabaría convirtiendo en un artefacto administrativo y burocrático, ajeno al interés de los empresarios y de los trabajadores, que son en último término sus principales y potenciales beneficiarios. Y dicha implicación debe manifestarse en su participación y colaboración a la hora de elaborar el catálogo nacional de cualificaciones profesionales y su formación asociada y a la hora de implementar procesos de validación de la competencia, en su compromiso con el desarrollo del sistema y, en su caso, en su reconocimiento en la negociación colectiva.

En segundo lugar, debe también señalarse que implantar un SNCP supone *cambiar* lo que venía existiendo por algo nuevo: esto es, cambiar la mentalidad y la concepción sobre las relaciones entre formación y empleo, cambiar el tejido de tareas, medidas y dispositivos que venían regulando dichas relaciones hasta ahora, procurar que los recursos humanos del sistema reciban una nueva formación, etc.; esto es, *integrar* recursos y esfuerzos realizados hasta ahora de modo independiente por diversas administraciones públicas (principalmente, la laboral y la educativa).

Sin embargo, desgraciadamente, en la mayoría de los países se produce un tradicional desencuentro entre la administración laboral y la administración educativa en cuestiones relacionadas con la política de cualificaciones y formación profesional; y un SNCP requiere precisamente lo contrario, es decir, que ambas administraciones trabajen en la misma dirección desarrollando objetivos complementarios y que se produzca una efectiva y eficaz “sinergia institucional” que favorezca, en lugar de obstaculizar, la implementación del SNCP.

Finalmente, pero por supuesto no lo menos importante, una de las claves para hacer viable un SNCP es su adecuada “caracterización institucional”, la cual debe ser establecida por los poderes públicos. En términos institucionales, el SNCP debe contar con una “Autoridad”, que dirija y coordine su desarrollo y sea responsable de su adecuada

implementación, con capacidad para promover la aprobación de normas y regular su gestión, y que disponga de un presupuesto suficiente para atender a sus necesidades (elaboración y actualización de cualificaciones profesionales y de su formación asociada, desarrollo de procedimientos de validación de la competencia, formación de recursos humanos, elaboración de materiales, implementación de estrategias de información y comunicación, etc.). Si nadie tiene específicamente atribuida la responsabilidad de la dirección del SNCP y, como consecuencia de ello, la responsabilidad de rendir cuentas sobre su desarrollo, entonces nadie podrá garantizar su mantenimiento y desarrollo estable.

Por lo demás, el relativamente prolongado período de tiempo que requiere la implantación completa de un SNCP aconseja que su establecimiento y desarrollo se lleve a cabo y se acuerde, más que desde una perspectiva gubernamental, desde una perspectiva estatal (esto es, que comprometa a gobiernos de distinto signo).

2. Glosario de Términos/Conceptos

El Glosario de términos/conceptos que se propone a continuación —y que ha sido confeccionado por la OEI— no aspira a ser un glosario más, es decir, no pretende constituirse en una nueva definición de términos y conceptos relacionados con los SNCPs, sino que promueve más bien la integración de los términos/conceptos ya establecidos por glosarios de reconocido prestigio internacional. En otras palabras, no ha sido establecido partiendo desde cero, sino que se ha inspirado y ha utilizado como referencia otros glosarios que abordan cuestiones estrechamente relacionadas con la que aquí es objeto de interés, a saber, el SNCP: básicamente, el glosario *Terminology of European Education and Training Policy*, publicado por el CEDEFOP en 2008 (y al que corresponden la mayor parte de los términos/conceptos que figuran en este glosario); o el glosario *40 preguntas sobre Competencia Laboral*, publicado por CINTERFOR en 2004; o los glosarios *Términos técnicos sobre Capacitación y Empleo* (2003) y *Términos técnicos sobre Certificación de Competencias Profesionales* (2002), publicados ambos por la OIT; u otros diversos glosarios que figuran en publicaciones relacionadas con las cualificaciones y la formación profesional.

Como consecuencia de ello, en la elaboración de este Glosario (orientado a construir un lenguaje común sobre el establecimiento y desarrollo de Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales en los países latinoamericanos que quieran sumarse a este objetivo) se ha pretendido conjugar tres dimensiones:

en primer lugar, procurar la mayor aproximación posible a los términos ya definidos en otros glosarios, a fin de buscar convergencias en el lenguaje (éste, en definitiva, es uno de los objetivos capitales de este Glosario) y no crear nuevos términos referidos a los mismos o similares conceptos, que no hacen sino contribuir a la ceremonia de la confusión terminológica; por ello, en algunos casos los términos/conceptos

propuestos reproducen literalmente las definiciones establecidas en otros glosarios; en otros, se ha procurado integrar y lograr una síntesis de las definiciones dadas por distintos glosarios a un mismo término;

en segundo lugar, garantizar la relación de todos los términos/conceptos propuestos con el específico objeto de interés de este glosario, el SNCP; esto es, asegurar que el Glosario se refiere fundamentalmente a los términos/conceptos relacionados de modo específico con el SNCP y que forman parte del discurso a través del cual se describe su significado, sus aportaciones y sus limitaciones o retos;

en fin, considerar y tener en cuenta el contexto característico de los países latinoamericanos que están estableciendo o tienen el propósito de establecer Sistemas Nacionales de Cualificaciones Profesionales.

Por lo demás, este documento no aspira tampoco a convertirse en un glosario más, sino que pretende constituirse en un instrumento que sirva de punto de partida para el desarrollo de ese proceso de construcción de un lenguaje común entre aquellos países latinoamericanos que están estableciendo un SNCP y quieren participar activamente en dicha construcción.

Para facilitar la comprensión de la relación existente entre los diferentes términos/conceptos que ilustran este Glosario, éstos se han agrupado en cuatro epígrafes específicos, que se corresponden con los principales procesos que estructuran el desarrollo de un SNCP: procesos de elaboración y actualización de cualificaciones o perfiles profesionales (o de normas de competencia), procesos de elaboración de programas de formación basada en la competencia, procesos de validación de la competencia adquirida mediante la experiencia laboral y aprendizajes no formales y/o informales, y procesos de información y orientación laboral y profesional. Previo a estos cuatro epígrafes, existe un primer epígrafe que agrupa términos/conceptos que tienen un carácter más general y/o que son horizontales a varios de estos procesos.

A. Términos /Conceptos generales

Agentes Sociales. Organizaciones empresariales y sindicales de mayor implantación en el país. Término equivalente: Interlocutores Sociales.

Aprendizaje. Proceso por el que una persona obtiene —mediante la adquisición de información, ideas, saber hacer y valores— conocimientos, destrezas y/o competencias.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos, sus destrezas y/o competencias por motivos personales, sociales y/o profesionales.
Términos equivalentes: Aprendizaje o Formación Permanente o Continua.

Aprendizaje Formal, Informal y no Formal. Ver, respectivamente, “Formación Formal”, “Formación Informal” y “Formación no Formal”.

Autoridad Reguladora del SNCP (Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales). Organismo que dirige, coordina y establece las reglas y normas que regulan el desarrollo de un SNCP y de los procesos que lo constituyen (elaboración y actualización de cualificaciones profesionales, elaboración de programas formativos basados en la competencia, procesos de validación de la competencia profesional y estrategias de información y procesos de orientación laboral y profesional), procurando la evaluación y la calidad de los mismos.

Capacidades. Conjunto de recursos y aptitudes que tiene una persona para el desempeño de tareas, sean estas motrices o cognitivas.

Nota: algunos modelos curriculares consideran que las Capacidades son “Contenidos Formativos” (ver este término/concepto más adelante, en el epígrafe C) y, en cuanto tales, son objeto de adquisición a través de procesos formativos.

Capacitación Profesional. Formación que tiene por objetivo procurar a la población activa (empleada y/o desempleada) los conocimientos, las destrezas y/o las competencias requeridas en el mercado de trabajo para el desempeño de un determinado empleo.

Competencia. Capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto, sea en la educación, en el trabajo o en el desarrollo personal.

Nota: este concepto se refiere a un contexto más amplio que el de “Competencia Profesional” (ver más adelante).

Competencias Clave. Conjunto de competencias que se requieren para vivir dentro de la sociedad moderna del conocimiento. La Comisión Europea ha propuesto las siguientes ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu empresarial; conciencia y expresión culturales.

Nota: este concepto es una concreción del concepto general de “Competencia” y no es equivalente al de “Competencia Profesional” (ver a continuación).

Competencia Laboral. Ver “Competencia Profesional”.

Competencia Profesional. Aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo, obteniéndose los resultados esperados.

Nota: el concepto “Competencia Profesional” implica acción o aplicación; no es una mera capacidad que se le supone al individuo, sino que la competencia profesional debe acreditarse o demostrarse, esto es, implica acciones que consiguen una evidencia de resultados esperados.

Término equivalente: Competencia Laboral.

Competitividad. Capacidad de una organización pública o privada, lucrativa o no, de mantener sistemáticamente ventajas comparativas que le permitan alcanzar, sostener y mejorar una determinada posición en el entorno socioeconómico.

Conocimientos. Conjunto de saberes adquiridos o aprendidos a través de procesos formativos y de la experiencia, que nos permiten comprender e interpretar la realidad, así como interactuar e intervenir en ella.

Nota: una de las tipologías de conocimientos más comunes los diferencia en: *conocimientos declarativos* o *saber* (información procedente de hechos y datos, e interpretación y dotación de sentido de la misma mediante conceptos, teorías y principios); *conocimientos procedimentales* o *saber hacer* (secuencia de acciones dirigidas a un fin, métodos, estrategias, prácticas, planes, técnicas, etc.) y *conocimientos actitudinales* o *saber ser o estar* (creencias, opiniones, evaluaciones y/o predisposiciones soportadas por valores, motivaciones y emociones).

Cualificación. Reconocimiento formal —mediante certificado, diploma o título— de que una persona acredita determinados resultados de aprendizaje válidos en la educación y formación y/o en el mercado laboral.

Nota: este concepto es más amplio que el de “Cualificación Profesional” (ver a continuación).

Cualificación Profesional. Especificación oficial de competencia profesional (constituida por un conjunto o agregado de Unidades de Competencia con valor y significado en el empleo) que describe los conocimientos, destrezas y actitudes requeridos para el desempeño de puestos de trabajo en un campo ocupacional determinado.

Términos equivalentes: Perfil Profesional, Figura Profesional.

Destreza. Capacidad para realizar tareas y resolver problemas propios de una ocupación, de acuerdo con el grado de precisión requerida.

Término equivalente: Habilidad.

Diálogo Social. Proceso de comunicación entre los agentes o interlocutores sociales con el fin de fomentar la consulta, el diálogo y la negociación colectiva.

E-Learning. Formación asistida por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Educación o Formación Técnico-Profesional. Enseñanzas que tienen por objetivo impartir a la población en edad escolar los conocimientos, las destrezas y/o las competencias requeridas en determinados oficios o profesiones o, más generalmente, en el mercado de trabajo.

Empleabilidad. Combinación de factores que permiten a una persona mejorar sus perspectivas de encontrar empleo, conseguir un puesto, mantenerlo y progresar en su vida laboral.

Educación o Formación Inicial. Enseñanza o formación de tipo general o profesional impartida dentro del sistema de la educación inicial, habitualmente antes de acceder a la vida activa (si bien algunas de las formaciones que se imparten una vez que la persona ingresa en la vida activa también pueden considerarse iniciales).

Figura Profesional. Ver “Cualificación Profesional”-

Formación Continua. Ver “Aprendizaje a lo largo de la vida”.

Formación Formal. Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro educativo) y que, por regla general, siempre da lugar a una validación y una certificación o titulación.

Término equivalente: Aprendizaje Formal.

Formación Informal. Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio y que no se halla organizado, ni estructurado, en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos, ni suele ser objeto de validación ni/o certificación (salvo a través de procesos de validación de la competencia).

Término equivalente: Aprendizaje Informal.

Formación no Formal. Aprendizaje derivado de actividades formativas planificadas, generalmente relacionadas con el trabajo, que se realizan fuera del sistema educativo formal y no son designadas explícitamente como programa de formación, en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos, aunque pueden ser objeto de validación y/o certificación.

Término equivalente: Aprendizaje no formal.

Formación para el Empleo. Ver “Formación Profesional”.

Formación Profesional. Formación que tiene por objetivo procurar los conocimientos, las destrezas y/o las competencias requeridas en determinados oficios o profesiones o, más generalmente, en el mercado de trabajo.

Nota: este concepto integra tanto el de “Capacitación Profesional”, como el de “Educación o Formación Técnico-Profesional”.

Término equivalente: Formación para el Empleo.

Habilidades. Ver “Destrezas”.

Interlocutores sociales. Ver “Agentes sociales”.

Itinerario Formativo. Conjunto de secuencias de aprendizaje seguidas por una persona para obtener conocimientos, capacidades o competencias.

Marco de Cualificaciones. Instrumento para la clasificación de las cualificaciones (a escala sectorial, o nacional, o internacional) según niveles de cualificación establecidos conforme a un conjunto de criterios (por ejemplo, naturaleza de los saberes que constituyen la cualificación, grado de complejidad del trabajo correspondiente, grado de autonomía que requiere realizarlo, etc.). Por tanto, un Marco de Cualificaciones puede ser Sectorial, Nacional o Internacional (establecido y acordado entre varios países). Tradicionalmente, las Cualificaciones han sido clasificadas en 5 niveles. Recientemente, la Comisión Europea ha propuesto una nueva estructura de clasificación, constituida por 8 niveles de cualificación (los cuatro superiores se corresponden con cualificaciones de naturaleza universitaria, los cuatro inferiores con cualificaciones de naturaleza no universitaria).

Nota: un “Marco de Cualificaciones” no es un “Sistema de Cualificaciones”, sino únicamente un instrumento que permite comparar y relacionar las cualificaciones (y, en su caso, establecer convalidaciones o correspondencias) entre ellas, así como hacer más transparente a las personas los posibles itinerarios formativos para su progreso en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Negociación de competencias. Proceso según el cual empleados y empleadores analizan (con la ayuda de especialistas) y acuerdan los límites de vigencia de las normas de competencias y, en su caso, de las condiciones de trabajo que implican.

Ocupación. Conjunto de puestos de trabajo relacionados entre sí y con funciones laborales afines, cuyo desempeño precisa de competencias comunes para obtener los resultados que requiere la elaboración de productos o la prestación de servicios.

Organismo Certificador. Entidad que emite una cualificación (certificado, diploma o título) por la que se reconocen formalmente los resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona y acreditados por el correspondiente procedimiento de evaluación y validación.

Perfil Profesional. Ver “Cualificación Profesional”.

Población Activa (o Población Económicamente Activa). Población trabajadora, sea empleada o desempleada.

Productividad. Capacidad de una organización pública o privada, lucrativa o no, de potenciar el uso de sus recursos humanos, tecnológicos y organizacionales para obtener mayores y/o mejores resultados en sus productos o servicios.

Puesto de trabajo. Cada unidad de trabajo disponible o satisfecha en una estructura funcional u ocupacional, que está constituida por tareas, obligaciones y responsabilidades atribuidas a cada trabajador.

Reconocimiento mutuo de Cualificaciones. Aceptación recíproca entre varios países o entidades de las cualificaciones expedidas en los otros.

Resultados de Aprendizaje (o Logros de Aprendizaje). Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso formativo formal, no formal o informal.

Sistema de Competencias (Profesionales). Ver “Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales”.

Sistema de Cualificaciones. Conjunto de actividades relativas al reconocimiento de resultados de aprendizaje (su evaluación y validación) y a los restantes mecanismos (diseño e implantación de formaciones, mecanismos institucionales, garantía de la calidad, etc.) que vinculan la enseñanza y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. Nota: este concepto se refiere a cualquier tipo de cualificación y, por tanto, es más amplio que el de Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales o SNCP (ver a continuación), que se refiere únicamente a las Cualificaciones Profesionales, esto es, a las relacionadas con el empleo.

Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. Conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia o cualificación profesional requerida en el empleo.

Términos equivalentes: Sistema de Competencias (Profesionales), Sistema Nacional de Cualificaciones (ver Nota siguiente).

Nota: aunque terminológicamente son en apariencia similares, los términos Sistema Nacional de Cualificaciones y Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales son conceptualmente diferentes: el primero abarca cualquier tipo de cualificación (sea o no de naturaleza profesional), mientras que el segundo alude exclusivamente a las cualificaciones de naturaleza profesional (las relacionadas con el empleo y el mercado de trabajo). No obstante, en algunos países se usa todavía la denominación Sistema Nacional de Cualificaciones para aludir al SNCP.

Titulación (Diploma, Título o Certificado similar). Documento oficial, expedido por un Organismo Certificador y obtenido tras la superación de un programa de educación o formación formal, que especifica la cualificación (sea profesional, o no profesional) alcanzada por una persona.

Transferibilidad. Propiedad de las competencias que permite al individuo la posibilidad de aplicarlas a ocupaciones o entornos técnicos diferentes.

B. Términos/Conceptos relacionados con la elaboración de Cualificaciones o Perfiles Profesionales o Normas de Competencia

Análisis Funcional. Herramienta o metodología utilizada para describir de manera sistemática el trabajo que sustenta un proceso productivo mediante la identificación de funciones productivas que se expresan en términos de resultados; parte de la definición de la “misión” de una empresa, de un negocio o actividad productiva, que después subdivide en funciones y sub-funciones hasta llegar a las actividades que pueden ser desempeñadas por un trabajador o por un equipo; para cada actividad se describen las evidencias de desempeño (o realizaciones profesionales), los criterios de desempeño (o de realización) y el campo de aplicación.

Área de competencia laboral. Sector de actividad productiva delimitado por un mismo género o naturaleza de trabajo, es decir, por el conjunto de funciones productivas con objetivos y propósitos relacionados y análogos para la producción de bienes o servicios de similar especie.

Área ocupacional. Agrupación de funciones laborales relacionadas.

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Conjunto de cualificaciones profesionales reconocidas a nivel nacional y ordenadas en una estructura organizada por áreas de competencia y niveles de cualificación.

Comité Sectorial (Comité de Normalización, Mesa Sectorial, etc.). Órgano de participación constituido por representantes de las empresas, de los trabajadores, de las instituciones formativas y/o de los poderes públicos que definen, a nivel nacional y para cada sector productivo, las funciones que deben ser objeto de estandarización o normalización por los Grupos de Trabajo (o Grupos Técnicos) específicos del sector o subsector de que se trate.

Correspondencia de Cualificaciones Profesionales. Grado de coincidencia entre niveles y contenidos de diversas cualificaciones a escala sectorial, nacional o internacional.

Criterio de realización (o de desempeño, o de ejecución). Componente de un Estándar de Competencia que expresa el grado o nivel esperado de los resultados o

consecuencias observables del trabajo que se consideran precisos para evidenciar un determinado Elemento de Competencia o Realización Profesional.

Elemento de Competencia. Componente de un Estándar de Competencia (expresión mínima de la competencia) que enuncia —respecto a una ocupación o campo ocupacional determinado— las funciones, acciones o comportamientos esperados de las personas en forma de consecuencias o resultados de las actividades de trabajo—. Término equivalente: Realización Profesional.

Especificación de Campo Ocupacional. Componente de un Estándar de Competencia consistente en la descripción del dominio de aplicación de una Realización Profesional (o Elemento de Competencia) -en su caso, de una Unidad de Competencia-, estableciendo cómo ésta debe ser interpretada según las prácticas actuales, y previsiblemente futuras, del campo ocupacional correspondiente.

En definitiva, define las circunstancias y las características en las cuales tiene lugar el desempeño o Realización Profesional (Elemento de Competencia), identificando las variables significativas que pueden afectar o condicionar dicho desempeño, tales como dónde, con quiénes y con qué instrumentos, métodos, documentos y procesos va a trabajar la persona. También se define, de un modo más simple, como “descripción del contexto” de la Realización Profesional.

Estándar de Competencia. Enunciado de competencia que expresa, en forma de los resultados requeridos, las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo de un campo ocupacional determinado; está constituido por un Elemento de Competencia o Realización Profesional, unos Criterios de Realización y una especificación de Campo Ocupacional o descripción del Contexto; los Estándares de Competencia se deben establecer de forma que sean potencialmente válidos en todos los contextos y para todas las organizaciones productivas con propósitos similares. La agrupación de varios Estándares de Competencia constituye una Unidad de Competencia.

Grupos de Trabajo (Grupos Técnicos). Conjunto de expertos ocupacionales en el sector o subsector productivo de que se trate que aplican el Análisis Funcional para establecer y/o actualizar los Estándares, Normas o Unidades de Competencia correspondientes a dicho sector o subsector.

Mapa funcional. Expresión gráfica en la que se representan las distintas funciones y subfunciones de un área, empresa u organización productiva, partiendo de su propósito principal hasta las contribuciones individuales de los trabajadores, lo que permite establecer los elementos de competencia (o realizaciones profesionales).

Norma de Competencia. Ver “Unidad de Competencia”.

Realización Profesional. Ver “Elemento de Competencia”.

Unidad de Competencia. Conjunto o agregado de estándares de competencia con valor y significación en el empleo (ordinariamente, se la considera la competencia mínima objeto de reconocimiento y de certificación).

Término equivalente: Norma de Competencia.

C. Términos/Conceptos relacionados con la elaboración de Programas de Formación Basada en la Competencia

Acreditación de un programa formativo. Proceso de control de calidad, realizado por el organismo de acreditación competente, que confiere un estatuto reconocido a un programa de educación o formación al cumplir determinadas normas preestablecidas.

Actitudes. Tendencias relativamente estables de los individuos, al evaluar determinado objeto o sector de la realidad de un modo determinado, que prefiguran o predisponen conductas en relación con dicho objeto o realidad; constituyen un tipo de Contenido Formativo, el correspondiente a los conocimientos relacionados con el “*saber ser o estar*”.

Contenidos Formativos. Conjunto de saberes que constituyen la expresión del objeto del aprendizaje en el curso de un proceso de formación.

Criterio de Evaluación. Expresión del grado o nivel esperado de la consecución de determinados objetivos formativos, esto es, del grado de aprendizaje aceptable de una formación determinada.

Evaluación de resultados de aprendizaje. Proceso de evaluación de los conocimientos, las capacidades y las competencias de una persona por comparación con criterios de evaluación previamente definidos (resultados previstos, medición de resultados logrados); ordinariamente, la evaluación suele ir seguida de una validación y una certificación.

Nota: este concepto es más amplio que el de Evaluación de la Competencia (ver este término/concepto en el siguiente apartado D), ya que tiene por objeto también aprendizajes no específicamente asociados a competencias profesionales.

Formación basada en la competencia. Enfoque de formación que tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia (expresada en términos de Estándares o Unidades de Competencia o Cualificaciones Profesionales) en la que se basa o a la que está asociada, y cuyos contenidos formativos se elaboran o infieren a partir de dicha competencia.

Se caracteriza por estar organizada modularmente, ser flexible, estar orientada hacia los resultados de aprendizaje y ser evaluada por criterios inspirados en los criterios de realización que forman parte de la definición de dicha competencia.

Término equivalente: Formación asociada a la competencia.

Formación en alternancia. Formación que combina periodos lectivos en el centro educativo o formativo con otros de prácticas en un centro de trabajo. En función del país y del reglamento aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y/o percibir una remuneración.

Hechos/Conceptos. Los Hechos y/o los Datos constituyen el componente sustantivo de la información, mientras que los Conceptos, las Teorías y los Principios son constructos teóricos que permiten interpretar y dotar de significado a los hechos o datos; todos ellos pertenecen a un tipo de Contenido Formativo, el correspondiente a los conocimientos relacionados con el “saber”.

Módulo formativo. Bloque coherente de formación profesional cuyos contenidos formativos se agrupan en función de la competencia que deben procurar, más que en función de su afinidad interna; suele estar constituido por varias Unidades Didácticas o Formativas (ver más adelante).

Procedimientos. Acciones o actuaciones ordenadas que se dirigen a una meta clara; constituyen también un tipo de Contenido Formativo, el correspondiente a los conocimientos relacionados con el “saber hacer” cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc.).

Hay procedimientos (los motrices) que pueden ser observados de forma clara y directa, porque se evidencian a través de una acción o comportamiento externo, mientras que en otros procedimientos (los cognitivos) el curso de la acción se supone interno, como es el caso de los procedimientos asociados a las habilidades o estrategias cognitivas.

Programa formativo. Conjunto de actividades, contenidos y/o métodos aplicados con el fin de alcanzar determinados objetivos (conocimientos, capacidades y/o competencias), organizados con una secuencia lógica y una duración concreta.

Unidad Didáctica o Formativa. Componente formativo de un Módulo a través del cual se organiza su desarrollo curricular y que ordinariamente suele estar asociada a un Estándar de Competencia.

D. Términos/Conceptos relacionados con los Procesos de Validación de la Competencia

Acreditación de Organismos de Certificación de la Competencia. Procedimiento por el cual una entidad autorizada reconoce formalmente que un organismo es competente para desarrollar tareas específicas de certificación de la competencia.

Candidato a la Certificación. Persona que pretende una certificación de competencia y se somete a la evaluación de su competencia con relación a un desempeño definido por la conformidad de una norma.

Centro de Evaluación. Organismo o instancia, acreditada por un Organismo Certificador, donde se realiza el proceso de evaluación de las competencias adquiridas por las personas a través de su experiencia laboral y/o profesional y/o a través de aprendizajes no formales o informales.

Certificación de Competencias Profesionales. Proceso de reconocimiento formal, a través de un certificado expedido por un Organismo de Certificación acreditado, de que el trabajador ha adquirido —a través de su experiencia laboral y/o profesional y/o a través de aprendizajes no formales o informales— una determinada competencia conforme a los requisitos y enunciados de la misma (expresados a través de la Norma o Unidad de Competencia y/o de la Cualificación Profesional correspondiente).

Constituye un proceso que se caracteriza por ser voluntario y realizado por organismos especializados y acreditados que garanticen la accesibilidad a y la imparcialidad de dicho proceso.

Certificado de Competencia. Un documento expedido a una persona por un organismo autorizado que acredita oficialmente el logro de una determinada competencia (en términos de Norma o Unidad de Competencia, y/ o de Cualificación Profesional).

Evaluación de la competencia. Proceso en el que un candidato a la obtención de una certificación de competencia acredita evidencias de competencia y/o realiza demostraciones de competencia que son valoradas por un evaluador autorizado que juzga, frente a la especificación de competencia correspondiente, si tales evidencias y/o demostraciones resultan suficientes para la obtención de una acreditación parcial o total de la competencia objeto de certificación.

Evidencias de desempeño. Son expresiones del desempeño profesional que informan sobre si dicho desempeño se corresponde con la especificación de competencia correspondiente.

Pueden ser directas (manifestadas a través del propio ejercicio profesional) o indirectas (dan informaciones adicionales sobre el desempeño, como referencias, fotografías, reconocimientos, premios, cartas de presentación, registro de actividades y otros indicadores de desempeño real).

Organismo Certificador de Competencia. Instancia acreditada para realizar la certificación de las personas de conformidad con la Norma o Unidad de Competencia y/o con la Cualificación Profesional correspondiente.

Los Organismos Certificadores suelen estar facultados para acreditar a los centros de evaluación y a los evaluadores, así como a los verificadores que aseguran la calidad y la objetividad de los procesos que se realizan en los centros de evaluación.

Portafolio de evidencias. Registro del desempeño laboral o de aprendizaje que construye una persona a partir de su experiencia laboral, de formación o de vida; en el proceso de evaluación constituye una herramienta decisiva para que el evaluador pueda establecer el juicio de competencia.

Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Certificación de la Competencia. Conjunto coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece, regula e implementa de forma válida y fiable procesos para comprobar, evaluar y acreditar oficialmente la competencia de las personas, cuando ésta haya sido adquirida por la experiencia laboral y/u otros aprendizajes no formales e informales.

Término equivalente: Sistema de Validación de la Competencia.

Sistema de Capitalización del Aprendizaje. Instrumento diseñado para permitir la acumulación de aprendizajes obtenidos en contextos formales, no formales o informales y facilitar su transferencia de un contexto a otro para su validación y reconocimiento.

Sistema de Validación de la Competencia. Ver “Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Certificación de la Competencia”.

Registro General de Cualificaciones Profesionales. Dispositivo que permite el registro de las normas o de las unidades de competencia y/o, en su caso, de las cualificaciones profesionales acreditadas oficialmente a las personas.

Validación de 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.

Nota: este concepto es más amplio que el de Validación de la Competencia, ya que tiene por objeto también los aprendizajes obtenidos a través de programas formativos formales.

Verificación. Proceso de supervisión que procura asegurar la fiabilidad y transparencia de los procedimientos de evaluación de la competencia llevados a cabo en el marco del sistema de validación de la competencia.

E. Términos/Conceptos relacionados con la Información y Orientación Laboral y Profesional

Información y orientación laboral y profesional. Conjunto de actividades concebidas para ayudar a la persona a tomar decisiones de índole formativa o profesional y para que las lleve a la práctica antes o después de acceder al mercado de trabajo.

Entre otras, abarca las siguientes actividades: información sobre oportunidades formativas, de trabajo y de gestión de la carrera profesional; asesoramiento personal sobre carreras y sobre itinerarios formativos; evaluación de competencias y de rendimiento profesional; preparación para la búsqueda de trabajo, mediante la detección de capacidades, competencias y experiencias en la búsqueda de empleo; derivación a otros especialistas formativos y de carreras profesionales; etc.

Sistema de Información Laboral y Profesional. Conjunto de dispositivos, recursos, medios y procedimientos que permiten almacenar, clasificar, integrar, procesar y difundir información que facilita a sus potenciales usuarios (población activa, agentes sociales y poderes públicos) adoptar decisiones relacionadas con el ámbito laboral y profesional en forma eficiente y eficaz.

Transparencia de las Cualificaciones. Grado de visibilidad y de claridad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado de trabajo y en los sistemas educativos y formativos.

Trayectoria de inserción profesional. Etapas sucesivas que sigue un sujeto para su incorporación a la vida laboral, incluyendo períodos de actividad, inactividad, desempleo y estudio, y siendo considerado como punto de partida la búsqueda del primer empleo.

Tutoría. Actividad de orientación, consejo o supervisión de un alumno o de un nuevo trabajador desempeñada por un profesional experimentado y competente.

EUROsocial es un programa de cooperación regional de la Unión Europea con América Latina para la promoción de la cohesión social, mediante el apoyo a políticas públicas nacionales, y el fortalecimiento de las instituciones que las llevan a cabo. EUROsocial pretende promover un diálogo euro-latinoamericano de políticas públicas en torno a la cohesión social. Su objetivo es contribuir a procesos de reforma e implementación en diez áreas clave de políticas, en ciertas temáticas, seleccionadas por su potencial impacto sobre la cohesión social. El instrumento del que se dota es el de la cooperación institucional o aprendizaje entre pares: el intercambio de experiencias y la asesoría técnica entre instituciones públicas de Europa y de América Latina.



www.eurosocial-ii.eu