

Modelos europeos de sistemas (de transferencia) de créditos en FP

Evaluación de la aplicabilidad de los actuales sistemas de créditos con el fin de crear un Sistema Europeo (de transferencia) de Créditos para la Formación Profesional (SECFP/ECVET)

Isabelle Le Mouillour

Cedefop Dossier series; 14

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006

Puede obtenerse información sobre la Unión Europea a través del servidor Europa en la siguiente dirección de Internet: <http://europa.eu>

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006

ISBN 92-896-0350-X

ISSN 1608-9901

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2006
Reproducción autorizada, con indicación de la fuente bibliográfica.

Printed in Belgium

El **Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional** (Cedefop) es el organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP.

El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Dirección Postal:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
Correo electrónico: info@cedefop.europa.eu
Espacio internet informativo: www.cedefop.europa.eu
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Isabelle Le Mouillour
Informe elaborado a solicitud del Cedefop por el
Centro de Investigaciones del Trabajo y la Enseñanza Superior
Universidad de Kassel (Alemania)

Editado por:

Cedefop

Burkart Sellin, responsable de proyecto

Publicado bajo la responsabilidad de:
Aviana Bulgarelli, Directora
Christian Lettmayr, Subdirector

Preámbulo

En 2003 el Cedefop encargó al Centro de Investigaciones del Trabajo y la Enseñanza Superior de la universidad de Kassel la elaboración de un estudio sobre transferencia de créditos de FP, y a la autora firmante su realización.

La mejora de la formación profesional, basada en una cooperación más estrecha en este ámbito por toda Europa, se juzga cada vez más esencial para crear un mercado europeo de trabajo que permita aplicar la estrategia europea del empleo y cumplir los objetivos de Lisboa en cuanto a competitividad, cohesión social y creación de empleos en Europa. En su informe provisional de 2004, el Consejo ha reiterado la importancia de adoptar objetivos comunes de educación y formación para alcanzar las metas previstas en 2010.

El estudio contó con el asesoramiento profesional y la contribución de los integrantes del Grupo Técnico de Trabajo sobre transferencia de créditos, que no sólo proporcionaron direcciones de protagonistas y expertos en los diversos países sino que comentaron los resultados provisionales y definitivos del informe. El texto provisional se hizo público dentro de la “comunidad virtual” que opera el Cedefop sobre transferencia de créditos, para elaborar la versión definitiva a partir de los comentarios y sugerencias recibidos. Es esta versión final la que ahora presentamos impresa dentro de la serie Referencias Cedefop. Deseamos manifestar nuestro agradecimiento a todos los que han contribuido al estudio, en particular a quienes respondieron al cuestionario y a los integrantes del Grupo de Trabajo Técnico, por el excelente apoyo prestado.

Ante todo, queremos agradecer a la autora y al personal del centro de Kassel la magnífica labor realizada. Con este estudio han demostrado que los ámbitos de la FP y de la formación permanente ya no poseen características diferenciales del otro: aunque los sistemas SETC/ECTS y SEC FP/ECVET sean aún distintos, el estudio revela que probablemente dejarán de serlo en un futuro próximo. Ambos deberán incluir criterios de resultados para medir el rendimiento y el nivel personal, incluso si la carga de trabajo o la formación académica tradicional no está obsoleta. Se requiere una taxonomía o tipología convincentes de conocimientos, capacidades o competencias, basada en resultados y aplicable a los dos ámbitos: el académico y el de la FP o la formación permanente. Un estudio recientemente encargado por el Cedefop se ocupa ya del tema.

En reuniones formales e informales con miembros del Grupo Técnico de Trabajo se procedió a debatir y perfilar propuestas y principios prácticos para un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos de FP. Las propuestas se remitieron como información al Consejo de Ministros, que debatió sus conclusiones provisionales en diciembre de 2004. El Consejo puso de relieve la importancia de la actividad y su deseo de acordar un marco europeo de cualificaciones abierto y flexible para finales del 2005. El marco europeo de transferencia de créditos debe producir un sistema general que abarque enseñanza superior y FP (y la formación permanente). Este objetivo político, incluido en el Comunicado de Maastricht, deberá hacerse realidad en la mayoría o incluso en todos los Estados Miembros de la UE. El proyecto contribuye pues decisivamente a la consecución de objetivos políticos más generales, además de apoyar a profesionales y suministradores formativos de los Estados Miembros en su labor cotidiana de colaboración.

Stavros Stavrou, Subdirector / Burkart Sellin, Coordinador del proyecto

Índice

Preámbulo.....	1
Resumen ejecutivo	7
1. Introducción.....	13
1.1. Ámbito de la investigación.....	13
1.1.1. Contexto	13
1.1.2. Objetivos de la investigación	13
1.1.3. Metodología	14
2. Características de los sistemas nacionales de FP.....	16
2.1. Marco reglamentario y legislativo	16
2.1.1. Evoluciones recientes de la gobernanza y la reglamentación a escala nacional	17
2.2. Desglose de la participación y heterogeneidad.....	20
2.2.1. Los agentes.....	20
2.2.2. El tema de la movilidad	24
2.3. Vías de aprendizaje y formación	27
2.3.1. Tipos principales	27
2.3.2. Actividades formativas.....	28
2.3.3. El modelo basado en competencias.....	32
3. Definición de un sistema (de transferencia) de créditos	35
3.1. Contexto	35
3.2. Funciones.....	37
4. Elementos constituyentes de un sistema (de transferencia) de créditos.....	42
4.1. Definición de créditos	42
4.1.1. Características de los puntos de crédito	43
4.1.2. Carga de trabajo, tiempo conceptual y duración.....	43
4.1.3. Números, secuencias y tipos de créditos.....	45
4.1.4. Resultados formativos.....	50
4.2. Niveles y requisitos de niveles	54
4.2.1. Relevancia para el SECFP-ECVET	54
4.2.2. Experiencias nacionales	56
4.3. División en módulos y unidades	60
4.3.1. Implicaciones del diseño del programa de estudios	60
4.3.2. ¿Una definición unificada para el SECFP/ECVET?.....	61

4.3.3.	Función de los módulos en los sistemas nacionales de FP	62
4.4.	Reconocimiento y validación de la certificación individual	64
4.4.1.	Individualización.....	64
4.4.2.	Evaluación.....	66
4.4.3.	Certificación.....	70
4.4.4.	Perspectivas nacionales.....	72
4.5.	Medios de aplicación.....	76
4.5.1.	Principios	76
4.5.2.	Documentación	78
5.	Conclusiones y desafíos.....	80
5.1.	Los desafíos.....	80
5.2.	Propuestas para un ensayo piloto	82
5.2.1.	Un sistema no universal	82
5.2.2.	Un sistema flexible e inspirador.....	82
5.2.3.	Un programa basado en las CCC	82
5.2.4.	Cálculo de los puntos de crédito	83
5.2.5.	Estructura y contenidos del programa de FP.....	84
5.2.6.	Asignación de puntos de crédito a las diversas unidades.....	85
5.2.7.	Transferencia y acumulación para la movilidad.....	87
5.2.8.	Campos profesionales de ensayo.....	88
5.3.	Propuesta de un conjunto de principios y directrices comunes para el SECFP/ECVET	89
	Bibliografía.....	93
	Relación de siglas.....	103
	Anexo 1: El cuestionario electrónico	104

Relación de cuadros y diagramas

Cuadros

Cuadro 1:	Esquema de agentes	21
Cuadro 2:	Nivel de influencia de los diferentes agentes en actividades seleccionadas	22
Cuadro 3:	Esquema de alumnos europeos de FP y ES (2000/01)	25
Cuadro 4:	Objetivos esperados de los sistemas de crédito	38
Cuadro 5:	Elementos de compatibilidad entre el SECFP/ECVET y el SETC/ECTS	39
Cuadro 6:	Esquema de algunos sistemas de crédito actuales en el ámbito educativo/formativo	47
Cuadro 7:	Características de los módulos.....	61
Cuadro 8:	Los principios en el contexto nacional	77
Cuadro 9:	Evaluación de resultados esperados del SECFP/ECVET	81
Cuadro 10:	Esquema de principios	90

Diagramas

Gráfico 1:	Factores que condicionan la movilidad entre sistemas formales de FP.....	26
Gráfico 2:	Relación armonizada de actividades formativas.....	29
Gráfico 3:	Frecuencia de diversas actividades formativas conforme al lugar de la formación (media).....	30
Gráfico 4:	Asignación real y deseable de tiempo.....	31
Gráfico 5:	Elementos constituyentes del SECFP/ECVET y temas conexos.....	40
Gráfico 6:	Impotancia de algunos elementos para los contenidos especificados de programas de FP (promedio)	53
Gráfico 7:	Combinación de las especificaciones de programas de FP.....	54
Gráfico 8:	Elementos que condicionan el reconocimiento del nivel de un formado móvil	66
Gráfico 9:	Fundamentos de evaluación en entornos formativos escolares y de trabajo.....	68
Gráfico 10:	Elementos de aceptación y evaluación en caso de movilidad internacional en FP	70
Gráfico 11:	Estructura de programas de FP	85
Gráfico 12:	Asignación de puntos de crédito	87
Gráfico 13:	Equivalencias entre las cualificaciones de FP	88

Resumen ejecutivo

Objetivos y ámbito del proyecto de investigación

El presente estudio tiene su origen en las actividades del Grupo Técnico de Trabajo sobre transferencia de créditos, creado en la estela del Proceso de Copenhague. Está vinculado a una serie de estudios apoyados por el Cedefop en temáticas como la recíproca confianza, los marcos europeos de cualificaciones o la tipología de conocimientos, capacidades y competencias. El objetivo del estudio consiste en evaluar si es viable aplicar los sistemas de créditos actualmente vigentes a los sistemas nacionales de FP, y contribuir así a diseñar un Sistema Europeo (de transferencia) de Créditos para la Formación Profesional (*European Credit transfer system for Vocational Education and Training – SECFP/ECVET*).

Desde un punto de vista científico, es poco lo escrito sobre desarrollo y aplicación de sistemas de créditos en el ámbito educativo. Nuestra investigación detecta los principales constituyentes de los sistemas de créditos, en el contexto de los respectivos sistemas nacionales de FP analizados. Estos elementos constituyentes se usan para definir las características básicas y los posibles principios de un sistema SECFP/ECVET. El horizonte del proyecto está directamente asociado a una definición general de la movilidad que admite para ésta tres dimensiones: geográfica (entre países o dentro de un mismo país), profesional/ocupacional (perspectivas vertical y horizontal), y lateral (entre actividades de aprendizajes de tipo formal o no formal).

Método

El estudio se basa en dos modelos metodológicos principales. Se ha efectuado un análisis bibliográfico de publicaciones actuales en alemán, español, francés e inglés sobre sistemas nacionales de FP, programas e iniciativas educativas europeas y proyectos recientes de investigación en FP. Considerando la existencia de un sistema de créditos en el ámbito de la enseñanza superior, el estudio también examina las características de dicho Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la enseñanza superior (*European Credit Transfer System for higher education – SETC/ECTS*) y los informes y documentos publicados sobre el mismo. También se ha llevado a cabo una encuesta dirigida a 360 expertos de FP de diversos países europeos (junto a Australia y EE UU), activos en ministerios nacionales de educación o trabajo, agentes sociales, autoridades de cualificación, suministradores de FP, empresas privadas u organizaciones de investigación y consulta. La selección de expertos se realizó a partir de las recomendaciones indicadas por los miembros del Grupo Técnico de Trabajo y de su presencia en la “comunidad virtual” sobre transferencia de créditos que opera el Cedefop. La encuesta siguió una estrategia exploratoria (basada en cuestiones abiertas), sin aspirar a ser representativa. La validez de los resultados obtenidos está garantizada por el contacto con los expertos correspondientes.

Nuestro informe comienza analizando las características y evoluciones de los sistemas nacionales de FP, para pasar luego a definir las funciones generales de los sistemas de créditos

en el ámbito educativo. Ambos elementos permiten analizar los elementos constituyentes de sistemas de créditos educativos, y especialmente los de un SECFP/ECVET. Se han redactado las conclusiones bajo forma de propuestas de principios y ensayos.

Resultados

Diversidad y divergencia de los sistemas nacionales de FP:

- La diversidad y la divergencia se producen tanto a escala institucional como individual. A escala institucional, la estructura de la *gobernanza* se deriva en buena parte de la imbricación del sistema formativo en su contexto económico, social y político concreto. Dicho contexto condiciona en alto grado las funciones y el compromiso de los protagonistas, al presentar los sistemas de FP diversas características de centralización, participación, estandarización y certificación.
- Los sistemas nacionales de FP pueden considerarse sistemas evolutivos que aprenden y se adaptan a los requisitos de la sociedad del conocimiento en general, y a los objetivos de la estrategia de Lisboa, como resulta obvio considerando las recientes iniciativas legislativas y los programas adoptados.
- El nivel individual del alumno o formado constituye el núcleo de todo sistema de créditos educativos. Y un primer resultado es que no existe “el” formado, y que la movilidad en la FP europea es actualmente bastante baja. Desde el punto de vista del formado, pueden definirse tres tipos principales de sistemas de FP: sistemas de formación alterna o dual, sistemas escolares y sistemas basados en competencias, que ofrecen al formado toda una variedad de actividades y entornos formativos, respecto al tiempo asignado a determinadas actividades de formación y al horario de los programas de FP.
- Los centros de FP y los alumnos practican un sistema de competencias para gestionar y realizar actividades formativas. El modelo se encuentra vinculado, en numerosos sistemas nacionales de FP, a la definición de perfiles profesionales, que parten de análisis exhaustivos de tareas en situaciones reales de trabajo.
- Los conocimientos, capacidades y competencias (CCC) están clasificados en muchos sistemas nacionales conforme a los criterios profesional, social y de CCC propias, lo que mediatiza el concepto de cualificación, la definición de la certificación y los procedimientos de validación.

Los sistemas (de transferencia) de créditos

- La idea de un “sistema de créditos” surgió en el siglo XIX en los Estados Unidos y también durante el decenio de 1980 en Europa, para el ámbito de la enseñanza superior (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – *European Credit Transfer System*, SETC/ECTS).
- La mejor forma de organizar este sistema consiste en definir sus funciones: un sistema de créditos educativos intenta favorecer la movilidad a escala masiva, y proporciona para ello mecanismos de transferencia y acumulación de unidades formativas. En el caso de la FP, estas unidades son las llamadas CCC (Conocimientos/Capacidades/Competencias). Una

definición más fina de funciones incluye el apoyo al reconocimiento, transparencia y certificación de CCC individuales.

- El ambicioso abanico de funciones de los sistemas de créditos se ha ido incrementando conforme lo hace la formación permanente. Dos cuestiones candentes para el SECFP/ECVET y para el SETC/ECTS son la individualización de las vías formativas y el reconocimiento de las CCC adquiridas por métodos no formales.
- Ideados originalmente como simple medición cuantitativa para algunas partes de programas de enseñanza superior, los sistemas de crédito deben hoy cumplir requisitos de descripción cualitativa. El modelo cuantitativo considera el entorno institucional, organizativo y de gestión de programas de estudio, y el modelo cualitativo se ciñe a los resultados formativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los formados.
- Entre las variables para la medición de créditos se cuentan la carga de trabajo y el tiempo conceptual de formación en la enseñanza superior y de adultos. Su definición depende de acuerdos convencionales, y la realidad de la organización del tiempo en el ámbito de la FP reclama ya una nueva base de acuerdos.
- Una explicación y definición precisa de los créditos (su naturaleza y su tipo) debe formar parte de todo sistema de créditos de FP, particularmente si se pretende aplicar el SECFP/ECVET a la formación permanente. La perspectiva de la formación permanente obliga a plantear dos nuevos temas: la validez y la secuencia de créditos.
- La cuestión de usar los resultados formativos en sistemas de crédito se ha difundido recientemente en el ámbito de la enseñanza superior, y además ha sido esencial para el desarrollo del SECFP/ECVET. Los resultados formativos reflejan en realidad la intersección entre la lógica educativo-pedagógica y el mercado de trabajo.
- Los resultados formativos están vinculados a las definiciones de requisitos de cualificación (*standards*) y de perfiles profesionales, desarrolladas en la mayoría de los Estados Miembros, si bien siguiendo diferentes modelos.
- Las funciones de acumulación y transferencia en sistemas de créditos corren paralelas a la ampliación y enriquecimiento de conocimientos/capacidades/competencias en el formado por encima de su especialización profesional u ocupacional y de los niveles que marca el sistema educativo o formativo.
- En el ámbito de la ES (Enseñanza Superior) se asignan puntos de crédito a pequeñas unidades manejables y transparentes dentro de los programas de estudio. Aún cuando la definición de módulos es muy distinta en los diversos países y el asunto aún reclama mucha atención, el concepto de modularización es esencial para todo SECFP/ECVET, pues permite definir bloques de CCC, caracterizados en términos de secuencia lógica dentro de perfiles profesionales.
- El SECFP/ECVET está surgiendo en un momento en que se presta más atención a las actividades de aprendizaje formales y no formales. El sistema requiere mecanismos que reconozcan la cualificación de una persona formada por movilidad o experiencia, así como procesos flexibles de certificación con garantía de calidad. La asignación de créditos

permitiría un reconocimiento parcial con derecho a certificado, sin equivaler a una evaluación o proceso total de certificación.

- Para su aplicación, el SECFP/ECVET requerirá combinar en un sistema común (elaborando p.e. una única plantilla) los diferentes modelos existentes, e incorporarles algunas reglas de orientación y descripción, para impulsar la cooperación y la confianza recíproca entre los diversos agentes o protagonistas; debe además diseñarse como complemento de los documentos y plantillas ya existentes del sistema Europass.

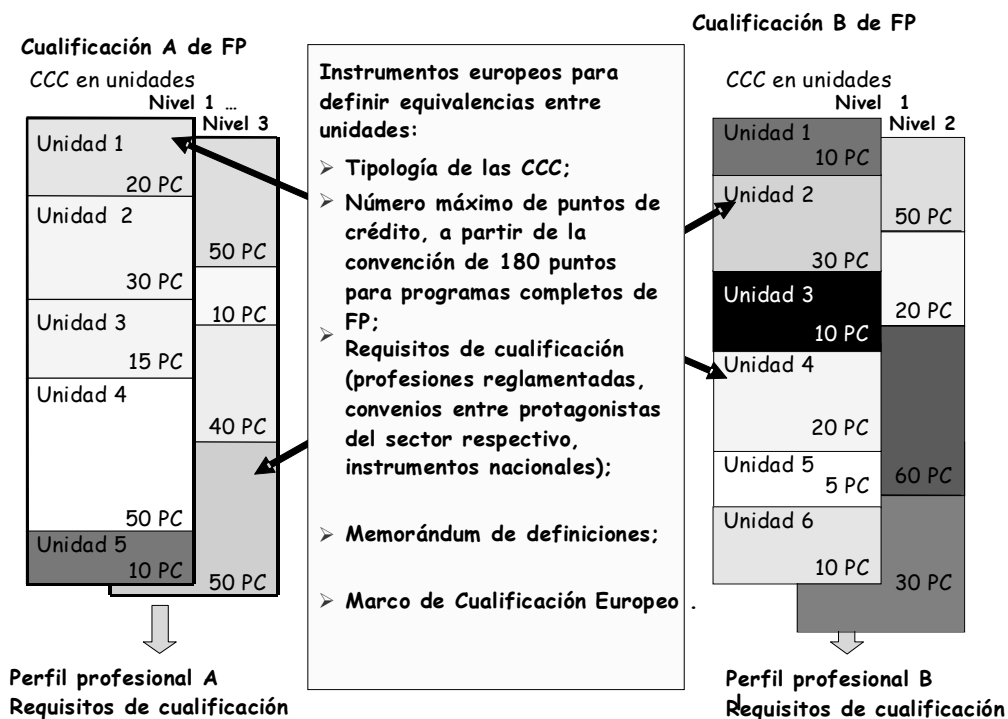
La propuesta piloto

Partiendo de las características de la FP europea y de las funciones y expectativas que ha de cumplir el respectivo sistema de transferencia de créditos, el modelo propuesto pretende apoyar la movilidad del alumno individual de FP (joven o adulto), facilitando la transferencia y acumulación de resultados formativos obtenidos a escala individual.

Un examen de los sistemas de crédito actualmente operativos o en preparación nos permite tomar en consideración diferentes elementos para un sistema europeo: niveles y requisitos, división en módulos y unidades, procesos de reconocimiento y validación, principios, documentación, memorándum de definiciones, fijación de puntos de crédito.

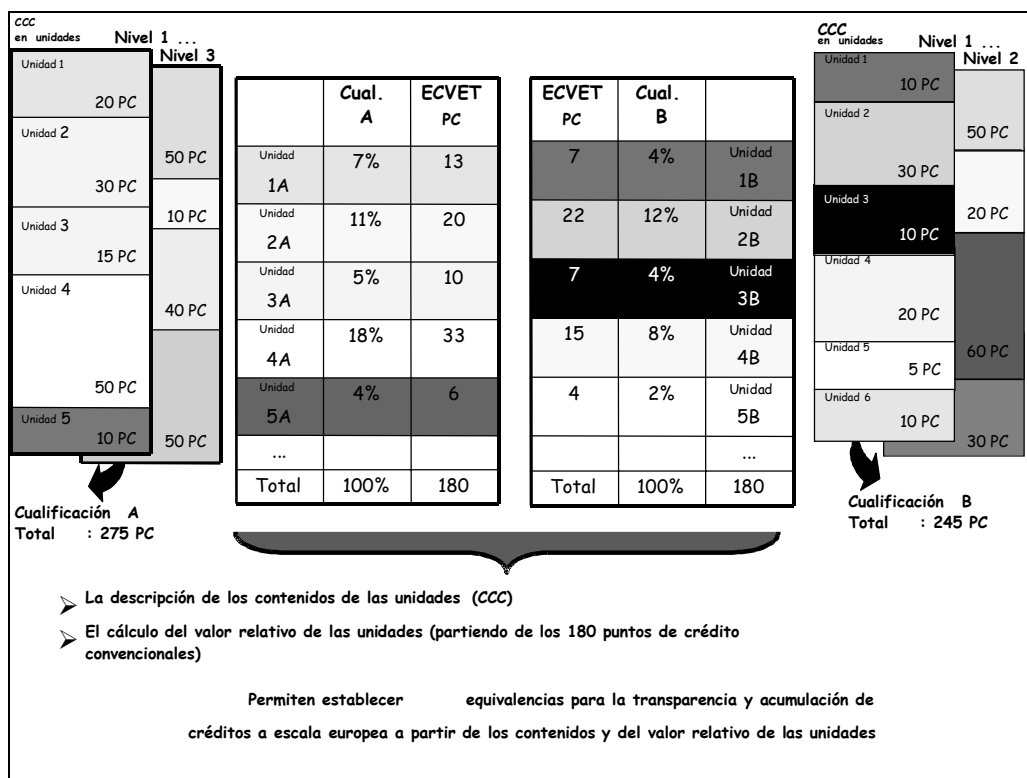
Algunos de estos elementos son evidentemente responsabilidad de los agentes protagonistas y autoridades nacionales (p.e. el reconocimiento, los requisitos o normas de cualificación). Otros en cambio, como los principios, la documentación (que abarca a Europass) y el memorándum de definiciones son específicos del nuevo sistema europeo de créditos. El tema de los puntos de crédito debe abordarse con perspectiva tanto nacional como europea. Se asignarán puntos de crédito para cada obtención individual de CCC agregadas en unidades. Estas unidades pueden reflejar diferentes niveles de cualificación (correspondientes p.e. al futuro Marco de cualificaciones europeo), y combinarse en una cualificación concreta (establecida por las normas nacionales). Las autoridades nacionales calculan hoy el número de puntos de crédito asignados a diversas unidades conforme a dos modelos principales: los recursos invertidos (p.e. tiempo conceptual de formación, carga de trabajo) o los resultados alcanzados (p.e. las CCC). Este informe presentará la argumentación correspondiente a ambos métodos. Además, un SECFP/ECVET debe englobar actividades formativas de tipo no formal e informal, es decir, los resultados de esfuerzos formativos o experiencias que no se traducen exactamente en tiempo. Para ello debe tomar en cuenta las CCC obtenidas y diversos métodos de validación de aprendizajes previos (aún por aplicar en algunos sistemas nacionales de FP). En consecuencia, un sistema europeo de transferencia de créditos ha de tomar en cuenta las competencias (ya muy usadas dentro de la formación profesional) y ser compatible con los sistemas de créditos actualmente existentes basados en la carga de trabajo (utilizados comúnmente dentro de la enseñanza superior europea, e incluso en algunos sistemas nacionales de FP).

Los puntos de crédito en el SECFP/ECVET tienen por función servir de referencia común entre distintos tipos de programas de FP que conduzcan a perfiles profesionales más o menos equivalentes. La cuestión de los puntos de crédito se encuentra inserta en un conjunto de instrumentos europeos, como refleja el gráfico siguiente:



Un sistema europeo de créditos no asumirá una perspectiva “administrativa”, sino que pretende facilitar la evaluación de equivalencias entre distintas cualificaciones y resultados formativos individuales para la transferencia o acumulación de estos. Con todo, la cuestión básica es la de crear reglas que permitan transferir y acumular unidades (entre distintos programas nacionales de FP), correspondientes a partes de una cualificación. Esto podría llevarse a cabo de la siguiente manera, según señalan los resultados de nuestra encuesta:

- partiendo del mayor nivel de competencias obtenido en función de los años de formación (p.e. los ocho niveles de la actual propuesta de Marco de Cualificaciones Europeo). La relevancia de los niveles y subniveles para un sistema de créditos en FP consiste en que permite fijar los créditos;
- diferenciando entre CCC de tipo general (matemáticas, lectoescritura, etc.) y CCC específicas o de tipo profesional;
- mediante una combinación concreta de CCC generales y específicas de distintos niveles, correspondientes a un perfil profesional y/o a una cualificación;
- por medio de un perfil profesional definido a escala nacional (en el registro o catálogo de cualificaciones) comunicado a las instituciones asociadas; algunos perfiles pueden ya europeizarse, por ejemplo dentro de las profesiones reglamentadas;
- concediendo un número total de 180 puntos de crédito a una cualificación completa y determinada, por convención común.



La convención europea sobre puntos de crédito permite establecer equivalencias en cuanto al valor relativo de las unidades, siempre que se disponga de una información mínima sobre las siguientes tres cuestiones indispensables:

- resultados formativos: definición común de CCC vinculadas a campos profesionales y perfiles de cualificación, actividades de detección y armonización para definir elementos de comparabilidad, definición de equivalencias entre unidades formativas;
- actividades formativas y calendarios: sincronía y secuencias entre diferentes programas de FP, los módulos en el SECFP/ECVET, reglamentos de certificación, procesos de reconocimiento;
- mecanismos financieros de la movilidad, con o sin acuerdos institucionales.

Nuestra encuesta señala los siguientes sectores profesionales disponibles para una experimentación: asistencia social y sanitaria, turismo, química, metalurgia, agricultura, restauración, transportes, tecnologías de la información y la comunicación.

Conclusión

Los resultados presentados generan un modelo de SECFP/ECVET que se especificará en el resto del informe. El modelo analiza los requisitos relativos a la estructura y contenidos de programas de FP, el mecanismo de asignación de puntos de crédito a bloques de CCC, y los métodos de transferencia y acumulación de puntos de crédito para la movilidad. Será necesario, con todo, continuar estudiando los constituyentes individuales del sistema de créditos y la cuestión de la convergencia entre sistemas nacionales de FP, con la perspectiva de crear una infraestructura para la formación permanente.

1. Introducción

1.1. Ámbito de la investigación

1.1.1. Contexto

En 2002, la Comisión Europea decidió crear grupos técnicos de trabajo para activar las prioridades definidas en la Declaración de Copenhague. La tercera prioridad consistía en perfeccionar el reconocimiento de competencias y cualificaciones. El mandato dado al grupo técnico encargado de las transferencias de crédito rezaba así: “investigar métodos para promover la transparencia, la comparabilidad, la transferibilidad y el reconocimiento de competencias y/o cualificaciones, entre diferentes países y diferentes niveles, desarrollando niveles de referencia, principios comunes de certificación y medidas comunes, entre ellas un sistema de transferencia de créditos para la formación profesional”. La labor de este Grupo Técnico de Trabajo (GTT) está dirigida por la Comisión Europea y apoyada por el Cedefop, y ambas organismos decidieron contratar una serie de consultores externos en nombre del GTT.

El presente proyecto de investigación puede considerarse complementario a las conclusiones extraídas sobre los ámbitos de la mutua confianza y los marcos de cualificación, presentadas por Coles y Oates (QCA, 2004) y cuya publicación prepara actualmente el Cedefop. Estas conclusiones proponen una posible estructura europea de niveles de referencia que pueda cimentar el desarrollo de un marco general de cualificaciones europeo. Otro contrato se asignó a la Escuela de Altos Estudios Comerciales de Toulouse, para investigar una tipología de conocimientos, capacidades y competencias. Por último, más avanzado el 2004 los servicios de la Comisión Europea lanzaron un estudio sobre principios de la certificación para fundamentar el SECFP/ECVET.

Quisiera manifestar mi agradecimiento personal a Ulrich Teichler y Burkart Sellin por el apoyo prestado, y a los miembros del Grupo Técnico de Trabajo por su colaboración. Gracias también a Patrick Werquin (OCDE) y Mike Coles (OCDE/QCA). Agradezco asimismo a los expertos nacionales de FP por el tiempo dedicado a transmitirnos sus ideas a través de la encuesta electrónica. Sus respuestas y comentarios han sido tan valiosos para este estudio y para el desarrollo del SECFP/ECVET, que hemos decidido incluirlas íntegramente como anexo al informe. El texto menciona las respuestas remitiéndose al cuadro correspondiente.

1.1.2. Objetivos de la investigación

El objetivo del presente estudio consiste en evaluar la aplicabilidad de los sistemas de créditos actuales para producir un sistema europeo (de transferencia) de créditos en el ámbito de la FP. Recurrimos a experiencias obtenidas en todo nivel y a ejercicios de posición (véase más adelante) para investigar hasta qué punto y bajo qué condiciones los modelos actuales de

transferencia de créditos podrían sustentar el desarrollo de un Sistema Europeo de Créditos para la FP (*European Credit transfer system for Vocational Education and Training – SECFP/ECVET*), posibilitando e intensificando el uso de créditos y sistemas de créditos para la movilidad y la cooperación internacional y europea. Aunque se concentre en primer término en la oferta inicial y formal de FP, los resultados del estudio permiten extraer principios rectores para la formación permanente y para la acreditación de todo aprendizaje no formal obtenido por experiencia.

Sus principales resultados son:

- un panorama general de los diferentes programas y modelos aplicables para crear sistemas de transferencia de créditos;
- la propuesta de un conjunto de principios comunes para un sistema europeo (de transferencia) de créditos (SECFP/ECVET);
- propuestas de un programa experimental y ensayos piloto, que puedan ponerse en marcha a escala bilateral o multilateral.

Con este fin, el estudio analiza la evolución actual de la FP en determinados países seleccionados: Alemania, España, Finlandia, Hungría e Irlanda. Estos países ilustran diversas fases de aplicación -dentro de su respectivo sistema de FP- de un sistema de transferencia de créditos y del Marco de cualificaciones europeo. Esto nos obliga a considerar sistemas no comparables *per se*, en razón de sus diferentes tradiciones y prioridades nacionales.

Irlanda ha implantado un marco nacional de cualificaciones; Francia ha experimentado con procedimientos de validación que le permiten acreditar aprendizajes previos; Finlandia tiene una fuerte tradición de sistema formativo basado en las competencias. España y Hungría comienzan a aplicar nuevas reglamentaciones, de la mano de leyes de cualificación que incluyen registros nacionales de profesiones y cualificaciones. Alemania, por su parte, está a punto de reformar todo su fundamento legal de la FP.

Pero no es intención del presente informe realizar una descripción exhaustiva de los sistemas nacionales de FP, ni del futuro sistema europeo de la FP en consecuencia: se trata más bien de describir y analizar una serie de características relevantes para el futuro desarrollo de un sistema (de transferencia) de créditos europeos en FP, accesible para todos los tipos de formación permanente y que tome en cuenta los elementos del actual sistema europeo de transferencia de créditos en la enseñanza superior (SETC/ECTS), sistema que también se encuentra en fase de reforma o ampliación para compatibilizar la enseñanza inicial, postsecundaria y superior y crear vínculos con la oferta de formación permanente.

1.1.3. Metodología

Nuestra investigación se ha apoyado en dos metodologías principales: un recorrido bibliográfico por publicaciones actuales en alemán, español, francés e inglés, y una encuesta electrónica empírica dirigida a 360 expertos de FP en diferentes países europeos. Entre el 27

de abril y el 20 de mayo de 2004, recibimos un total de 66 cuestionarios electrónicos válidos, equivalente a un índice de respuestas del 18,3 %. La cifra no refleja exactamente la cifra de participantes en el estudio empírico, ya que muchos expertos se unieron específicamente para contestar en colectivo al cuestionario, a petición de su respectiva organización.

Definimos el diseño de la investigación junto con los objetivos de la encuesta, con el fin de desarrollar hipótesis que requieren una exploración y una metodología de tipo cualitativo (y no cuantitativo). Los métodos empíricos cualitativos utilizan datos de naturaleza también cualitativa para construir hipótesis y modelos. Se concibió la encuesta como análisis de una muestra no representativa de expertos. Una parte de los resultados han quedado validados gracias a los comentarios de los integrantes del Grupo Técnico de Trabajo, especialmente sobre principios del SECFP/ECVET, medición y función de un sistema (de transferencia) de créditos en educación y formación (véanse elementos respectivos en la “comunidad virtual” del Cedefop sobre el SECFP/ECVET: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer>).

El Capítulo 2 del informe estudia las características de la formación profesional esenciales para definir un sistema de créditos y su función, tema del Capítulo 3. El Capítulo 4 expone un análisis de los principales elementos constitutivos de un sistema de créditos, y el Capítulo 5 intenta una síntesis y propone un conjunto de principios comunes y ensayos piloto. Los Anexos I y II resumen cuestiones y desafíos aún por responder (sólo disponibles por vía electrónica, véase el enlace en página 111).

2. Características de los sistemas nacionales de FP

El capítulo que sigue describe las principales características e innovaciones en los sistemas nacionales que resultan relevantes para la creación de un sistema de créditos educativos: el marco reglamentario y legislativo de la estructura nacional de *gobernanza*, la heterogeneidad de protagonistas, las vías de aprendizaje y formación. Se centra especialmente en los países seleccionados, y resume los resultados de la encuesta electrónica. Evalúa también si los actuales conceptos vigentes dentro del sistema de la enseñanza superior (ES) pueden transferirse a otro contexto.

2.1. Marco reglamentario y legislativo

Un aspecto básico de todo sistema nacional de FP es su estructura de gobernanza y su reglamentación. Considerando que un posible SECFP/ECVET exigirá una integración internacional, merece la pena desde un primer momento examinar la estructura actual y evolutiva de gobernanza y reglamentación a escala nacional. Definiré la gobernanza en los términos de Mayntz (1993, p. 11): “la coordinación social de la actuación colectiva mediante sistemas de normas y orden”. La capacidad de gobernanza de los organismos públicos o privados está condicionada por las competencias disponibles para la esfera política, a su vez determinadas por la legislación y reglamentaciones en vigor, de alcance casi siempre nacional por lo que se refiere a la FP. Los comentarios de los expertos sobre su respectivo sistema nacional de FP (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111) revelan la diversidad de estos sistemas nacionales y sus divergencias. Con todo, las respuestas pueden sistematizarse de la manera siguiente:

La estructura de gobernanza es sumamente compleja, y en la mayoría de los países se basa en la tradición y el consenso entre los diferentes protagonistas. La encuesta pone de relieve diversos grados de centralización, que permiten considerar a Chipre, Francia, Luxemburgo, Portugal y Turquía países muy centralizados, mientras que Alemania, Austria, España, Finlandia y el UK se califican de sistemas descentralizados (en cuanto a Hungría, ha iniciado un proceso de descentralización desde el decenio de 1990). En la mayoría de los países, la responsabilidad de la FP reposa en las instituciones: una parte es competencia del Ministerio de Educación y la otra responsabilidad del Ministerio de Trabajo, del Ministerio de Economía, o de ambos. En algunos sectores -como sanidad, o agricultura- puede intervenir decisivamente un tercer ministerio. La estructura puede complicarse incluso más si se considera que países como Alemania aplican la legislación nacional a la parte de la formación alterna que tiene lugar en la empresa, y sin embargo la legislación del correspondiente estado federal (*Land*) a la formación impartida en las escuelas del sistema dual. En el caso de Bélgica, una parte del sistema está organizada por el sector público y otras en manos del sector privado. En Irlanda, la legislación más reciente ha creado tres nuevos organismos institucionales (una Autoridad nacional de cualificaciones y dos Consejos de titulación), con la tarea de desarrollar y aplicar un Marco nacional de cualificaciones basado en niveles de conocimientos, capacidades y

competencias (OCDE/NQAI, 2003). Los sistemas de FP parecen estar fuertemente reglamentados y, en comparación con la enseñanza superior, su nivel de autonomía es bastante escaso, como revela por ejemplo el caso de Austria (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111).

Otro aspecto fundamental es la estructura de gobernanza tripartita que existe en muchos países, como Alemania, Australia, Austria y Dinamarca, en los que los agentes sociales, la administración (ministerios, comisiones educativas a escala nacional y regional) y suministradores de FP negocian sobre el marco reglamentario y legislativo para la FP. Francia crea sus titulaciones tras consultar a los agentes sociales y a las comisiones sectoriales (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111). El ejemplo francés muestra que la centralización no excluye una gestión tripartita en determinados ámbitos de la FP. Con todo, como pone de relieve el experto danés en FP, la reciente creación de un sistema gobernado por marcos “da más autonomía y responsabilidad compartida a los respectivos agentes (escuelas, cámaras profesionales, comisiones locales) para definir los detalles de contenidos y ejecución de programas formativos y su gestión financiera y de la calidad. Estos cambios forman parte de una estrategia destinada a garantizar que el sistema pueda reaccionar continuamente a la evolución del mercado de trabajo y de la sociedad en general, sin tener necesariamente que modificar la base legislativa, y a asegurar una respuesta mejor a las condiciones locales y las distintas necesidades de los sectores y profesiones” (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, léase el enlace en p. 111).

2.1.1. Evoluciones recientes de la gobernanza y la reglamentación a escala nacional

Según el informe de Colardyn y Bjornavold (2003, p. 30), el sistema finlandés de la FP se caracteriza por su descentralización. La formación que se imparte en las escuelas profesionales abarca prácticamente todos los sectores del comercio y la industria (EVTa, 2001). En enero de 1999 entró en vigor una reforma general de la legislación que regula la educación básica, la secundaria (educación secundaria general superior y formación profesional básica) y la educación de adultos. La nueva ley se centra básicamente en reglamentar objetivos y contenidos educativos, niveles y tipos de enseñanza, y derechos y responsabilidades del alumno. Esta nueva legislación confiere más competencias a los centros educativos y se aplica por igual a la oferta educativa municipal, estatal y privada (EVTa, 2001, p. 15-27). En Finlandia, según el Plan de Desarrollo a largo plazo de la Educación e Investigación (1999-2004), la FP se basa ante todo en las competencias obtenidas (Kärki, 2002). Más adelante se indicarán otros detalles sobre el sistema finlandés (véase la sección 2.3).

En Francia, los últimos tres decenios han producido cambios esenciales en la legislación sobre FP, reformando los niveles tanto colectivos como individuales y redefiniendo la importancia de titulaciones y certificados. La FP es una responsabilidad compartida entre ministerios muy diversos (Agricultura, Sanidad, Deporte, etc.), aunque el Ministerio de la Educación Nacional detenta las principales competencias. Como indica el Informe nacional sobre Francia de la

OCDE (2003a), sea cual sea el sector o actividad interesados, el indicador de la cualificación individual al término de un programa de FP es el título (*Diplome*), y dicho título se utiliza por consiguiente con fines de clasificación y acceso al mercado de trabajo. Es posible apreciar la convergencia de los sistemas de cualificación formal y de los sistemas de educación de adultos o formación permanente, como refleja el marco reglamentario que aporta la Ley de modernización de 17 de enero de 2002, con la creación de un Repertorio nacional de certificados profesionales (*répertoire national des certifications professionnelles*), una Comisión nacional interministerial de certificación (*Commission nationale de la certification professionnelle*) y nuevos mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes previos (véase OCDE, 2003a).

La FP alemana está regulada desde 1969 por la Ley de la Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz*, BBiG), modificada levemente en 2002. La Reglamentación de Profesiones Artesanales regula la formación profesional en el sector artesano, orientándose muy estrechamente a la Ley de la Formación Profesional. Sobre esta base jurídica opera el sistema dual alemán, en el que los estados federales o *Länder* son responsables de las escuelas profesionales. La Ley de la Formación Profesional de 1969 (BBiG I S. 4621) ha creado normas sobre niveles generales para títulos profesionales, contenidos y duración de la formación, exámenes y evaluaciones, estipulando los requisitos que deben cumplirse para la certificación de un título y prescribiendo mecanismos, modalidades y procedimientos de exámenes. El sistema dual alemán de la formación profesional y todo el sistema de la FP en general se inspiran en el “principio de oficio” o *Berufsprinzip*. Como mencionaron los expertos encuestados, el término de “profesión” equivale en Alemania al de “oficio”, enraizado históricamente en sus correspondientes gremios (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111). El concepto alemán de oficio no solamente constituye el núcleo de la formación que imparte el sistema dual en este país, sino que suscita además una multitud de inspiraciones y actos legislativos que regulan el sistema diferenciado de la cualificación inicial o la formación continua en Alemania. Sin embargo, tal y como observa Kutschka (2003), el sistema dual de la formación profesional alemán se ha transformado hace ya tiempo en un sistema plural, con todo un abanico de funciones distintas y gobernado por un complejo mecanismo regulatorio mixto. El atractivo de la FP alemana procede del alto grado de transferibilidad de sus cualificaciones: “una cualificación por este sistema es la cualificación de partida para el mercado alemán del empleo (...) la transferibilidad se debe también a la participación central de empresarios y sindicatos en el proceso de diseño, realización y control de la formación” (Reuling et al., 2004, p. 19). Las últimas regulaciones han creado un concepto modular dentro del tercer año de la formación de aprendices (Cedefop Info, 2000).

En Hungría, la reestructuración de la formación profesional ha sido parte intrínseca de la transición hacia la economía de mercado. Como resultado de su completa reforma en el decenio de 1990, surgió un sistema caracterizado por la responsabilidad compartida y la autonomía local; hoy constituye uno de los sistemas más descentralizados en Europa, según Halász et al. (2001), y el desarrollo de recursos humanos también se intensifica (véase Kopeczi, 2000). La Ley de la Educación Pública de 1993 define el nivel de apoyo educativo,

los programas por impartir, el marco central organizativo y operativo de la educación y los derechos de los formados. Esta ley requiere una reestructuración curricular y la introducción de la denominada reglamentación en dos secciones, conforme a la cual la organización escolar de la enseñanza se gestiona con normas de alcance nacional, pero a partir de programas preparados por las escuelas y aprobados a escala local (véase Halász, 2001). Tras crearse un Registro nacional de cualificaciones profesionales, comenzaron a desarrollarse currículos de alcance nacional entre 1996 y 1999. En 2001 se adoptó una Ley sobre educación de adultos, que arbitra el marco para la implantación de una educación permanente de acuerdo con los objetivos de la Comunidad Europea. En el ámbito de la formación profesional, se ha creado un proceso continuo de estandarización y modernización del catálogo de cualificaciones profesionales nacionales (CEC, 2002b). Con todo, los créditos en la FP no han recibido apenas otra consideración que algunos esfuerzos de modularización dentro de la reforma permanente de la FP, y una mayor atención prestada al tema de la calidad.

Granville (2003, p.262) ha descrito Irlanda como una sociedad que confiere mucha importancia a las acreditaciones. Este autor considera que ello se debe a la alta categoría e importancia social del nivel educativo individual, y al sistema centralizado y básicamente unitario de cualificaciones educativas en dicho país. En el contexto irlandés, la noción de *awards* (acreditaciones) resulta esencial. La Ley de Cualificaciones Educativas y Formativas de 1999, que entró plenamente en vigor en junio de 2001, tenía por objetivo establecer y desarrollar niveles de conocimientos, capacidades y competencias con el fin de elaborar un marco de niveles de cualificación que permita promover la calidad de la enseñanza, la formación continua y la superior, crear un sistema que permita comparar y coordinar las acreditaciones y promover el acceso, la transferencia y el progreso de alumnos. Esta ley también creó la Autoridad Nacional de las Cualificaciones (NQAI), junto con dos nuevos Consejos de cualificaciones (HETAC y FETAC) (véase Ley de Cualificaciones Educativas y Formativas, 1999). El texto de la ley se apoya en los resultados formativos, descritos en términos de conocimientos, capacidades y competencias. También aspira a promover la formación permanente (Cualificaciones Nacionales..., 2003a). Según el Informe nacional sobre Irlanda de la OCDE, la reforma del sistema irlandés de cualificaciones supone una clara racionalización de la gama de organismos acreditadores en Irlanda. Los mecanismos estructurales que arbitra la legislación del 1999 pueden considerarse un compromiso entre la creación de un sistema que pueda responder a futuras demandas de formación permanente, y el mantenimiento de la confianza de alumnos y empresarios en el valor de las acreditaciones y sus estructuras de apoyo dentro del sistema existente (OCDE/NQAI, 2003, p. 66).

El Informe sobre España de la OCDE publicado en 2003 resalta la aplicación de una descentralización *a la española*, con efectos particularmente intensos en temas educativos. En el contexto español, ello significa “por un lado, crear un margen mayor de decisión independiente para los gobiernos autonómicos (¹) y, por otro, mantener la idea de una nación

(¹) “Todas las Comunidades Autónomas ejercen responsabilidades educativas, aunque algunas se encuentran más avanzadas que otras, particularmente las denominadas comunidades “históricas”, como el País Vasco o Cataluña” (OCDE, 2003a, p.12).

común y, en consecuencia, de un conjunto compartido de objetivos de naturaleza política” (OCDE, 2003b, p. 11). Como indicaba un experto encuestado, “en términos organizativos, el sistema nacional de cualificaciones y de la formación se apoya en las esferas de poder asignadas a la Administración Nacional del Estado y a las Comunidades Autónomas, y en el área reservada a la participación de los agentes sociales, tal y como refleja la composición del Consejo Nacional de la Formación Profesional” (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111). La reforma principal de la FP en España fue la Ley de junio de 2002, destinada a modernizar el sistema de la FP por medio de la creación de “un conjunto de instrumentos y programas necesarios para promover y realizar la integración de las ofertas de formación profesional conformes con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Ocupacionales (Ley Orgánica 5/2002 Art. 2). El pilar central a escala institucional es el “Catálogo Nacional de Cualificaciones Ocupacionales, cuyo objetivo declarado consiste en facilitar la integración de los diferentes tipos de certificación y acreditación de las cualificaciones y capacidades ocupacionales” (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111). Un Decreto aprobado en septiembre de 2003 define dicho Catálogo Nacional de Cualificaciones Ocupacionales. En secciones posteriores expondremos más detalles sobre la modularización, las competencias, las familias profesionales y los niveles de cualificación españoles.

2.2. Desglose de la participación y heterogeneidad

2.2.1. Los agentes

El desarrollo y aplicación de un sistema de créditos para la FP requiere la colaboración entre los protagonistas o agentes de los sistemas nacionales de FP. Según el informe Lindeperg sobre la FP francesa (2000), la FP inicial y la formación continua están en la base del desarrollo económico, de las políticas de empleo y de la cohesión social, por lo que se requiere una clara definición de competencias y normas de colaboración entre los respectivos protagonistas. Hasta cierto punto, esta misma complejidad constituye una garantía de la calidad, pero también nos indica la dificultad que comporta la labor de coordinación a escala nacional y europea. Su rasgo definitorio es la situación de los sistemas de FP, en la encrucijada entre los sistemas mano de obra – empleo y educación – mano de obra y con los correspondientes objetivos, como ilustra el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Esquema de agentes

	Sistema educativo/formativo		Sistema de empleo	
Protagonistas nacionales (MACRO)	Organizaciones de alumnos o padres de alumnos	Organizaciones de la administración educativa/formativa	Organizaciones de trabajadores	Organizaciones empresariales
Protagonistas regionales o locales	Asociación	Burocracia	Redes	Asociación
Protagonistas organizativos (MESO)	Representantes estudiantiles o de padres	Centros educativos o formativos	Representantes de trabajadores	Empresas y sociedades
Protagonistas individuales (MICRO)	Personas, hogares	Maestros, formadores	Trabajadores individuales	Empresarios individuales
	Demanda de educación/formación	Oferta de educación/formación	Oferta de competencias	Demanda de cualificaciones
	Mercado de educación/formación		Mercado de trabajo	
Tareas de coordinación cuantitativas	Elección de estudios, aplicación	Oferta de estudios, selección	Oferta de titulares de competencias	Demanda de mano de obra, selección de trabajadores
Tareas de coordinación cualitativas	Influencia sobre la oferta formativa, selección	Estructura de estudios y vías formativas	Estructura de las acreditaciones	Clasificación de la mano de obra

Fuente: adaptado de Descy y Tessaring, 2001.

La encuesta electrónica revela diferentes niveles de influencia de los agentes. En Alemania, por ejemplo, “los agentes influyentes son las cámaras de comercio, las cámaras de industria y comercio y los sindicatos”, y las actividades de dichos agentes se consideran “principios rectores” del sistema alemán de la FP (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111).

Cuadro 2: Nivel de influencia de los diferentes agentes en actividades seleccionadas

Nivel de influencia en función de ...	Autoridades u organismos nacionales/ regionales	Suministradores de FP	Organizaciones de empresarios	Organizaciones de trabajadores	Centros de FP e I+D, expertos	Alumnos, familias
Niveles de cualificación	1.7	3.1	2.4	2.5	3.1	4.3
Los programas de estudio (p.e. división en unidades)	1.9	2.8	3.0	2.9	3.0	4.3
Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo)	2.6	2.0	3.6	3.3	3.0	3.9
Los procedimientos de evaluación y examen	2.1	2.5	3.0	2.9	3.2	4.2
Los procedimientos de reconocimiento y certificación	2.0	2.9	2.7	2.9	3.3	4.5
Resultado	30	28	28	27	27	27

Nota: Preguntas 1.2 a 1.7 (Dentro de su sistema nacional de FP ¿qué influencia ejercen su administración u organismos nacionales/regionales; suministradores de FP; organizaciones de empresarios; organizaciones de trabajadores; alumnos y familias sobre los siguientes factores?) Escala: de 1 (= mucha) a 5 (= ninguna).

Los resultados de la encuesta electrónica indican que autoridades y organismos nacionales y/o regionales son los agentes con mayor grado de influencia. Condicionan claramente la definición de normas de cualificación y la estructura de los programas de estudio. En función de la tradición nacional, la influencia de autoridades y organismos varía entre un alto nivel de centralización (Francia, Luxemburgo, véase el Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111) y la descentralización por regiones (España, véase el Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Los ministerios de economía y de educación son las instituciones citadas más a menudo como determinantes, en relación con la formación de aprendices o la parte escolar del sistema de la FP. En Alemania, los *Länder* o estados federados gobiernan la FP en las empresas, y la administración central el sistema escolar (Cuadro 11 – sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111). Estos organismos y autoridades influyen menos en materias pedagógicas relativas a los procesos de enseñanza y formación.

Las organizaciones empresariales y sindicales también condicionan claramente los niveles de cualificación (notas de 2,4 y 2,5, respectivamente, en una escala del 1 al 5), así como hasta cierto punto los procesos de reconocimiento y certificación. Una divergencia entre sistemas

nacionales de FP puede deberse a la penetración de la formación de aprendices, como en el caso de Austria (Cuadro 17, sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111). En algunos países, como Finlandia o Países Bajos, la influencia de las organizaciones de empresarios llega hasta la responsabilidad compartida (Cuadro 17, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p 111). Tanto empresarios como trabajadores son responsables legalmente de suministrar perfiles de competencias para el empleo, como base de los niveles de cualificación nacionales (Países Bajos, Cuadro 19, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111) o bien “toman parte en el proceso de preparar y decidir cualificaciones, currículos básicos específicos para cualificaciones nacionales y currículos para suministradores educativos. Organizan y evalúan también la formación en el empleo y la demostración de competencias en el lugar de trabajo” (Finlandia, Cuadro 17, sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111). La mayoría de los comentarios recibidos de los encuestados ponen de relieve la habitual práctica tripartita y la mezcla de cooperaciones de base o superiores en los temas seleccionados (véanse los comentarios en los Cuadros 17 y 19 sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111).

Los suministradores de FP condicionan fuertemente la definición de procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el entorno formativo (media de 2 en una escala de 1 a 5). Según los comentarios de los expertos encuestados, los centros de FP parecen tener más autonomía para configurar procesos dentro de los contextos que marca una legislación nacional o los decretos ministeriales (en función del sistema de gobierno del estado respectivo), como en el caso de Finlandia, país en el que la “Comisión Nacional de Educación esboza el currículo nacional y los centros de FP modifican éste como currículo local” (Cuadro 15, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Los alumnos no ejercen tanta influencia, quizás como resultado del bajo nivel de competencias regulatorias que prevén para ellos los sistemas nacionales de FP. Los ejemplos de Austria (comisiones escolares), España (asociaciones de padres de alumnos) y Finlandia (alumnos como miembros de comisiones nacionales y locales) revelan una cierta participación de los formados en las actividades consultivas de los centros de FP (véase Cuadro 23, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). En Dinamarca, los estudiantes ejercen una clara influencia sobre los procesos decisorios.

El desarrollo de un sistema europeo de créditos para la FP (SECFP/ECVET) dependerá en buena medida de un factor no técnico: la confianza mutua. Dentro de la enseñanza superior, la confianza ha demostrado ser una clave esencial para desarrollar el ECTS; conduce a la aceptación mutua y a una evaluación igualitaria de los niveles formativos, a pesar de diferencias estructurales permanentes. Históricamente, la forma de generar procesos de confianza parte del acuerdo individual, en el contexto de intercambios bilaterales de estudiantes (por ejemplo, a través de los programas Erasmus o Sócrates), y llega hasta la escala europea, que garantiza la acumulación y transferencia de créditos. La confianza surge entre los participantes claramente en función de la credibilidad y validez del sistema de créditos que se utilice. Es importante recordar que en la escala nacional es el marco administrativo reglamentario quien fija las normas, mientras que el uso y desarrollo de un

sistema de créditos a escala europea dependerá de la participación voluntaria de los respectivos agentes nacionales.

Los espacios de transferencia horizontal de créditos suelen definirse de manera general en el contexto de un programa de estudios de enseñanza superior. La acumulación de créditos dentro de espacios horizontales depende en ese caso de la decisión del centro receptor. Estos espacios, por tanto, pueden denominarse “zonas de mutua confianza”, y operan dentro de la enseñanza superior como redes de centros que establecen una aceptación mutua. La creación de estas zonas o espacios de confianza dentro de niveles verticales “grandes” reduce obstáculos para implantar una acumulación y transferencia eficaz de créditos (Le Mouillour et al., 2003). El informe de Coles y Oates define con mayor detalle el concepto de la mutua confianza: “una zona de mutua confianza (ZMT) es un convenio entre personas, empresas y otras organizaciones relativo a la impartición, el reconocimiento y la evaluación de resultados (conocimientos, capacidades y competencias) de una formación profesional. La ZMT apoya en la práctica las decisiones sobre el valor de una cualificación y certificación, la formación ulterior y la contratación en un empleo. Puede ser de naturaleza dinámica o formalizarse en mayor o menor grado en cuanto a forma y contenidos, en función de la mutua confianza creada y de las necesidades de los participantes” (Coles et al., 2004, p. 6).

2.2.2. El tema de la movilidad

En todos los sistemas de FP, a consecuencia del desarrollo de la formación permanente, mantener una vinculación con las necesidades individuales y con la motivación del alumno es algo básico para desarrollar una transferencia de créditos.

La heterogeneidad de los alumnos se debe a numerosos factores, como la experiencia profesional obtenida, la situación de empleo (paro, paro de larga duración, experiencia de trabajo atípica, empleo de dedicación completa), la naturaleza del trabajo (rutinario, conceptual, directivo), su sexo, la motivación para comenzar o reanudar una actividad formativa (actualizar conocimientos y competencias, reintegrarse en la FP), su situación legal (inmigrantes), el estado de salud (discapacitado), su edad y categoría (estudiantes, alumnos de primaria, personas en formación, aprendices, alumnos adultos, etc.). Por ejemplo, en Irlanda, el alumno individual es una figura central para las normas y objetivos de la Ley de las Cualificaciones de Educación y Formación de 1999. En consecuencia, un alumno puede ser la persona que asiste a un centro educativo formativo, o bien quien simplemente participa en una situación de enseñanza de tipo formal. Pero también será quien obtenga o haya obtenido conocimientos, capacidades o competencias con independencia del lugar, la forma y el momento en que lo hace. Así pues, un alumno o formando puede ser un estudiante de un centro educativo, un trabajador en su lugar de trabajo, el participante de una actividad comunitaria o un autodidacta (véase la Ley de las Cualificaciones de Educación y Formación irlandesa de 1999). Los informes estadísticos registran un mínimo de 50 millones de personas que participan en actividades formales de FP y de ES en Europa (véase el Cuadro 3).

Cuadro 3: Esquema de alumnos europeos de FP y ES (2000/01)

	Educación general y formación profesional	Proporción de la formación profesional
CINE 2	18 millones	
CINE 3	19 millones	55.3 %
CINE 4	Sólo la orientación profesional = 0.8 millones incluyendo educación de adultos y preparación para el nivel CINE 5B	
CINE 5 (Nivel terciario)	12 millones	13 % (CINE 5B)
CINE 6	0.36 millones	

Fuente: Adaptado de Eurostat, edición 2000-01. CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, UNESCO (ndt)

La cifra de matriculaciones en formación profesional es superior a la de la educación general en el nivel secundario superior (el nivel pre-profesional se incluye en la educación general). Esto es particularmente típico en Austria, Bélgica, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein, Países Bajos, República Checa y el Reino Unido, donde más de dos terceras partes del alumnado se matriculan en la formación profesional. En Chipre, España, Estonia, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Malta y Portugal, dos terceras partes o más del alumnado siguen una educación general (véase CEC, 2002d).

Para considerar plenamente las características personales, la situación y el entorno formativo de un alumno depende de su movilidad individual. La movilidad europea de la mano de obra es aún bastante escasa (Dinjens et al., 2002), y dado que los datos estadísticos sobre movilidad de titulados no aportan excesiva información sobre tendencias de movilidad, la única evaluación posible es el dato de que un 4 % de los titulados trabajan fuera de su país de origen (Jahr et al. 2002). Los expertos encuestados estiman la frecuencia de una movilidad internacional en FP con una media del 4.02 dentro de una escala de 1 -muy frecuente- hasta 5 -muy rara- (Cuadro 78, disponible sólo electrónicamente, enlace en p. 111). Según las respuestas, los sectores de la FP con alta frecuencia de movilidad son: turismo, restauración, atención sanitaria (hospitales), metalurgia, química, agricultura, transportes, construcción y TIC. Los expertos resaltan también la importancia de los programas Leonardo da Vinci para fomentar la movilidad internacional de alumnos y trabajadores (Cuadro 79, disponible sólo electrónicamente, enlace en p. 111).

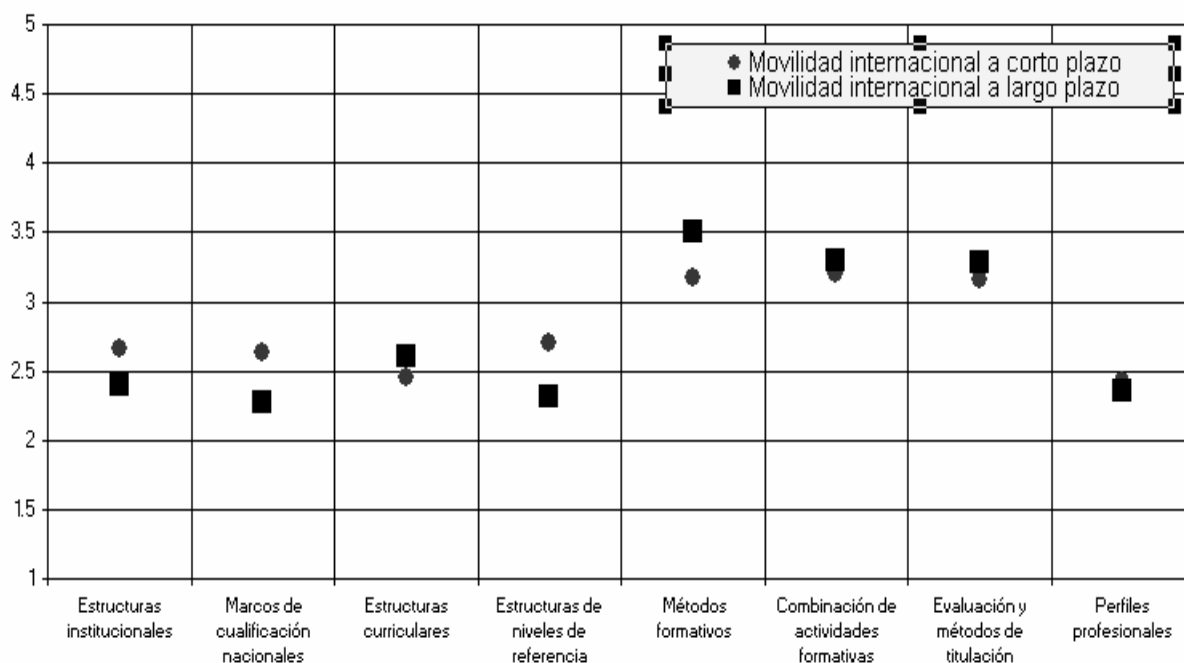
Pueden considerarse los siguientes tipos de movilidades:

- (a) geográfica, entre países o dentro de un mismo país;
- (b) profesional/ocupacional, en sentido vertical u horizontal entre diferentes especialidades profesionales o dentro de una misma, y entre uno o más niveles de cualificación o dentro de uno mismo;
- (c) intermodal, entre el sector informal/no formal y el sector formal de la enseñanza y la formación.

Los programas de movilidad que encuentran aceptación requieren dos elementos de un sistema de créditos: la transferencia y la acumulación. La movilidad exige que un sistema de FP garantice la transferibilidad de cualificaciones -lo que se logra muchas veces por medio de la modularización de programas de FP- y la empleabilidad -para lo que se buscan resultados formativos en forma de competencias y adaptabilidad de la persona a los requisitos del mercado de trabajo. Las preguntas sobre estimación de la movilidad vertical y horizontal en la FP no produjeron resultados más detallados.

Resulta interesante observar los elementos que condicionan la aceptación de alumnos de FP internacionales desde el punto de vista de los centros formativos (los suministradores de FP). El gráfico siguiente refleja los factores que influyen sobre este tipo de movilidad.

Gráfico 1: Factores que condicionan la movilidad entre sistemas formales de FP



Fuente: Pregunta 4.6a (¿Cómo condicionan las diferencias relativas a los siguientes elementos el acceso de alumnos extranjeros de FP a su sistema nacional de FP, en caso de movilidad a corto o a largo plazo?). Posibilidad de respuesta múltiple. Escala 1 (= mucho) hasta 5 (= nada en absoluto). Véase también los Cuadros 84 y 86, sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111.

Los elementos que más influyen o condicionan la movilidad a largo plazo de alumnos internacionales son las estructuras de niveles de referencia, los marcos de cualificación nacionales y los perfiles profesionales (media de 2,3 en la escala de 1 a 5), seguidos por las estructuras institucionales y curriculares (medias respectivas de 2,4 y 2,6). Para la movilidad a corto plazo, definida como inferior a un año, los principales factores son las estructuras curriculares (media de 2,46), los marcos nacionales de cualificación (media de 2,63) y las estructuras institucionales (media de 2,66). Los datos recogidos no revelan si todos estos elementos condicionan positiva o negativamente la movilidad.

Un concepto interesante que no suele utilizarse es el de las áreas profesionales de movilidad, desarrollado dentro del *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (ROME) francés. Este concepto define “áreas emparentadas de especialidad profesional”, y describe las CCC requeridas para la movilidad de un alumno. No se consideran los niveles de cualificación, sino la especialidad profesional en términos de movilidad horizontal o vertical, es decir, como enriquecimiento y ampliación de las CCC obtenidas (véase ANPE, 1993). En Inglaterra, un concepto comparable de cualificaciones “sustitutorias” (*proxy qualifications*) permite definir equivalencias y apoya la eventual transferencia de CCC: “cualificaciones sustitutorias son aquellas para las que se ha convenido evaluar los mismos conocimientos y capacidades como aspectos comunes de las competencias clave. En razón de la coincidencia, los candidatos pueden reclamar una exención de partes de las competencias clave, si demuestran haber aprobado la cualificación sustitutoria” (QCA, 2003).

2.3. Vías de aprendizaje y formación

2.3.1. Tipos principales

Se observan dos modelos nacionales principales de FP: el sistema dual de formación de aprendices y el sistema escolar; ambos pueden combinarse entre sí o exclusivizarse. Algunos países han desarrollado asimismo un sistema basado en competencias, complementario a la alternativa anterior. En algunos Estados Miembros puede prevalecer un solo modelo (en Alemania, la formación de aprendices acoge al 60 % de cada promoción de edades, véase el Cuadro 11, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111), y en otros pueden coexistir diferentes modelos (Austria imparte tanto formación de aprendices como FP escolar: combinación del 70-80 % del tiempo formativo en la empresa y un 20-30 % en la escuela; véanse otros detalles en los Cuadros 11 y 24, disponibles sólo electrónicamente, enlace en p. 111). La definición individual de los modelos nacionales también presenta grandes diferencias; así, se considera que Chipre posee un sistema dual porque “en el tercer y último año de formación, el alumno pasa un día en la industria” (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, ver enlace en p. 111), o que dentro del sistema dual alemán “algunas empresas operan un sistema “trial”: escuela, empresa y formación complementaria en la empresa de tipo teórico y práctico” (Cuadro 11– sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Kutscha (2003) señala que el sistema dual alemán está evolucionando desde hace mucho desde la dualidad hacia la pluralidad de entornos formación. Las empresas grandes tienden a descentralizar su formación y a desarrollar nuevas combinaciones de entornos formativos, y las escuelas profesionales intentan sustituir la enseñanza tradicional de corte teórico por un nuevo modelo de enseñanza, orientada a la práctica o a la combinación teoría-práctica. La complejidad se evidencia si consideramos otros sistemas nacionales de FP y sus características principales. En Finlandia, todos los alumnos que acaban la escuela general pueden comenzar estudios de tres años en la escuela profesional. Estos alumnos, normalmente de 16 y 19 años,

se seleccionan conforme a los criterios que fija el Ministerio de Educación: historial previo de estudios (nota media en todas las materias, particularmente en el campo respectivo), experiencia de trabajo, y otras pruebas de acceso. La enseñanza incluye tanto estudios teóricos como instrucción práctica en centros formativos y lugares de trabajo (véase EVTA, 2001). Jóvenes y adultos (estos últimos a través de la FP para adultos) pueden obtener una cualificación profesional por medio de la formación de aprendices, que enseña competencias profesionales durante el trabajo, complementadas con una formación teórica. La formación de aprendices comprende tanto la formación profesional inicial como la de perfeccionamiento o continua para jóvenes y adultos. El término francés de *apprentissage* (formación de aprendices) se refiere por su parte a una formación dual cuyo objetivo es impartir a los jóvenes alumnos (aprendices de más de 16 años) conocimientos teóricos y prácticos que les permiten obtener una cualificación profesional, reconocida por un título profesional nacional o de la enseñanza superior, o un certificado del Ministerio de Trabajo (véase OCDE, 2003a).

2.3.2. Actividades formativas

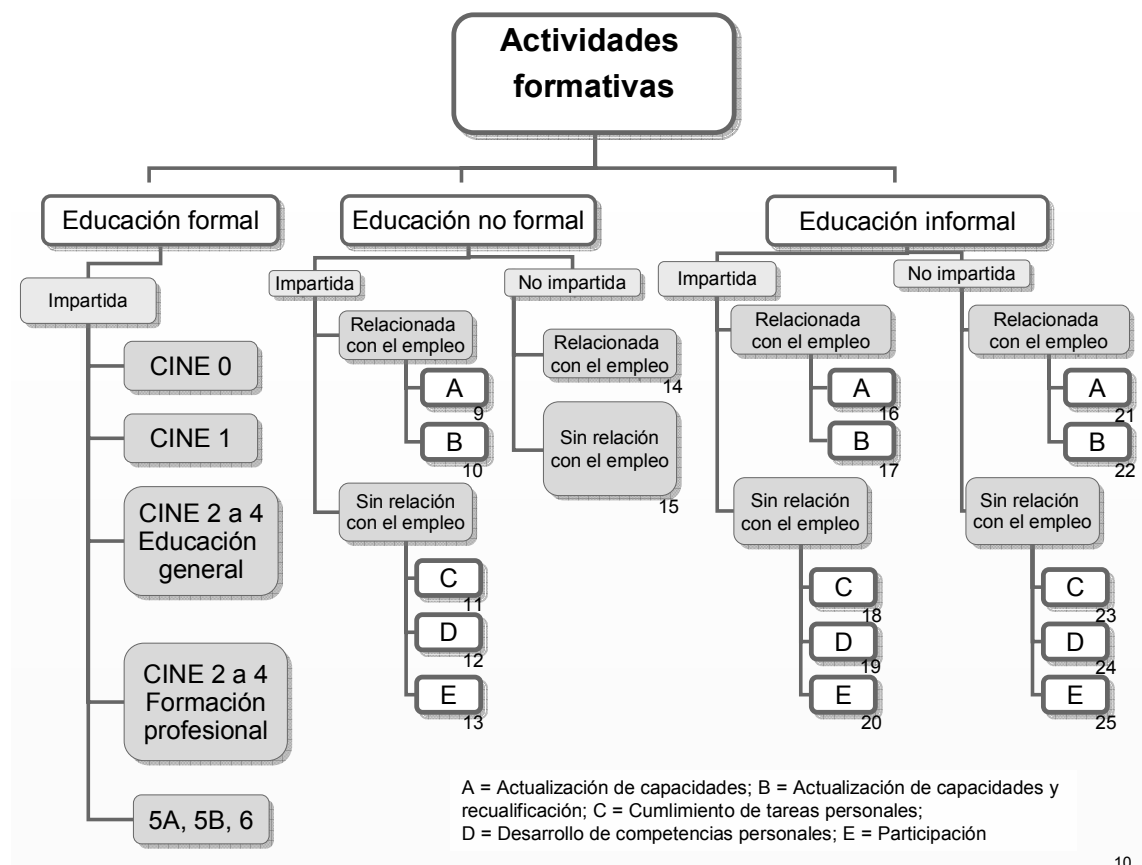
El modelo de la FP en un país, y sus correspondientes características de formación y aprendizaje, condicionan directamente las actividades formativas. El registro nacional de cualificaciones húngaro establece por ejemplo para cada cualificación (nivel) la proporción obligatoria de tiempo dedicado a la formación teórica y a la práctica (República de Hungría, 1993). Informes europeos como la relación armonizada de actividades formativas constituyen una útil referencia sobre la diversidad de la formación. Considerando la perspectiva individual y los mencionados modelos de movilidad asociados a los criterios de contextualidad e intencionalidad de los procesos formativos, a la hora de crear un sistema de créditos será necesario tener en cuenta todas las actividades de formación -ya sean de tipo formal, no formal o informal- que permiten obtener conocimientos, capacidades y competencias.

Las actividades formativas citadas por Colardyn y Bjornavold (2003, p. 16) a partir de la Comunicación sobre la formación permanente (CEC, 2001) son las siguientes:

- las formaciones de tipo formal suelen impartirse en un centro educativo o formativo, están estructuradas (en cuanto a objetivos formativos, periodos y materiales de formación), y conducen a una certificación. Desde la perspectiva del alumno, la formación de tipo formal es intencional;
- las formaciones de tipo no formal no se imparten en un centro educativo o formativo, y no suelen conducir a una certificación. No obstante, se encuentran también estructuradas (en cuanto a objetivos formativos, periodo y materiales de formación). La formación no formal también es intencional desde el punto de vista del alumno;
- los procesos de tipo informal se derivan de las actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No están estructurados en cuanto objetivos formativos, periodo y/o materiales de formación, y no suelen dar lugar a certificación ninguna. La formación informal puede ser intencional, pero en la mayoría de los casos es no intencional (“incidental” o por azar). También suele denominársela “formación por experiencia”.

Se puede afinar el análisis relacionando la “intencionalidad y contextualidad” de toda actividad formativa con los niveles de referencia existentes (en este caso, los niveles CINE), tal y como efectúa la relación armonizada de actividades formativas (2002).

Gráfico 2: Relación armonizada de actividades formativas

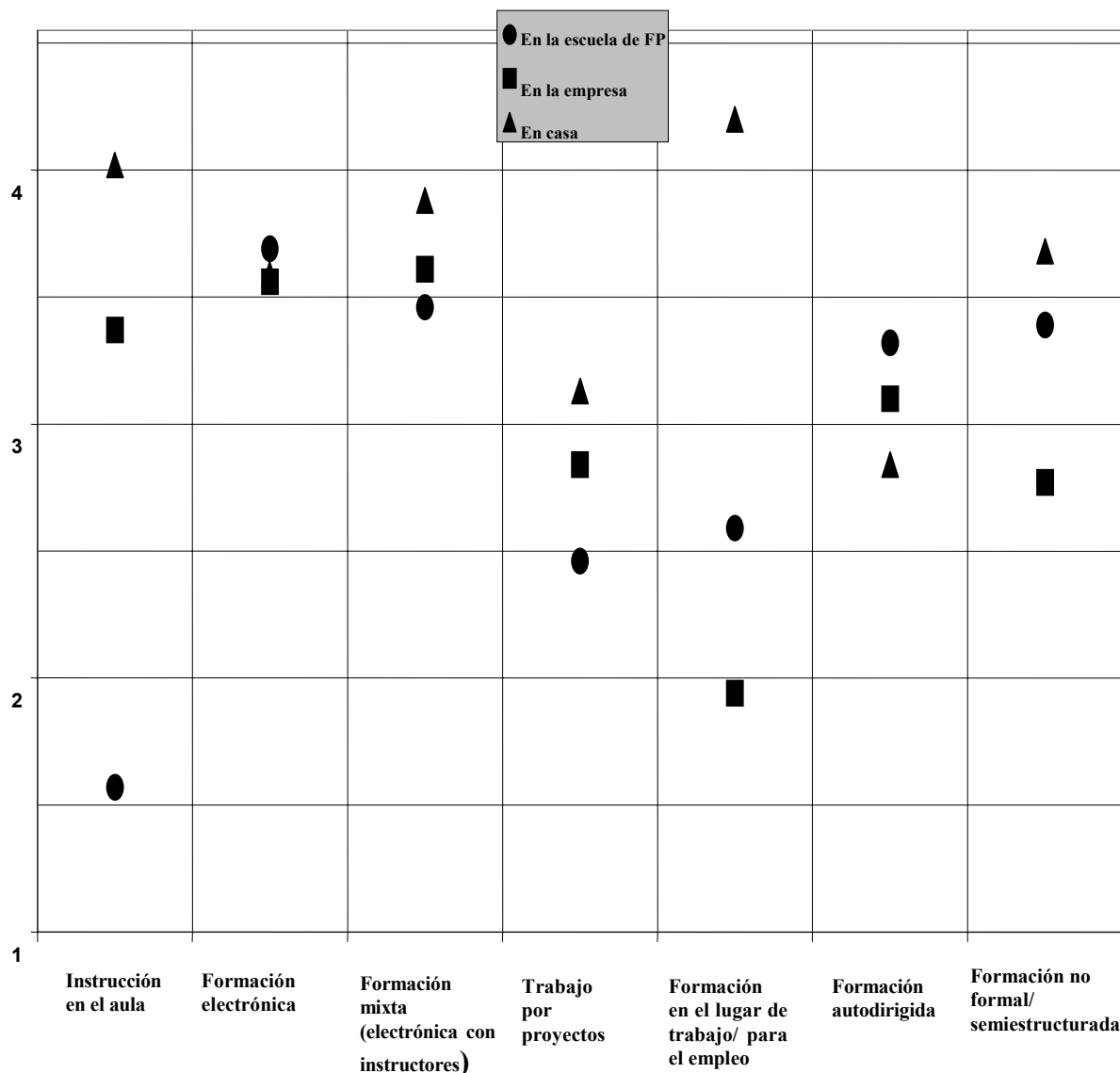


Fuente: Descy, 2002, p. 23.

La variedad de actividades formativas parece infinita. Ya sólo las actividades de tipo formal pueden incluir: formación y pedagogía personalizadas y activas, enseñanza tradicional, enseñanza frontal, simple reproducción de comportamientos en un lugar de trabajo, formación autodirigida/autoorganizada/ autorregulada, y aprendizaje de procesos de trabajo. Los lugares de formación pueden ser la empresa, un centro escolar o formativo, la formación de aprendices, seminarios formativos comunes a varias empresas, formación para el empleo o en el lugar de trabajo, formación a domicilio, formación electrónica y a distancia, etc.

Partiendo de resultados previos de la investigación, nuestra encuesta electrónica intentaba detectar similitudes entre las actividades y vías formativas existentes en la Europa comunitaria (representada por los países participantes en la encuesta).

Gráfico 3: Frecuencia de diversas actividades formativas conforme al lugar de la formación (media)



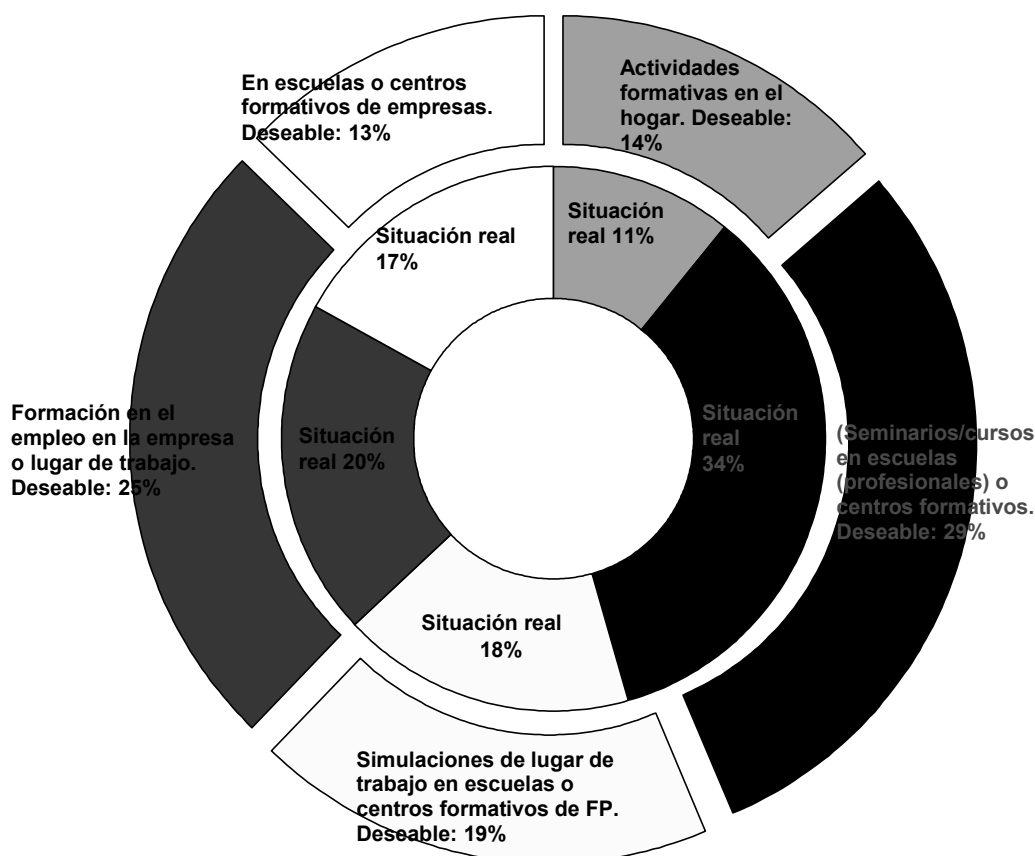
Fuente: Cuestionario electrónico, Cuadros 42, 44 y 46 – sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111 Preguntas 2.11 a 2.13: “¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades formativas de FP en las escuelas o centros formativos, las empresas, los hogares de su país?” Escala: 1 (= con mucha frecuencia), hasta 5 (= con ninguna frecuencia). La formación de tipo no formal/semiestructurada se define como actividades planificadas pero no designadas explícitamente como formación. Tamaño de la muestra: “en escuelas de FP” 43<N<46; “en empresas”: 39<N<41; “en hogares”: 39<N<42.

Conforme a las respuestas, dentro de las escuelas o centros suministradores de FP las actividades formativas más frecuentes siguen siendo la instrucción en el aula, seguidas por el trabajo por proyectos y la formación en el empleo (con una media respectiva de 1,57, 2,46 y 2,59 en la escala de 1 (= con mucha frecuencia), hasta 5 (= con ninguna frecuencia). En cuanto a la formación en empresas, el contexto más difundido es la formación en el empleo (1,94), seguida por la formación no formal/semiestructurada (formación integrada en actividades planificadas no designadas explícitamente como formación) y el trabajo por proyectos (medias respectivas de 2,77 y 2,84 en la escala de 1 a 5). Los comentarios

espontáneos sobre esta cuestión revelan las diferencias existentes en función de los tipos de sistema de FP y de sector ocupacional (Cuadros 43 y 45, sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111). Además, entre las tendencias que detectan los expertos encuestados con respecto a programas de estudio y actividades formativas de FP (Cuadro 48, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111), es de mencionar el incremento que esperan en cuanto a actividades formativas autodirigidas (por ejemplo en Finlandia), formación a distancia, electrónica o mixta (en la mayoría de los países), y formación por proyectos.

Parece conveniente efectuar una evaluación del tiempo dedicado a las diferentes actividades formativas, ya que el período de formación se considera muy relacionado en algunos países con los programas de FP, el registro de cualificaciones y el sistema de créditos. Se pidió por ello a los expertos encuestados que valorasen el tiempo realmente dedicado a la formación y el tiempo que a su juicio un alumno debería dedicar a diferentes actividades formativas en promedio. El gráfico siguiente ilustra las respuestas:

Gráfico 4: *Asignación real y deseable de tiempo*



Fuente: Cuestionario electrónico, Cuadros 37 y 38, sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111. Preguntas 2.9a + b: En su opinión, ¿cuánto tiempo dedican realmente/debieran dedicar los alumnos de FP en promedio a las siguientes actividades formativas? (en porcentajes que totalicen 100 %).

Según los expertos encuestados, los alumnos de FP dedican una tercera parte de su tiempo a seminarios o cursos, algo menos de una tercera a la formación para el empleo, y también a simulaciones en el lugar de trabajo o en centros formativos. Los expertos esperan que las actividades formativas para el empleo o en el lugar de trabajo y en el hogar vayan cobrando más importancia entre los alumnos de FP, y que se reduzca la proporción de actividades formativas en escuelas profesionales y centros de formación. Estas preguntas suscitan otro aspecto relativo al tiempo: como mencionó un experto encuestado, “el tiempo dedicado puede variar enormemente de una a otra cualificación”. Puede detallarse aún más: el tiempo depende del tipo de programa o curso considerado (formaciones de 3 años, de 5 años, etc.), depende del sector considerado (sanidad o comercio), de las dimensiones del centro que suministra la FP, del lugar de la formación, etc. Pueden verse otros detalles en los cuadros 36 y 38 (sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111).

2.3.3. El modelo basado en competencias

Todo el proceso de la formación contribuye al desarrollo individual de competencias, partiendo de las competencias clave que pueden considerarse parte de la FP. La Comisión Europea ha definido las competencias clave (2002, p. 15) como “un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que toda persona necesita para el empleo o la siguiente formación, y para su realización y desarrollo personal. Las competencias clave son la premisa para participar en la formación permanente (lectonumeración, “aprender a aprender”, etc.)”.

Preguntados por los cambios previsibles y las características reales actualmente de los sistemas nacionales de FP, la mayoría de los expertos encuestados mencionan el modelo de las competencias. Lo explicaremos aquí brevemente, y más adelante con la perspectiva de basar en resultados un modelo de sistema de créditos. Básicamente existen dos métodos para analizar sistemas de FP: o concentrarse en las características pedagógicas y organizativas del sistema (esto es, los programas de FP), o bien en los objetivos formativos en cuanto a conocimientos, capacidades y competencias del alumno (como hace por ejemplo el informe de progreso sobre el SECFP/ECVET).

Las competencias se utilizan en la mayoría de los sistemas nacionales de FP para describir el perfil profesional esperado del alumno. Las descripciones de competencias varían. Con todo, el Cuadro 30 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111) muestra un alto grado de coincidencia entre las designaciones de las competencias. Los expertos convienen en que es posible encontrar al menos tres categorías principales en todos los sistemas: competencias profesionales, competencias sociales y competencias personales o “autocompetencias”. Las competencias profesionales son las relacionadas con las tareas que el alumno tendrá que cumplir cuando ocupe un puesto en una empresa, y están vinculadas directamente con el empleo; se las denomina también “competencias ocupacionales” o “técnico-profesionales”. Las competencias sociales son las relacionadas con otros trabajadores, el lugar de trabajo y la

capacidad para trabajar en un equipo y están vinculadas también con el concepto de “autocompetencias”.

Pueden definirse dos modelos principales para clasificar las CCC, que corresponden a opiniones divergentes sobre el contexto y la composición de las CCC. El primer modelo define unas CCC de carácter básico, general y fundamental en los países anglófonos y, en menor grado, también en Alemania, Finlandia, etc. Incluye competencias generales, elementales y/o cognitivas necesarias para todo empleo (matemáticas, lectoescritura, resolución de problemas, sociales, de comunicación e interpersonales), y también las capacidades necesarias para la participación social (ciudadanía).

El segundo modelo define competencias transferibles (clave) y competencias profesionales de carácter amplio (Alemania) y se basa en una serie de competencias que trascienden las divisiones del trabajo y los perfiles profesionales de tipo tradicional. Abarca las competencias sociales y de comunicación, la resolución de problemas, las competencias organizativas y de liderazgo. No hay ninguna diferencia fundamental entre estas competencias y las que proponen los partidarios de las competencias generales. Pero este modelo se considera dependiente de un contexto o una serie de situaciones, y por ello la didáctica para la obtención de estas competencias será distinta (véase Eurydice, 2001, p. 31 y sig.).

El concepto “cualificación” ha cambiado; ahora puede definírsela a grandes rasgos como “los requisitos para que una persona acceda o progrese dentro de una profesión” (Tissot, 2003, p. 97). Las transformaciones en las necesidades de cualificación requieren que las competencias puedan actualizarse de forma permanente y flexible, en función de las necesidades de la empresa y de la propia mano de obra. Examinando las respuestas a nuestra encuesta electrónica y la polémica dentro de la comunidad virtual, resulta evidente que las competencias son el resultado principal y el eje básico de orientación para la FP. La FP se centra cada vez más en las competencias (y menos sobre capacidades específicas); es decir, las capacidades de actuación práctica parecen cobrar importancia en detrimento de las capacidades más orientadas al conocimiento, antes prevalecientes. Un nuevo elemento importante de la carpeta de competencias para la FP es la capacidad de “aprender a aprender”.

Los expertos encuestados ponen de relieve que los programas de FP cada vez se basan más en competencias (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111), y que estas se utilizan para la evaluación (por ejemplo en Grecia) o para organizar la FP en unidades modulares (España). Según Colardyn y Bjornavold (2003), la FP finlandesa se caracteriza por su orientación a las competencias, particularmente desde la creación del Plan de Desarrollo en Educación e Investigación (1999-2004). Las cualificaciones profesionales para adultos en Finlandia son cualificaciones basadas en competencias, que pueden obtenerse mediante un examen, independientemente de dónde se hayan obtenido las competencias evaluadas (EVTA, 2001, p. 15-27).

En Francia, el ministerio responsable del sector educativo y la confederación empresarial nacional han ido desarrollando desde el decenio de 1970 el concepto de competencias, siguiendo ambos sus fines respectivos en cuanto a objetivos pedagógicos y capacidades

prácticas para la situación de trabajo. El concepto de competencias tiende a sustituir al de conocimiento en los procedimientos de certificación, particularmente desde el acuerdo ACAP 2000 sobre competencias en la industria metalúrgica. La idea de validar activos de formación para conceder una titulación profesional han provocado por sí sola una especie de revolución cultural (véase Jacot et al., 2001).

La ley sobre la modernización social francesa de 2002 incorpora por primera vez el término de competencias a la FP, y arbitra dos temas principales: la validación de aprendizajes previos (VAP) y la oferta de formación continua y de perfeccionamiento. La validación incluye todas las competencias profesionales de una persona, independientemente de su lugar de obtención, y puede conducir a una cualificación completa bajo forma de un título (véase Le Mouillour, 2002).

En España, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de reciente creación (Ley Orgánica 5/2002), se basa en las competencias vinculadas a familias profesionales de carácter amplio (se analizará el modelo con mayor detalle más adelante). La perspectiva, valores y principios que sustentan el proceso irlandés de desarrollo de un Marco de cualificaciones se basan en una definición amplia de la formación permanente, que abarca “todas las actividades formativas emprendidas por una persona lo largo de la vida con el objetivo de mejorar conocimientos, capacidades y competencias en el ámbito personal, cívico, social y/o profesional” (Behringer y Coles, 2003, p. 7). Por último, en la etapa actual de modernización de la FP húngara, el conocimiento, las capacidades y competencias están comenzando a integrarse en el sistema formal (véase Instituto Nacional de Educación Profesional, 2001).

3. Definición de un sistema (de transferencia) de créditos

3.1. Contexto

Históricamente, el sistema de créditos más antiguo es el creado por los Estados Unidos a mediados del siglo XIX, que se inició con un debate sobre la reforma de la enseñanza superior (ES). En Europa, los sistemas de créditos suelen hallarse vinculados a la enseñanza superior; el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS se creó en 1989 en el contexto del programa Erasmus (CEC, 2003a). Estos antecedentes históricos pueden ser de utilidad para situar la labor sobre el futuro SECFP/ECVET. Cerca del 53 % de los expertos encuestados asocian también el término de “créditos” con la ES, y sólo un 40 % con la FP (Cuadro 83, sólo disponible electrónicamente, ver enlace en p. 111). Son escasos los estudios que evalúan todos los sistemas de créditos educativos actualmente existentes. En su tipología de los sistemas de créditos, Dalichow (1997) detecta dos categorías principales: los créditos de transferencia y los créditos de acumulación. El primero de ambos modelos ha surgido en Europa con el ECTS, mientras que el segundo refleja fundamentalmente la situación en los EE UU. Existe una tercera categoría, denominada sistemas de acumulación y transferencia de créditos (*credit accumulation and transfer systems* o CATS), que combina las funciones de transferencia y de acumulación, y que puede encontrarse en el UK. Hoy en día, son numerosos los países que han desarrollado o desarrollan sistemas de créditos, en numerosos casos para un amplio abanico de cualificaciones. Por ejemplo, el Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones (SCQF), el Marco de Créditos y Cualificaciones de Gales, el Marco de Cualificaciones de Australia o el Registro de Cualificaciones con Garantía de Calidad de Nueva Zelanda, que en 2001 creó una unidad de créditos común para todas las cualificaciones (New Zealand Qualification Authority, 2002).

Mientras que los sistemas de créditos originales únicamente se ocupaban de la ES, los marcos y sistemas más recientes abarcan actividades formativas tanto de FP como de ES, y tienden a englobar toda posible formación permanente. El Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones opera desde 2001; abarca la enseñanza superior y la continua o de perfeccionamiento, e incluye toda cualificación profesional (SCQF, 2003). El Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos de Irlanda del Norte (NICATS) creado en 1995 ha elaborado un marco de créditos para cualificaciones que incluye la enseñanza superior, la continua y la formación en el trabajo (véase NICATS, 2002). En Suecia y Finlandia, se asignan créditos a las actividades y resultados formativos tanto de FP como de ES. Los autores del Informe sobre Irlanda para la OCDE (OCDE/ NQUAI, 2003) señalan que “hasta hoy no ha existido una base legislativa para mecanismos de créditos formativos en Irlanda, ni política pública de tipo general o global al respecto (...) el marco nacional de cualificaciones no será un sistema intrínseco de créditos (se basará en niveles y acreditaciones tipo); sin embargo, se piensa que los mecanismos de créditos adecuados han de ser una característica operativa básica de todo el

marco, particularmente si la *Authority* desea cumplir los objetivos que ha asumido en cuanto a acceso, transferencia y progresión (OCDE/NQAI, 2003, p. 21).

Roscher (2003) recomienda diferenciar entre un *sistema* de créditos y un *marco* de créditos, y define de esa manera al primero: un sistema de créditos define normas para calcular el valor de los resultados formativos en forma de créditos. Los elementos constituyentes de un sistema de créditos son los créditos, niveles, resultados formativos, módulos, etc. Un marco de créditos permite en cambio la acumulación y transferencia de créditos, y un alto grado de compatibilidad internacional. Todo sistema de créditos se encuentra condicionado por principios y normas que determinan sus ámbitos de aplicación y de validez y los contenidos/procesos de estudio (contenidos particulares, enseñanza, aprendizaje o estilo de exámenes, etc.) (véase Schwarz et al., 2003).

Otra tendencia consiste en considerar que el sistema de créditos es un instrumento inteligente y capaz de evolucionar. En lo relativo al ECTS, el proyecto que ha estudiado la viabilidad de su ampliación concluye la necesidad de realizar una serie de adaptaciones y reformas en sus mecanismos y procedimientos actuales, para hacerlo aplicable a la formación permanente (ECTS Extension feasibility project, 2003). Adam y Gehmlich (2000) han sugerido que la evolución del sistema ECTS debiera generar un mecanismo para la formación permanente, basado en un sistema de créditos lo más simple y transparente posible y que tome en cuenta, entre otras cosas, las titulaciones, conocimientos y competencias profesionales y la acreditación de aprendizajes previos obtenidos por la experiencia. Ello obligará a redefinir la noción de crédito, y a tomar en cuenta competencias y resultados formativos reales. También obliga a replantearse los procedimientos de evaluación e introducir en ellos métodos de trabajo más cualitativos.

¿Qué es un sistema de créditos?

- Conforme a la definición del ECTS que hace la Comisión Europea (2003b), un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa educativo, asignando créditos a sus componentes. La asignación de créditos en los sistemas de enseñanza superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo para el alumno, los resultados formativos o las horas presenciales.
- Teichler (citado en Schwarz et al., 2000) considera que un sistema de créditos es un mecanismo formal que permite traducir actividades formativas en unidades cuantitativas, e intercambiar o acumular dichas unidades individuales. Según esta perspectiva, un sistema de créditos es algo comparable a una oficina de cambio (EE UU: *exchange booth*).
- El Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos (CATS) consiste en un conjunto de normas y procedimientos convenidos que permiten al alumno acumular y transferir créditos obtenidos dentro -o fuera- de un centro formativo, un organismo acreditador o un programa de cualificación (ELWA, 2002, p. 7).
- Un marco de créditos es un conjunto de normas que permiten evaluar, medir y comparar resultados formativos. Proporciona simplemente una forma tipificada de representar la formación alcanzada, y permite así la comparación de la formación exigida por diferentes

programas y cualificaciones, la acumulación de créditos por el alumno y/o la transferencia de formación entre programas y/o instituciones (véase CQFW et al., 2001).

- Llegados a esta etapa del informe, es importante resaltar la diferencia entre “créditos” y “puntos de créditos” en el contexto de un SECFP/ECVET. El término “puntos de crédito” se usa para referirse al sistema numérico de contabilidad de puntos que refleja el valor de un programa formativo completo, el término “créditos” se refiere a los contenidos de una cualificación, la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias, es decir, a resultados codificados de actividades formativas que pueden agregarse como unidades. Los puntos de crédito se basan en una convención.

3.2. Funciones

Los diversos protagonistas que en las esferas políticas o de investigación participan en el desarrollo o la aplicación de sistemas de créditos sostienen opiniones diversas sobre el funcionamiento y la lógica subyacente a los sistemas de créditos; lo mismo puede decirse de las consecuencias del sistema de créditos para la enseñanza, los programas de estudios, los exámenes y la estructura de los centros de ES (véase Schwarz/Teichler, 2000). Un examen de los diferentes sistemas de créditos existentes (en ES o FP) revela la siguiente lista de funciones obligatorias para un sistema de créditos:

- transferencia de productos/resultados formativos en el interior o entre diversos sistemas nacionales de FP y entre la FP de tipo formal, no formal e informal, creando posibilidades de tránsito (puentes) entre diversas vías formativas;
- acumulación y reconocimiento mutuo de actividades formativas/educativas/de aprendizaje (módulos), de unidades de cualificación/programas, para generar una cualificación parcial o completa, contribuyendo a definir, evaluar y certificar partes de cualificaciones completas, independientemente del lugar y el momento en que haya tenido lugar esta formación;
- una cooperación entre suministradores formativos, docentes y alumnos que trascienda las fronteras nacionales;
- transparencia de procesos y resultados formativos en cuanto a conocimientos, capacidades y competencias obtenidas por un alumno individual, y en cuanto a la estructura de los programas de estudio de FP;
- movilidad en los procesos formativos/educativos/de aprendizaje y movilidad profesional, al mejorarse la descripción de las cualificaciones completas;
- flexibilización de períodos formativos, contenidos y programas de estudios;
- simplificación de los procedimientos de certificación y reconocimiento: posibilidad de una certificación parcial o completa, reconocimiento del nivel de estudios alcanzado en caso de movilidad.

Fuente: Le Mouillour, Jones, Sellin, 2003, p. 8; Hannken-Illjes, Lischka 2003; Schwarz, Teichler, 2000, informe sobre NICATS 11.

Partiendo de esta lista, solicitamos a los expertos de nuestra encuesta que valorasen la importancia de los objetivos que debe cumplir el futuro sistema de créditos. Un 91 % y un 95 % de los encuestados, respectivamente (N=47/46), indicó que “promover normas de transferencia y acumulación de competencias” y “facilitar la movilidad entre los sistemas formales de FP de cada país” eran las misiones esenciales de un sistema de créditos. Entre un 80 % y un 90 % de los encuestados manifestaron su apoyo a otros objetivos para un sistema de créditos, como ilustran los Cuadros 4 y 94 (el último sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Cuadro 4: Objetivos esperados de los sistemas de crédito

Misiones de un sistema de créditos	Puntuación
Aumentar el reconocimiento de aprendizajes previos que permitan pasar a un nivel superior de FP	1.5
Facilitar la movilidad entre los sistemas formales de FP de cada país	1.5
Promover normas para la transferencia y acumulación de competencias	1.5
Facilitar la transferencia de créditos para alumnos temporalmente móviles	1.6
Apoyar la acumulación de resultados de evaluación	1.6
Apoyar la acumulación de competencias dentro de un programa de FP	1.7
Incentivar al alumno adulto de FP a proseguir estudios de FP	1.7
Apoyar el reconocimiento de aprendizajes previos anteriores	2

Fuente: Pregunta 5.2: ¿Qué importancia debe dar el futuro sistema de créditos de FP a las siguientes misiones? Escala: de 1 (= muy importante) a 5 (= nula importancia) (Cuadro 94, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111).

La definición de misiones para un SECFP/ECVET está muy condicionada por la misión que cumple ya el ECTS. Según el 64 % de los expertos encuestados electrónicamente (N=66, Cuadro 96, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111) y de conformidad con el mandato recibido por el Grupo Técnico de Trabajo, el SETC/ECTS y el SECFP/ECVET deberán ser compatibles a medio plazo. Los expertos encuestados consideran de importante a muy importante definir un marco de cualificaciones y de niveles de referencia para la FP y la ES, documentar conocimientos, capacidades y competencias por medio del nuevo Europass, y considerar la carga de trabajo como criterios definitorios de los créditos de FP, además de formular unos principios semejantes a los existentes para el ECTS. El cuadro siguiente recoge otros elementos adicionales:

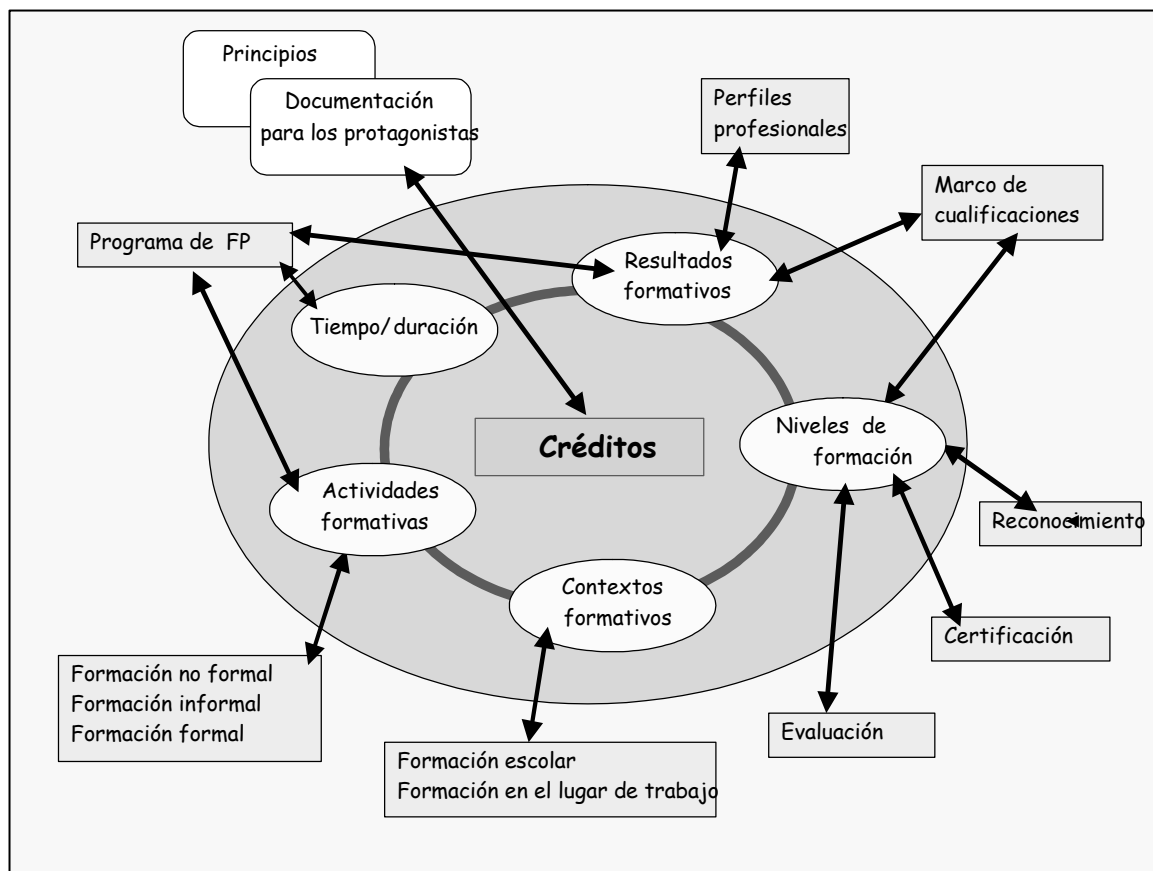
Cuadro 5: Elementos de compatibilidad entre el SECFP/ECVET y el SETC/ECTS

Elementos para la compatibilidad	Puntuación (Media)	Total (N)
Los marcos de cualificación deben incluir a la formación profesional y también a la enseñanza superior	1.63	43
Las capacidades y competencias obtenidas tienen que documentarse por medio del Europass	1.64	45
Los niveles de referencia tienen que incluir a la FP y a la ES	1.65	44
El SECFP/ECVET tiene que incluir la noción de carga de trabajo en la definición de créditos.	1.73	45
Los principios del SECFP/ECVET deben ser similares a los del SETC/ECTS	1.89	46
Las normas de reconocimiento para la formación individual tienen que ser similares para la FP y para la ES	2.02	45
Los dos sistemas de créditos deben documentarse de la misma manera	2.06	45
Es necesario dividir las actividades formativas de FP en actividades teóricas y actividades prácticas.	2.81	44

Pregunta: 5.4 En su opinión, ¿qué importancia tienen los siguientes elementos para apoyar la compatibilidad entre el SECFP/ECVET y el SETC/ECTS? Escala: de 1(= muy importante) a 5 (= nula importancia) (Cuadro 98, sólo disponible electrónicamente, ver enlace en p. 111).

El análisis de los sistemas de créditos actualmente existentes (sean de FP o de ES) nos permite detectar una serie de elementos que aparecen en todo sistema de créditos. En esta fase, debe mencionarse que algunos autores establecen una diferencia entre un *sistema* y un *marco* de créditos, y reducen así el número de constituyentes de un sistema de créditos. Los elementos básicos o centrales para desarrollar un SECFP/ECVET son: la mutua confianza, la flexibilidad para aceptar diferentes métodos y vías formativas, y una definición clara de conocimientos, capacidades y competencias (basada en resultados formativos). Para la definición de principios y la experimentación con un SECFP/ECVET, es conveniente considerar los elementos constituyentes que ilustra el gráfico siguiente.

Gráfico 5: Elementos constituyentes del SECFP/ECVET y temas conexos



Fuente: la autora

Todos estos elementos son interdependientes entre sí y condicionarán directamente la estructura final del SECFP/ECVET. La definición de créditos requiere, por un lado, la definición previa de una base de medición (duración teórica, densidad formativa, carga de trabajo, resultados, etc.), como decisión sobre la validez, la naturaleza y la secuencia de los créditos. Se asignarán créditos a unidades que representen conocimientos, capacidades, competencias, etc.; por tanto, será necesario examinar el diseño de los programas de FP existentes en Europa. Por otro lado, este diseño previo de programas de FP deberá contener elementos que describan sus contenidos formativos, la existencia de unidades y los métodos de enseñanza/aprendizaje. Para todo alumno, el término de un programa de estudio supone determinados métodos y procedimientos de evaluación y certificación, que señalizan la calidad de la actividad formativa y la obtención de conocimientos, capacidades y competencias por el alumno. Por su parte, el reconocimiento de aprendizajes previos en el contexto de la orientación permanente se lleva a cabo mediante procedimientos de reconocimiento y validación y se mide en términos de créditos, cuando el alumno desea acceder al sistema formal de la FP. Este es el modelo del Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones (véase SCQF, 2003). Los programas de estudio se hallan vinculados a un determinado nivel formativo, y a los criterios establecidos para éste en los marcos de cualificaciones o normativas profesionales. Los créditos se asignan a estos niveles tal y como

se asignan al conocimientos, capacidades y competencias descritas en los marcos de capacidades/cualificaciones profesionales. Además, para alcanzar el mejor reconocimiento posible de los resultados formativos y asociar estos a perfiles profesionales u ocupacionales (de tipo amplio), es necesario definir un marco nacional de cualificaciones. Este marco ofrece un panorama de todo el proceso de cualificación y “pone nota” a la vía formativa individual en cuanto a CCC y perfil profesional del alumno. Elementos de documentación e información apoyan la transparencia del SECFP/ECVET, y sirven de referencia importante que guía y orienta al alumno, al suministrador de FP y a otros agentes. La siguiente sección analiza los principales elementos constitutivos: características de los puntos de crédito, niveles y normas, modularización y unidades, reconocimiento y validación, e instrumental de aplicación.

4. Elementos constituyentes de un sistema (de transferencia) de créditos

Los elementos constituyentes de un sistema de (transferencia de) créditos deben definirse de suerte que resulten compatibles con la reglamentación del sistema nacional de FP (incluyendo los marcos de cualificación recientemente creados) y con el ECTS ya vigente para la ES. Es frecuente utilizar los términos “acreditación”, “validación” y “certificación” de manera bastante incongruente, provocando fuerte confusión incluso entre los expertos. Por tanto, cada uno de los elementos seleccionados para pertenecer al sistema de crédito debe primero especificarse, describiéndose a continuación sus funciones y su empleo en el SECFP/ECVET.

4.1. Definición de créditos

Los créditos sirven mayoritariamente para la medición cuantitativa de partes integrantes de un total (Le Mouillour et al., 2003). Dentro del ECTS, dicho total se define como el curso o programa de estudios, caracterizado por una serie de recursos invertidos en él y calculados a partir de la carga de trabajo para el alumno. Para el modelo básico de un SECFP/ECVET, el total son los objetivos de un programa formativo que permite al alumno dominar una combinación precisa de conocimientos, capacidades y competencias (CCC) correspondiente a un perfil profesional. Ambos modelos pueden considerarse cuantitativos, aunque son esencialmente distintos. El SETC/ECTS se centra en la perspectiva de las entradas (recursos), mientras que el SECFP/ECVET se centra en la perspectiva de las salidas o productos (CCC). Como base para nuestro análisis de la aplicación de créditos a la FP, utilizaremos la definición de “créditos” como la unidad de medida más pequeña para un progreso formativo realizado. Para diseñar un sistema de créditos que abarque toda actividad formativa es necesario tomar en cuenta los resultados o productos del proceso formativo (método muy utilizado en la formación profesional), asegurar la compatibilidad con un sistema basado en la carga de trabajo (método actualmente utilizado en la enseñanza superior) y repensar los procedimientos de evaluación, creando con ello un modelo más cualitativo. Hasta la fecha, sólo escasos sistemas educativos europeos aplican créditos a la formación profesional. Dentro de la enseñanza académica tradicional se aprecia una tendencia en numerosos países hacia un modelo más centrado en productos y basado en los resultados formativos, como sucede en el caso del UK. Hannken-Illjes y Lischka (2003) han señalado que, mientras los procedimientos de validación de aprendizajes previos (VAP) y la formación permanente se sustentan esencialmente en un modelo basado en competencias, los créditos deben determinarse de una manera más cualitativa. Así, la descripción de los resultados formativos predominará sobre la evaluación exacta de la carga de trabajo. Con todo, estos autores advierten de los riesgos de dispersión y de fragmentación de currículos.

4.1.1. Características de los puntos de crédito

Las actividades formativas se caracterizan en los diversos sistemas nacionales de FP por variaciones de densidad, duración y métodos de evaluación, tal y como señalan los expertos encuestados (Cuadro 34, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111). Esta sección resume las variables que suelen aplicarse a los sistemas de créditos en la ES para definir el valor de los créditos, es decir, la cifra de créditos asignada a módulos o unidades de programas de estudio. Las conclusiones se utilizarán en la sección 4.1.4. sobre resultados formativos.

Dentro de los sistemas de créditos, las reglas de cálculo sirven básicamente como orientación o referencia, y se sustentan en acuerdos o convenios (Schwarz et al., 2000). Estos convenios suelen asociarse básicamente a variables como la carga de trabajo, tiempo conceptual o duración, junto a otros aspectos como su validez, secuencia y situación, que se analizan a continuación.

4.1.2. Carga de trabajo, tiempo conceptual y duración

Dentro del ECTS, se asignan 60 créditos a la carga de trabajo de un alumno con dedicación completa durante todo un año académico. La carga de trabajo del alumno para un programa de estudios de dedicación completa en Europa suele ser de 36/40 semanas al año, por lo que un crédito equivale a unas 24 a 30 horas de trabajo, y un semestre a 30 créditos. Vemos que se trata claramente de un método cuantitativo. Como señala Dalichow (1997), esta norma es resultado de una negociación. La carga de trabajo abarca todas las actividades formativas relacionadas con el programa de estudio: incluye al tiempo dedicado a asistir a clases, seminarios, estudio individual, preparación y realización de exámenes, etc. Los créditos se asignan a todos los componentes educativos y programas de estudio (como módulos, cursos, prácticas, disertaciones, etc.) y reflejan la cantidad de trabajo que cada uno de estos componentes requiere con respecto al total necesario para acabar un año completo de estudios (CEC, 2003a). El concepto de “carga de trabajo” está vinculado a la definición americana de “unidad Carnegie”, que corresponde a cinco semanas-horas al año; para acceder a un *college* es necesario un mínimo de 14 unidades Carnegie. El sistema americano incluye actualmente información sobre el tipo y la cantidad de conocimiento.

Un aspecto interesante sobre el empleo de la noción “carga de trabajo” en la ES es su relación con los resultados formativos. Como indican Reichert et al. (2003), el ECTS es un sistema centrado en el alumno y basado en la carga de trabajo que el estudiante requiere para alcanzar los objetivos de un programa. Por un lado, su estudio demuestra variaciones en la atribución de créditos ECTS durante los primeros ciclos de la ES (de 180 a 240 créditos) y por otro resalta que el principio básico del ECTS consiste en completar la definición de “carga de trabajo” especificando el nivel, los contenidos y también los resultados formativos de una unidad concreta en un programa conducente a un título. El ECTS no solamente reclama calcular cada carga de trabajo específica y el correspondiente número de créditos asignados sino también -aspecto que con frecuencia se descuida- describir con detalle la oferta de cursos

por la institución, lo que exige informar sobre contenidos, metodologías de enseñanza, métodos de evaluación de los cursos y servicios de apoyo a alumnos internacionales (Reichert et al., 2003, p. 69). Los diferentes métodos para asignar créditos en los sistemas nacionales de créditos provocan problemas, como ha señalado el estudio de viabilidad del ECTS (véase CEC, 2003a). Un resultado pragmático de este estudio podría ser, como señala Reichert (2003), una petición de apoyo y asesoramiento para tomar en cuenta los resultados formativos, la definición de la carga de trabajo y el empleo del ECTS para la acumulación de créditos.

“En el sector de la educación de adultos del UK, los créditos utilizan la noción de “tiempo conceptual” (*notional time*), basada en la cantidad de tiempo que un alumno promedio requiere para lograr resultados formativos en un nivel particular, partiendo de determinadas bases. Es una noción similar a la de la carga de trabajo para el alumno, pero independiente en principio de cualquier currículo -se centra exclusivamente en los resultados formativos- y que opera como moneda o unidad de medida para cualquier ámbito de conocimiento o competencias” (*Transfine*, 2003, p. 56). Puede definirse negativamente de esta manera: “El tiempo conceptual no es el período que cualquier alumno particular necesita para alcanzar determinados resultados formativos. El tiempo real variará en función de la capacidad individual, el nivel de experiencia o de formación previa y el método de formación” (NICATS SEEDS, 2001, p. 5). La noción incluye toda formación relevante para alcanzar los resultados formativos, como estudios específicos, trabajo práctico básico, trabajo de proyectos, estudio individual no autodirigido y evaluaciones. Dentro del marco escocés de créditos y cualificaciones (2003), un crédito equivale a los resultados de 10 horas teóricas de tiempo de formación. González y Wagenaar (2003) han comentado esta noción dentro del proyecto Tuning estos términos: “el tiempo conceptual de formación depende de la tradición, el diseño y el contexto curricular, la coherencia de un currículo, los métodos de enseñanza y formación, los métodos de evaluación y de rendimiento, la organización de la enseñanza, la capacidad y diligencia del alumno y el apoyo económico de fondos privados o públicos” (González et al., 2003, p. 48). “El tiempo de enseñanza o de contacto presencial variará conforme al modelo de impartición, pero el tiempo conceptual no lo hace. Toda formación relevante para los resultados formativos debe tomarse en cuenta para calcular el tiempo conceptual de formación. También es necesario, para calcularlo, tomar en cuenta el nivel con que se imparte la formación. Esta medición del Tiempo de Formación se denomina “nacional” -conceptual- porque no mide ni determina el tiempo que requiere en realidad un alumno individual. Así, este Tiempo Conceptual de Formación incluye todas las actividades de aprendizaje que un alumno debe teóricamente emprender para alcanzar los resultados formativos correctos” (ELWA, 2002, p. 10 y sig.).

Un aspecto relacionado con la definición de tiempo conceptual es el de juzgar la densidad formativa de diversas actividades, como se pidió a los expertos encuestados. Aún cuando, como observaron algunos, el concepto de “densidad formativa” no es habitual en los contextos nacionales, las respuestas evidenciaron que evaluar una densidad formativa es bastante difícil; el promedio de las respuestas se sitúa entre 2,20 y 2,88, en una escala de 1 (= densidad muy alta) a 5 (= densidad muy baja) (Cuadro 40, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111). Es posible establecer una duración total fija de los diferentes

programas de FP, según los expertos encuestados (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Pero dicha duración varía entre dos y cuatro años en la mayoría de casos, y en ocasiones el volumen de la formación también varía en función del campo profesional analizado (como en Australia, Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). En Hungría, el concepto de la duración individual del programa de FP está estipulado en el Registro nacional de cualificaciones de esta manera: “por mor de transparencia, el Registro incluye el número de años e indica con ello la duración de la formación, mientras que para los cursos de formación externos al sistema escolar regular, el número total de horas permite determinar la duración de la formación para una persona, partiendo de sus conocimientos, capacidades y experiencias previas (Instituto Nacional ..., 2001, p. 7).

Las respuestas a la pregunta sobre la organización del tiempo en programas de FP (total = 82) muestran que la mayoría de los programas utilizan como referencia temporal el año lectivo (45 %), seguidos por el trimestre y la semana de formación (Cuadro 33, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Las respuestas reflejan también que un programa promedio de FP abarca 3,53 años o 10,56 trimestres o 15,30 meses o 52 semanas (Cuadro 34, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Estas cifras ponen de relieve la complejidad de la cuestión tiempo para la FP y la dificultad para convenir con sencillez un común denominador. Se pidió a los expertos encuestados que valorasen el uso de diferentes variables temporales como base de cálculo para un SECFP/ECVET. Entre las 97 respuestas obtenidas, un 38 % indicaba el deseo de utilizar el tiempo conceptual de formación para calcular créditos, un 20 % las horas de formación en el lugar de trabajo, un 17 % las notas o títulos alcanzados y un 15 % las horas de formación en aula (Cuadro 67, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Todos estos elementos, exceptuando las notas o títulos, están relacionados con la evaluación del tiempo conceptual de formación. Los expertos encuestados recomendaron también considerar el nivel del alumno (en su mayoría, mediante niveles de referencia correspondientes a un marco de cualificaciones), datos sobre los contenidos formativos del programa de FP (competencias o resultados) y sobre la duración del programa (Cuadro 68, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Preguntados por la valoración de diferentes elementos de información cualitativa sobre los perfiles de estudios profesionales, aproximadamente una tercera parte de las respuestas (total = 144 respuestas múltiples) resaltaron los datos sobre resultados (competencias y capacidades esperadas) y nivel individual (resultados de evaluación, y títulos); un 20 % mencionó la posición de la formación dentro del marco nacional de cualificaciones (Cuadro 69, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

4.1.3. Números, secuencias y tipos de créditos

La experiencia dentro de la ES revela que el número total de créditos asignados a una cualificación completa (BA o MA -grado/posgrado- dentro del Proceso de Bolonia) produce diferencias entre los Estados Miembros (Reichert et al., 2003) y, como ha señalado Dalichow (1997), una cifra común tampoco garantiza un sistema operativo en cuanto a transferencia y

acumulación de unidades, es decir, una movilidad para el alumno con las características vigentes en Estados Unidos. La pregunta electrónica sobre la cifra de créditos asignada dentro del marco existente de créditos y/o cualificaciones no permite clarificar el tema. En la mayoría de los sistemas de créditos actualmente existentes, se asigna una serie de unidades con el criterio del tiempo dedicado (40 créditos por año, un crédito equivale a 40 horas de carga de trabajo para el alumno en Finlandia; un crédito por cada 10 horas conceptuales de formación en Escocia) o de las lecciones recibidas (un crédito por 30 lecciones en Hungría) (Cuadro 73, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111).

Una explicación y definición precisa de los créditos y de su naturaleza, tipos y niveles debe existir en cualquier sistema de créditos que intente englobar todos los aspectos de la formación permanente. Para actividades formativas de FP, es conveniente examinar los temas de la validez y la secuencia de créditos. Numerosos expertos señalan que los programas de FP asumen que el progreso en un estudio profesional consiste en “el aprobado anual” (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, véase enlace en p. 111), vinculado por consiguiente a la obtención de certificados, niveles de referencia y profundización en cuanto a conocimientos, capacidades y competencias para el alumno individual. González et al. (2003) han elaborado un indicador para categorizar unidades de cursos en programas de ES, que desglosa éstas en unidades básicas (unidades de curso principal), unidades relacionadas (unidades que proporcionan instrumentos o apoyo) y unidades menores (unidades de cursos opcionales).

Existen diferentes tipologías de créditos. El sistema finlandés de la FP asigna créditos a los módulos de estudio. Los módulos, y por tanto los créditos, se denominan créditos profesionales (cuando corresponden a una especialización profesional), créditos básicos (cuando corresponden a CCC básicas, como idiomas o matemáticas), y créditos opcionales (para los elegidos por el alumno en un campo no relacionado con la especialidad profesional u obtenidos al término del programa oficial de estudios). En función de la especialidad profesional, el alumno puede elegir entre unidades obligatorias y optativas para componer su perfil individual profesional o de estudios. Otro aspecto adicional son las normas específicas que hacen obligatorio obtener 20 créditos con actividades formativas en un empleo o prácticas en empresas (véase Kärki, 2003). Los créditos permiten ya la transferencia y acumulación en este sistema: la duración de la formación de aprendiz se reduce para un adulto, al concedérsele créditos por sus aprendizajes o experiencias laborales previas (véase EVTA, 2001, p. 15 y sig.).

En Italia coexisten dos tipos separados de créditos: uno basado en la carga de trabajo del alumno y otro basado en competencias. Aunque el sistema alemán de FP no posee un sistema general de créditos, los reglamentos de acreditación de la escuela profesional de dedicación completa establecen criterios que permiten acortar otros períodos formativos, si se aprueban los cursos de dedicación completa (BMBF, 2003b).

Cuadro 6: Esquema de algunos sistemas de crédito actuales en el ámbito educativo/formativo

Nombre	Especificaciones técnicas	
Sistema Europeo de Transferencia de créditos (ECTS)	Medición de puntos de crédito	60 créditos = carga de trabajo de un alumno a jornada completa durante un año académico. La carga de trabajo para el alumno de un programa de dedicación completa en Europa supone en la mayoría de los casos 36/40 semanas/año, y un crédito equivale así a 24-30 horas de trabajo.
	Variables clave	Carga de trabajo, tiempo conceptual
	Campos de aplicación	ES
	Funciones	Transferencia y acumulación fáctica
Marco escocés de créditos y cualificaciones (ESCQUF)	Medición de puntos de crédito	1 crédito equivale al resultado de 10 horas conceptuales de formación. El número de créditos se deduce del tiempo que un alumno “promedio” de un nivel específico requiere para superar este.
	Variables clave	Tiempo conceptual de formación
	Campos de aplicación	FP y ES p.e., para el título <i>Honours</i> se requiere la acumulación de 480 créditos, de los cuales un mínimo de 90 deben ser de nivel 10, y un curso superior SQUA requiere acumular 24 créditos de nivel 6 (SCQUF, 2003).
	Funciones	Acumulación y transferencia

Créditos suecos	Medición de puntos de crédito	<p>Una semana de formación = 25 puntos de crédito.</p> <p>Un curso con cien puntos de crédito requiere por tanto cuatro semanas de dedicación formativa del alumno.</p> <p>El sistema de puntos de crédito se utiliza para asignaturas clave (sueco, inglés, educación cívica, etc.), para cursos específicos comunes y para cursos de ramas. También hay un proyecto con 100 puntos de crédito.</p>
	Variables clave	Carga de trabajo para el alumno
	Campos de aplicación	Escuela secundaria superior (<i>gymnasiepoäng</i>)
	Funciones	Estructura los diferentes programas e informa sobre las características “competenciales” de una persona que ha terminado un programa.
Aplicación del ECTS en el ámbito académico italiano	Medición de puntos de crédito	60 créditos = un año académico. 1 crédito = 25 horas de trabajo. Los créditos pueden ser de Lecciones (p.e. 1 créd. = 10 h. clase), Tutoría (p.e. créd.=15 h. clase), o Laboratorio (p.e. 1 créd.= 20 h.clase). Existe otra clasificación -según la ley- referida a los ámbitos científicos del curso.
	Variables clave	Carga de trabajo
	Campos de aplicación	ES
	Funciones	Transferencia y acumulación en un contexto científico o áreas de competencias (p.e. matemáticas, informática, electrónica, TIC).
Marco de créditos y cualificaciones para Gales (CQFW)	Medición de puntos de crédito	<p>1 crédito = resultados formativos obtenibles con diez horas de formación.</p> <p>Se han elaborado descriptores de créditos para mejorar la visión general del nivel como indicador de la formación exigida, la complejidad, la profundidad del conocimiento y la autonomía esperada del alumno</p>
	Variables clave	Tiempo de formación
	Campos de aplicación	Toda la enseñanza post-16 y superior en Gales
	Funciones	Un crédito es: 1) una unidad de cambio de la formación, que mide los resultados formativos obtenibles con un tiempo de formación para un nivel dado; 2) una acreditación concedida a un alumno en reconocimiento de unos resultados formativos verificados para un determinado nivel.

Marco de cualificaciones de Australia (AQF)	Medición de puntos de crédito	El valor de créditos (denominado “nivel de créditos” en el AQF) “se basa generalmente en una relación de contenidos que hace equivaler partes de una cualificación con ... (partes de) otra cualificación. El instrumento utilizado para establecer esta relación de contenidos son los componentes relevantes del paquete formativo de FP y/o del currículo acreditado de un curso, que se evalúan y comparan con los objetivos formativos y/o las descripciones de asignaturas/unidades pertenecientes a cualificaciones relevantes de enseñanza superior”. Hay niveles de créditos aconsejados, que sirven de guía para la transferencia de créditos, pero sólo rigen para tres de las trece cualificaciones del AQF. Se expresan como porcentajes: crédito del 50 % de un grado en tres años (37,5 % para el grado de cuatro años) o crédito del 33 % de un posgrado en tres años (25 % para un posgrado de cuatro años).
	VARIABLES CLAVE	El valor de créditos varía en cada caso y depende del nivel de coincidencia y las equivalencias acordadas, establecido por el organismo que emite la cualificación final.
	Campos de aplicación	FP y ES.
	Funciones	Articulación y transferencia.
Matriz de créditos (Australia)	Medición de puntos de crédito	Se asigna el valor de créditos adjudicando uno de ocho posibles niveles (complejidad de la formación) y una serie de puntos (volumen formativo: tiempo medio de formación en horas, dividido por diez).
	VARIABLES CLAVE	Se asigna su valor en créditos a las diversas unidades. Las cualificaciones completas se cuantifican con un perfil de créditos (expresado como créditos mínimos necesarios en uno o más niveles para obtener la cualificación).
	Campos de aplicación	Secundaria superior, FP y ES.
	Funciones	Simplificar la comprensión del sistema de cualificaciones. Permitir un diseño de cualificaciones más flexible, que admita nuevos tipos y combinaciones formativas distintas. Generar una sola forma unitaria de describir cualificaciones y de registrar los niveles alcanzados. Facilitar el registro de niveles ya logrados y la planificación a ciudadanos, suministradores formativos, empresarios y al sistema en su conjunto. Contribuir a evitar la duplicación de formaciones ya realizadas.

Programa de acumulación y transferencia de créditos de Irlanda del Norte (NICATS)	Medición de puntos de crédito	Un crédito = 10 horas conceptuales de actividades formativas con éxito. El crédito equivale a un medio para cuantificar resultados formativos obtenibles con horas conceptuales de formación para un nivel dado. El número de créditos asignados a una unidad particular se cuantifica como el valor de crédito, y debe expresarse siempre como cifra de créditos para un nivel determinado.
	VARIABLES CLAVE	Horas conceptuales de actividades formativas aprobadas.
	Campos de aplicación	Formación postsecundaria, enseñanza superior y formación en el contexto laboral.
	Funciones	Acumulación y transferencia. Recursos basados en créditos. El crédito genera un lenguaje básico para reconocer niveles formativos. El crédito es una medición del nivel exigido por una formación y del volumen de formación realizado.

Fuente: Demartini et al., 2004; NICATS, 2002.

4.1.4. Resultados formativos

En la conclusión de su estudio sobre resultados formativos y el Proceso de Bolonia (en el contexto de la ES), Adam (2004) observa por toda Europa una marcada tendencia favorable a definir y adoptar el modelo de los resultados formativos, aunque a la vez resalta la posible confusión existente entre resultados, objetivos y metas formativas. La mayor atención que se presta al alumno lleva a examinar los aspectos cualitativos de un sistema de créditos, y especialmente sus funciones de acumulación. El elemento principal pasa a ser el resultado formativo previsto u obtenido.

En fórmula del Cedefop (Tissot, 2003, p. 79), los resultados formativos son “el conjunto de conocimientos, capacidades y/o competencias obtenido y/o demostrable por quien acaba un proceso de formación”. La definición se centra en los resultados formativos logrados con respecto a la empleabilidad y al mercado de trabajo. Puede diferenciarse de los resultados formativos previstos o anticipados a partir de un determinado programa de FP o un proceso educativo. Conforme a la definición de Tissot, los resultados formativos dan la información exacta sobre lo que un alumno sabe hacer tras obtener los correspondientes créditos.

- (a) los resultados formativos pueden considerarse (en la tradición anglosajona lo están) enraizados en un marco de cualificaciones estructurado en niveles. Parece conveniente entonces asignar nuevos créditos, o un número mínimo de créditos, a determinados niveles en un contexto concreto de cualificaciones. Ello tiene consecuencias directas sobre las normas de acumulación de créditos y presta una nueva dimensión cualitativa (el nivel) a la noción de “créditos”.

- (b) Pero también pueden considerarse los resultados formativos desde el punto de vista de la competencia obtenida por una persona. Esta suele expresarse tradicionalmente en forma de notas (*grades*) y se emplea, bajo las condiciones históricas específicas del sistema estadounidense, dentro del concepto de “nota media” (*Grade point average*, véase Dalichow, 1997).

Los expertos encuestados resaltan la importancia de considerar resultados formativos, y presentan algunas posibles vías para la categorización de éstos y de las CCC correspondientes. Los resultados formativos se definen desde el punto de vista de un área profesional, del (futuro) perfil profesional del alumno y de los niveles profesionales definidos administrativamente, lo que sin embargo puede complicar la división en categorías claras de resultados formativos. En Irlanda, el Marco nacional de cualificaciones de 2003 admite tres categorías de resultados formativos: conocimiento teórico, conocimiento técnico / capacidades, y competencias. Se definen estas categorías de la manera siguiente:

- conocimiento teórico: representación cognitiva de ideas o sucesos;
- conocimiento técnico / capacidades: realización de una tarea; el conocimiento técnico (*know-how*) es el conocimiento de procesos necesario para desempeñar la tarea;
- competencias: demostración eficaz y creativa del uso de conocimientos teóricos y capacidades en situaciones humanas (National Qualifications Authority of Ireland, 2003/3, p. 21 y sig.).

En España rige la siguiente definición de cualificación profesional: “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, y a través de la experiencia laboral”. En consecuencia, la competencia profesional es “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Art. 7, Ley Orgánica 5/2002). En Alemania, el BMBF menciona en su informe de 2003 la contribución de la FP a la obtención de los conocimientos correspondientes a la demanda de capacidades del sistema de empleo, y la necesidad de apoyar un desarrollo integral personal de los jóvenes (que incluya capacidades personales como el trabajo autónomo, competencias de comunicación, trabajo en equipo y ciudadanía) (véase BMBF, 2003a). Los programas de estudios de FP contribuyen al desarrollo de competencias personales como la voluntad de aprender. “En virtud del acuerdo marco sobre escuelas profesionales (Resolución de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* de la República Federal de Alemania, KMK, de 14 y 15 de marzo de 1991), unas dos terceras partes de la enseñanza deben asumir objetivos profesionales, y el resto debe proporcionar educación general o ser aplicable a una amplia gama de profesiones” (BMBF, 2003c, p. 35). Ello permite extrapolar el perfil de CCC presumiblemente obtenido por un alumno alemán.

Sin embargo, los expertos encuestados mencionan en las respuestas con que describen los resultados de los programas de FP tres componentes: conocimientos, capacidades y competencias. La gama de CCC para un perfil profesional u ocupacional se define de diversas

maneras, en función de la respectiva tradición. Dentro de la formación de aprendices austríaca, es posible asociar un perfil profesional (*Berufsprofil*) a una combinación de capacidades y conocimientos orientados hacia un perfil ocupacional concreto. En Finlandia, “los objetivos de los módulos de estudio consisten en alcanzar el alto nivel de competencia necesario para actuar en la vida activa y desarrollarse. Los contenidos básicos se definen como funciones y tareas básicas que deben dominarse en toda área operativa. Adicionalmente, se crea un nivel “suficiente”, con las competencias mínimas que debe poseer todo el que termine una cualificación para poder encontrar empleo (Cuadro 29, sólo disponible electrónicamente, véase el enlace en p. 111).

En la mayoría de estos casos, los resultados formativos se formulan en el currículo en términos de objetivos o metas formativas, y se definen conforme a las tareas y responsabilidades que el alumno deberá asumir en su futura actividad o carrera profesional. En el contexto de los programas de FP, los resultados se describen en la mayoría de los países mediante un descriptor de actividades, como en el caso de Italia. Según los expertos encuestados, en algunos estados como Países Bajos o Hungría las reformas actuales llevarán a describir resultados como competencias (en Países Bajos a partir de 2005, véase el Cuadro 29, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

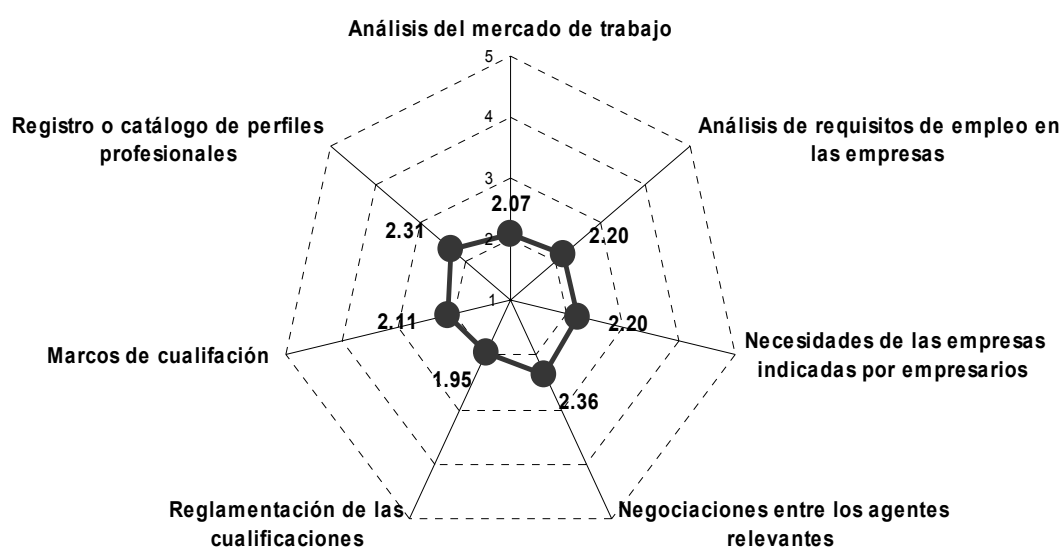
Los resultados formativos son la base de un futuro sistema de créditos europeos, ya que representan la intersección entre la lógica educativa y pedagógica y la lógica del mercado de trabajo, y pueden describirse sin referirse necesariamente a estructuras ya existentes. Se definirán en términos bastante abstractos, estando por ello obligatoriamente descontextualizados. En función de la perspectiva elegida en cada país o en cada contexto, la definición en detalle de CCC y de niveles puede variar. Las respuestas de los expertos encuestados electrónicamente pueden resumirse así:

- las competencias profesionales/ocupacionales se definen partiendo de un repertorio de tareas del trabajador experimentado. Se definen en términos de normas (profesionales);
- los resultados formativos se describen en términos de conocimientos, capacidades y competencias (CCC) derivados de programas, módulos o unidades formativas, y asociables a niveles de referencia educativos o formativos (marcos);
- los resultados formativos se especifican por niveles de competencia, en función de la complejidad creciente de las tareas por dominar;
- los resultados formativos (CCC) son objeto de certificación y de garantía de la calidad; es obligatorio un mínimo de CCC para obtener puntos de créditos y/o un certificado;
- véanse más detalles en los Cuadros 29 y 30, disponibles sólo electrónicamente, enlace en p. 111.

Una interesante posibilidad para facilitar la transferencia de CCC – cuantificadas como puntos de créditos – entre diferentes perfiles profesionales podría consistir en evaluar las similitudes de los diversos perfiles profesionales en cuanto a las CCC obtenidas. Este es el método seguido por el proyecto de sistema de acreditación, que sugiere una clasificación en un área

amplia de materias, referida a competencias específicas (para un campo de estudio/trabajo) y a competencias generales (comunes en cursos de titulación, por ejemplo) (véase EVTA, 2001). También nuestra encuesta electrónica adoptaba este método, y preguntaba por los elementos necesarios y la combinación de contenidos para definir programas de FP. Los expertos encuestados consideran que todos los elementos elegidos son muy importantes para definir programas de FP, en particular las normas legislativas sobre cualificaciones, tal y como ilustra el gráfico siguiente.

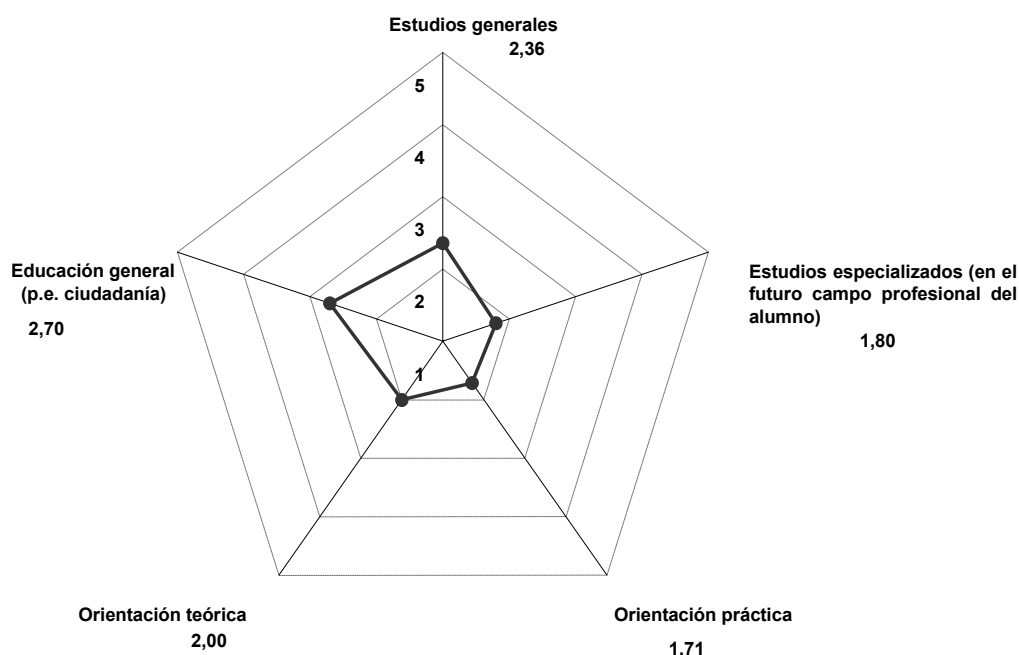
Gráfico 6: Importancia de algunos elementos para los contenidos especificados de programas de FP (promedio)



Fuente: Pregunta: 2.2: ¿Qué importancia tienen los siguientes elementos para los contenidos de programas de FP en su país? Escala: de 1 (= mucha) a 5 (= ninguna). Véanse más detalles en el Cuadro 25 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111.).

Los expertos encuestados ponen de relieve la importancia particular del mercado de trabajo para definir perfiles de competencias (Finlandia, Países Bajos) y el papel -o el deseo- de más colaboración entre los agentes para definir programas y objetivos de FP (Cuadro 28, sólo disponible electrónicamente, enlace en p.111). Los programas de estudio parecen ser tradicionalmente una combinación de educación general y de teoría y prácticas profesionales en diversas proporciones, en función de la estructura general del sistema de FP, como revela el Cuadro 28 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Gráfico 7: Combinación de las especificaciones de programas de FP



Fuente: Pregunta: 2.3: En su opinión ¿qué importancia tienen los siguientes elementos en las especificaciones de los programas de FP? Escala: de 1 (= muy importante) a 5 (= ninguna importancia). Véanse más detalles en el Cuadro 27 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Para la mayoría de los expertos, la orientación práctica (87 % de los encuestados) y los estudios especializados en el futuro ámbito profesional del alumno (85 % de los encuestados) son muy importantes (medias de 1,7 y 1,8, respectivamente, en escala de 1 (= muy importante) a 5 (= ninguna importancia). Menos relevante se juzga la educación general, mencionada únicamente en las respuestas opcionales de algunos representantes de países escandinavos. Véanse más comentarios sobre los sistemas nacionales de FP en el Cuadro 24 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

4.2. Niveles y requisitos de niveles

4.2.1. Relevancia para el SECFP-ECVET

Dentro de cada sistema nacional de FP es factible fijar créditos para los diversos niveles y las cualificaciones existentes, definidas éstas como “los requisitos para que una persona acceda o progrese dentro de una profesión” (Tissot, 2003, p. 96). La perspectiva de una formación ininterrumpida a lo largo de la vida, tal y como formula el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (CE, 2000) debe enriquecer y ampliar los niveles individuales de CCC. Dentro de la enseñanza superior, “los ministros invitan a los Estados Miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles (...), que permitan describir las cualificaciones en

términos de carga de trabajo, nivel, resultados formativos, competencias y perfiles. Así mismo, solicitan la elaboración de un marco general de cualificaciones para el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior” (Comunicado de Berlín, 2003).

Los programas nacionales de FP están definidos y estratificados en niveles, que utilizan o bien la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, Unesco, 1997) o bien un nivel de referencia nacional como en el caso de Francia (*Nomenclature interministérielle des niveaux de formation*). En la formulación de la CINE “el concepto de niveles educativos se relaciona en términos generales con una graduación de las experiencias formativas y de las competencias que los contenidos de un programa educativo exigen a un alumno, si éste debe tener una esperanza razonable de obtener en realidad el conocimientos, capacidades y aptitudes que el programa prevé impartir” (Unesco, 1997). La primera mención de la formación profesional dentro de la clasificación CINE comienza en el nivel 2: “la educación diseñada para impartir al alumno las capacidades prácticas, saberes técnicos y comprensión necesaria para su empleo en una profesión u oficio particulares” (Unesco, 1997, p. 20) y llega hasta el nivel 4 (educación postsecundaria no terciaria).

Sin embargo, los descriptores de CCC necesarios para realizar actividades profesionales se definen en los llamados registros, documentos cuya denominación exacta varía de un país a otro. En España, el registro lleva por nombre Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en Francia el de Repertorio Nacional de Cualificaciones. En Alemania la información está contenida en los reglamentos formativos, en Hungría en el Registro Nacional Educativo y en Irlanda en el Marco Nacional de Cualificaciones. Según Adam, un marco de cualificaciones es “simplemente una descripción sistemática de las cualificaciones del sistema educativo, que mide e interrelaciona todos los niveles formativos” (Adam, citado por Bergan, 2003, p. 6).

Tanto los niveles de referencia como los marcos de cualificación son importantes para crear un sistema de créditos aplicable a la formación. Los expertos encuestados ponen de relieve la importancia de ambos sistemas para la movilidad, como en el caso de la movilidad intersectorial en Australia: “consideramos la ausencia de niveles generales y de descriptores de niveles un obstáculo de primer orden al avance, en un contexto en que los alumnos requieren y optan cada vez más por estudiar cualificaciones enteras o unidades de éstas no procedentes del mismo sector” (Cuadro 11, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Para las instituciones, los niveles constituyen un indicador de la demanda relativa, la complejidad, la profundidad de la formación y la autonomía del alumno (véase Tait, 2003). Las funciones de acumulación y transferencia de los sistemas de crédito posibilitan movildades de alumnos tanto horizontales como verticales (más exactamente, ampliación y enriquecimiento de conocimientos, capacidades y competencias) que trasciendan la especialidad profesional/ocupacional y también los niveles establecidos por los sistemas educativos/formativos. Los sistemas educativos de un país suelen distinguir normalmente entre diversos ciclos, y diferencian entre estudios de “primer ciclo, de segundo ciclo y de tercer ciclo”. Los sistemas de créditos pueden a su vez subdividir estos ciclos en “nivel(es)” dentro de cada ciclo. El SETC/ECTS no intenta definir niveles europeos, pero cuando se

utiliza como sistema de acumulación, cada una de las instituciones participantes debe indicar el nivel y el “valor de créditos” de cada una de las unidades en sus programas de estudio. Para fines de reconocimiento, movilidad y transparencia, es necesario vincular los créditos a una explicación de su naturaleza y su nivel (CEC, 2003a).

Los contextos nacionales presentan grandes diferencias: en algunos países, como Alemania no existe actualmente un marco general de cualificaciones ni marcos específicos sectoriales, con la excepción del sector TIC, mientras que en Francia o Finlandia existen marcos vinculados al desarrollo de los procedimientos de certificación o de los perfiles profesionales. Los créditos SETC/ECTS se asocian hoy directamente a estructuras de cursos universitarios, y en particular a la estructura unificada BA/MA (o grado/posgrado) que se pretende implantar en toda Europa de conformidad con el Proceso de Bolonia. Pero el SECFP/ECVET ha de afrontar la diversidad y disparidad de los sistemas nacionales, y la escasa armonización o convergencia en las titulaciones, exceptuando convenios bilaterales (p.e. el existente entre Alemania y Francia). Mike Coles y Tim Oates (2004, op. scit.) han realizado un análisis a fondo de la temática “niveles de referencia, marcos de cualificación y su relación con un sistema SECFP/ECVET”.

En la sección siguiente presentamos algunos aspectos de los marcos de cualificación y los niveles de referencia que contribuirán al futuro SECFP/ECVET, e intentamos valorar las experiencias ya realizadas en los países seleccionados.

4.2.2. Experiencias nacionales

El Marco Nacional de Cualificaciones irlandés se define como “la única entidad con autorización nacional e internacional para medir e interrelacionar todos los resultados formativos de manera coherente y definir la relación entre cualesquiera acreditaciones educativas o formativas” (National Qualifications ..., 2003e, p. 3). Este marco es de nueva elaboración y no consiste en una simple amalgama de o títulos o sistemas ya existentes. Es “un marco para el desarrollo, el reconocimiento y la acreditación de cualificaciones en el país, partiendo de los niveles de conocimientos, capacidades y competencias obtenibles por el alumno” de conformidad con la Ley de las Cualificaciones de 1999 (National Qualifications ..., 2003e, p. 5). La relación entre el sistema de créditos y el marco de cualificaciones está estipulada claramente: el Marco Nacional de Cualificaciones debe facilitar el desarrollo de un sistema de acumulación y transferencia de créditos basado en unidades formativas” (National Qualifications Authority of Ireland, 2003/3). Ambos instrumentos están interrelacionados, sin que no obstante su aplicación sea necesariamente interdependiente. El Marco abarca 10 niveles distintos, como serie de fases sucesivas. Cada uno de estos niveles especifica la cualificación o requisitos (*standards*) de conocimientos, capacidades y competencias que debe adquirir el alumno. Los niveles no equivalen en sí a requisitos específicos, sino que son indicadores de una serie de requisitos. Pueden elaborarse como una secuencia ordenada. Los indicadores de nivel se ordenan en una matriz (definida por la Autoridad en octubre de 2002 y disponible en su *web*). Estos indicadores de nivel constituyen

los principales elementos del Marco, como requisitos generales vinculados con las acreditaciones existentes en cada nivel (véase National Qualifications ..., 2003e).

La Ley de la Formación Profesional de Adultos de Finlandia (631/1998) define tres tipos distintos de cualificación: cualificaciones profesionales iniciales (correspondientes a la educación secundaria superior para jóvenes); cualificaciones profesionales de perfeccionamiento (conocimiento profesional exigido a un profesional en su ámbito correspondiente); y cualificaciones profesionales especializadas (se dominan tareas ya más exigentes) (véase EVTA, 2001-FI, p. 1.527). La orientación a resultados en Finlandia está intrínsecamente asociada a la definición de créditos en este país. Se conceden créditos a la formación en el empleo, en asignaturas básicas u opcionales para CCC obtenidas dentro del marco nacional de cualificaciones vigente desde 2001. El currículo general de la formación profesional finlandesa asume los objetivos de la política educativa del país y marca requisitos de conocimientos profesionales y capacidades básicas uniformes a escala nacional, entre los que se cuentan competencias como “aprender a aprender” o la “contribución activa a la sociedad”. Existen 52 cualificaciones profesionales y 113 programas de estudios correspondientes. Estas cualificaciones profesionales iniciales son modulares, flexibles y dan varias opciones para cumplir los requisitos de la vida activa a escala local y adaptarse a las necesidades particulares y los planes futuros del alumno individual. Todo ello permite al estudiante seleccionar su propia especialidad y planificar su carrera con perspectiva de formación permanente. El sistema cumple correctamente los objetivos más comunes de orden educativo general, aunque en algunos centros las capacidades profesionales de tipo práctico reciben más atención que las competencias básicas y sociales (EVTA, 2001).

En Francia se emplean dos instrumentos complementarios para obtener un certificado: el *Référentiel des activités professionnelles* (RAP o Catálogo de Actividades Profesionales) y el *Répertoire national des certifications professionnelles* (Repertorio Nacional de Certificaciones Profesionales). El Catálogo de Actividades Profesionales tiene vinculación directa con las características principales de las actividades profesionales certificadas en un título. La estructura del Catálogo recoge muchas informaciones que permiten definir los requisitos de nivel: contiene detalles sobre el campo de actividades (resumen de los objetivos de las actividades y situaciones profesionales, tareas y actividades en las empresas y sectores económicos respectivos, límites y proporciones de las tareas, situación funcional de las actividades y su importancia) y sobre las propias actividades (funciones relativas a la organización y estructura de la empresa; tareas, previstas y realizadas por la persona en cada una de las funciones; condiciones de ejercicio de la actividad: medios y recursos, resultados esperados, autonomía, responsabilidad). Esta descripción se basa en un análisis de las tareas que realiza el trabajador experimentado, y en una previsión de posibles evoluciones en las respectivas actividades (véase OCDE, 2003a, p. 18 y sig.). Cada perfil profesional se encuentra situado en un nivel de referencia concreto, y da información sobre los certificados o diplomas que un alumno puede preparar. Un aspecto importante de este catálogo es el empleo del término “actividad”, que podría relacionarse con los resultados formativos, si se considera su formulación: la actividad es un conjunto de tareas realizadas por un trabajador y que poseen una coherencia lógica dentro de una profesión. Estas tareas se definen mediante verbos

(p.e. vender un producto, gestionar un presupuesto) (véase OCDE, 2003a, p. 62). El instrumento complementario -el Repertorio Nacional de Certificaciones Profesionales (*répertoire national des certifications professionnelles*)- intenta informar a ciudadanos y empresas sobre titulaciones y certificados de FP y sobre la lista de certificados de cualificación fijada por las comisiones sectoriales paritarias de mandato nacional en Francia (Commission Nationale ..., 2004). Para que una certificación quede registrada en este Repertorio Nacional, se requieren entre otras cosas informaciones como una descripción de las competencias, capacidades y conocimientos asociados a una cualificación y necesarios para desempeñar un profesión, una función o un oficio (J.O., 2002). En la actualidad, existen cerca de 300 especialidades profesionales, que se corresponden con el mismo número de cualificaciones (OCDE, 2003a, p. 23).

En Alemania, cerca de dos terceras partes de cada promoción de jóvenes lleva a cabo una formación de aprendices (o “aprendizaje”) en una de las 330 profesiones reguladas de aprendizaje existentes, reconocidas en toda la República Federal (véase Kutscha, 2003; BIBB, 2003, p. 134). Para cada una de estas profesiones rige un reglamento formativo especial (*Ausbildungsordnung*). Estos reglamentos se basan en la Ley de la Formación profesional de 1969 y deben especificar como mínimo: el nombre de la profesión de aprendizaje, el período formativo (entre dos y tres años), las capacidades y conocimientos que deben impartirse durante la formación (descripción ocupacional), un esquema del plan de estudios y del horario (plan formativo) y el nivel de los exámenes (véase BIBB, 2003). Las normas o requisitos formativos describen objetivos y contenidos de la formación, así como la duración y estructura organizativa de ésta. Los requisitos formativos de una cualificación funcionan como eslabón en Alemania: por un lado, garantizan que se cumplan los principios de la formación profesional inicial y continua, como estipula el sistema educativo, y por otro toman en cuenta el mercado de trabajo y su dependencia de las necesidades de la economía y las empresas (véase BIBB, 2004), lo que se garantiza actualizando regularmente contenidos o perfiles. Así pues, el *Berufsprinzip* o principio del oficio sigue hoy defendido tanto por las asociaciones empresariales como por los sindicatos alemanes, como modelo que permite regular contenidos formativos y niveles de cualificación (Reuling, 1997, p. 29). Un aspecto que no debe subestimarse es el significado social de la profesión/oficio: “la obtención del título de operario cualificado, el reconocimiento de éste y el subsiguiente empleo en el correspondiente sector profesional forman la base con que se estructura el sistema salarial y las medidas de la seguridad social” (Ertl, 2002, p. 57). “Modelos como una formación inicial de base modular, que implica mecanismos de crédito y cualificaciones escalonadas, se consideran un riesgo de “dispersión” de este principio del oficio, y se rechazan por ello estrictamente” (Kutscha, 2003, p. 26). En el debate alemán sobre la reforma de la FP, se han alabado las cualificaciones complementarias desde mediados del decenio de 1990 como instrumentos generadores de más flexibilidad, diferenciación e individualidad. Las cualificaciones complementarias se definen generalmente por el vínculo que crean entre formaciones en entornos formales, no formales o informales, por un lado, y las cualificaciones oficiales del sistema de FP reconocidas a escala nacional, por otro (véase Reuling et al., 2003). Una cualificación complementaria amplía la cualificación regular, añadiendo a esta desde unidades complementarias específicas hasta auténticas cualificaciones híbridas o dobles (BMBF, 2003a). Desde 2002, el ámbito de las TIC

opera un marco general de cualificaciones que hace posible un perfeccionamiento conducente a niveles reconocidos medios y superiores, partiendo de actividades formativas en entornos formales y no formales o de la experiencia laboral.

Una de las reformas más significativas dentro de la enseñanza profesional en el último decenio es la emprendida por Hungría en 1993, con la creación y aplicación del Registro Nacional de Cualificaciones (*Országos Képzési Jegyzék*, OKJ), que abarca todas las profesiones u oficios para los que se organiza cualquier tipo de enseñanza, sea interna o externa al sistema escolar. Este registro indica asimismo normas de acceso, asignación de equivalencias de nivel CINE, tiempo necesario para la instrucción, y los requisitos básicos para aprobar un examen o prueba, en cuya definición los agentes sociales del mercado de trabajo han desempeñado una importante función (véase Halász, 2001, p. 14). Cerca de una cuarta parte de las casi 1 000 cualificaciones que configuran el OKJ se obtienen exclusivamente por formación escolar, y el resto de las cualificaciones y la mayoría de las profesiones pueden lograrse también fuera del sistema escolar (un 60 % de estas últimas requieren haber acabado previamente la educación general, y algo menos de 50 cualificaciones son obtenibles sin ninguna condición formal previa) (véase Eurydice, 2001). El OKJ se modificó en 2001 (National Institute ..., 2001) para agrupar las cualificaciones húngaras por familias profesionales. Las 21 familias profesionales comprenden cuatro ámbitos distintos (humano, técnico, negocios y servicios, y agrario), que actúan como división inicial ya incluso al nivel de la enseñanza básica o escuela elemental (National Institute ..., 2001, p. 4). Por ejemplo, el ámbito profesional “humano” se subdivide en cinco grupos profesionales: salud, servicios sociales, educación/enseñanza, arte, educación pública, comunicación (música, danza, bellas artes, artes aplicadas, actuación, títeres, teatro, prensa, educación pública) y otros servicios (personal, seguridad, agentes civiles, policía y defensa nacional, bomberos, sanidad y seguridad, pequeña industria, artesanado). Cada ocupación se especifica con un número que corresponde a un nivel CINE y otro que describe el contenido de las profesiones incluidas en el sistema unitario de clasificación profesional (el denominado FEOR 93).

España ha creado recientemente dos instrumentos relacionados directamente con el desarrollo de requisitos (*standards*) de cualificación: la Ley Orgánica (5/2002) de las Cualificaciones nacionales y la Formación profesional, y el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2002). Este Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se sustenta en la definición de 23 familias profesionales y cinco niveles de cualificación, y en la descripción de las competencias y conocimientos que exige el mercado de trabajo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Incluye las siguientes definiciones:

- una cualificación profesional es un conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, que puedan obtenerse mediante una formación en módulos u otros tipos de formación, y también por experiencia en el trabajo;
- la competencia profesional es un conjunto de conocimientos y capacidades que facultan a una persona para desempeñar un trabajo conforme a las demandas del sistema productivo y del empleo;

- una unidad de competencia es un elemento mínimo de la competencia profesional, que unida a otras puede dar pie a la evaluación y el reconocimiento;
- las competencias consisten por tanto en un conjunto de conocimientos y capacidades que permiten a una persona ejercer una actividad profesional de conformidad con las exigencias del sistema productivo y los requisitos del mercado de trabajo (véase Ley Orgánica, 5/2002 y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, traducción propia de la autora).

4.3. División en módulos y unidades

4.3.1. Implicaciones del diseño del programa de estudios

En su informe sobre el SETC/ECTS, Dalichow (1997) señalaba ya que la definición de unidades formativas pequeñas, manejables y transparentes favorece la implantación de un sistema de créditos. En el contexto del SECFP/ECVET, será necesario por tanto intentar hasta cierto punto una definición de unidades manejables. Puede considerarse la cuestión bajo los siguientes aspectos: el tamaño de las unidades, su vinculación a programas de FP del sistema formal o a un perfil profesional particular (en particular si se trata de reconocer aprendizajes no formales/informales/experiencias de trabajo), su secuencia en niveles de referencia (relacionado directamente con el aumento o enriquecimiento de la gama de CCC en la persona formada) y el vínculo entre estas unidades o módulos y los entornos formativos (laborales o escolares). La siguiente sección de nuestro informe se ocupará del diseño de programas de FP por módulos y/o unidades. Es necesario usar paralelamente ambos términos debido a las divergentes definiciones que aparecen en los sistemas nacionales. Para los expertos encuestados, los patrones estructurales de sus programas de FP consisten en cursos, unidades o módulos. Las respuestas no indican un patrón estructural único y claro (Cuadro 31, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). En cuanto a patrones temporales para programas de FP, es evidente que estos programas suelen organizarse por años de formación, como revela un 45 % de las 82 respuestas múltiples (Cuadro 33, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). El tema del patrón estructural para la división en módulos (modularización) o en unidades es complejo, pero las respuestas sugieren no obviarlos, sino analizarlos desde el punto de vista particular de los países seleccionados.

A la escala europea, para el SECFP/ECVET los componentes básicos de un sistema de transferencia de créditos se definen como unidades o módulos. Una unidad significa la parte elemental o mínima de un currículo, y describe resultados formativos; un módulo significa la parte elemental (o mínima) de una vía formativa, y describe procesos (Le Mouillour et al., 2003). Dentro de la enseñanza superior, los cursos modulares organizados por créditos facilitan ya claramente la transferencia de alumnos entre centros universitarios y extrauniversitarios (véase Eurydice, 2000).

Puede diferenciarse entre tres variantes básicas de modularización:

- módulos autónomos, cualificaciones parciales descritas a partir de resultados o competencias formativas, examinados y certificados individualmente; la obtención y la unión de módulos corresponde a una determinada combinación de requisitos de cualificación (como sucede en el sistema NVQ del UK);
- módulos dependientes, desde un punto de vista curricular-didáctico, de los entornos formativos; no poseen valor como unidades separadas, ya que no existen en tanto que cualificaciones parciales (modelo francés);
- módulos relacionados con una competencia profesional y un contexto laboral, como unidades didácticas que se certifican individualmente. Sin embargo, siguen siendo parte de un todo ya que en su conjunto dan lugar a una cualificación reglamentada. Los módulos individuales pueden ser componentes de diversas cualificaciones, y combinarse entre sí de maneras distintas (modelo finlandés) (véase Rützel, 2000).

4.3.2. ¿Una definición unificada para el SECFP/ECVET?

Este método asume un carácter pragmático. Si la modularización es importante para crear un sistema de créditos, debemos intentar fijar una definición común de los módulos/unidades. Es lo que intentamos aquí a partir de los países seleccionados y de los resultados de nuestra encuesta electrónica. La modularización se ha debatido en numerosos países, de Austria (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111) a Dinamarca (Cuadro 11, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111); un examen de las respuestas recibidas permite esbozar los diversos rasgos de un módulo:

Cuadro 7: Características de los módulos

Características	Explicación	Ejemplos
Relevancia múltiple	Los módulos pueden ser relevantes para más de un ámbito profesional	
Cerrados	Los módulos son lógicos en sí mismos y se presentan como bloque cerrado de CCC	ES, FIN
Aspecto cuantitativo	Los módulos están vinculados a la obtención de un número específico de CCC	
Adaptabilidad	Los módulos pueden combinarse y seleccionarse en función del perfil previo en CCC del formado.	FIN
Secuencia	Los módulos pueden combinarse por requisitos crecientes, asociando por ejemplo las CCC a niveles de referencia. El currículo puede organizarse con una lógica de progresión (aunque no existan los módulos, como en Austria).	F (sin secuencia) DK
Posicionamiento	Profesión, módulos relacionados o específicos y módulos generales.	FIN

Fuente: la autora

4.3.3. Función de los módulos en los sistemas nacionales de FP

Irlanda fundamenta su FP en un sistema modularizado, un factor que parece apoyar la difusión rápida y a gran escala de metodologías y centros formativos (Eurydice, 2001). En la enseñanza secundaria superior, la FP irlandesa ofrece dos tipos de títulos basados en módulos: el “certificado de programa profesional” (*leaving certificate vocational programme – LCVP*) y el “certificado aplicado” (*leaving certificate applied – LCA*). El LCVP forma en tres disciplinas generales y otras dos optativas -a elegir entre una serie de asignaturas profesionales-, un curso reconocido en un idioma europeo moderno y tres módulos obligatorios de enlace. El LCA es un curso de dos años centrado en el alumno más basado en un modelo intercurricular que en una estructura por asignaturas. Consta de una serie de módulos agrupados en tres secciones principales: educación general (tiempo mínimo 30 %), formación profesional (tiempo mínimo 30 %) y preparación profesional (tiempo mínimo 25 %) (véase National Centre for Guidance in Education, 2002). El sistema de títulos del Consejo de Acreditaciones Complementarias (Further Education and Training Awards Council – FETAC) está basado en una estructura de módulos que pueden acumularse y combinarse para obtener títulos. Dentro de la enseñanza superior, el proceso ACCS de acumulación de créditos y certificación de asignaturas permite al alumno acumular créditos que confluyen gradualmente en la titulación (véase OCDE/NQAI, 2003).

En España, el Catálogo Modular de Formación se utiliza en combinación con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, ya que contiene los módulos de los programas de FP en cuanto a competencias, base para el examen y la evaluación. Los módulos educativos se definen como “bloques formativos coherentes asociados a unidades de competencias, que configuran a su vez las cualificaciones. Son la unidad básica de una formación profesional, que determina títulos y certificados profesionales (...). Cada módulo se define con especificaciones formativas, que incluyen: la denominación, el nivel de cualificación correspondiente, un código alfanumérico, la unidad de competencias a la que se asocia y la duración de la formación expresada en horas (véase Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, traducción propia).

En Finlandia, los currículos se dividen en módulos a partir de un análisis de la actividad profesional. Pero el sistema finlandés aún no ha resuelto algunas cuestiones relativas a evaluación y certificación. Los problemas son la combinación de formación teórica (en los centros de FP) y formación en el empleo, así como la definición de empleabilidad o los requisitos reales para la mano de obra en un sistema formativo de carácter sectorial (EVTA, 2001, p. 15 y sig.). “La formación de aprendiz para un adulto se adapta pues estrechamente al perfil del alumno individual, quien puede emprender los módulos y la formación práctica necesaria para completar sus competencias y alcanzar por la vía del aprendizaje la misma cualificación profesional que la impartida por los centros profesionales a los jóvenes” (Eurydice, 2001, p. 38). “Los módulos de formación profesional se han compuesto partiendo de módulos funcionales de la vida activa. Los nombres de los módulos describen actividades de trabajo. Los contenidos básicos se han definido como funciones y actividades básicas, que el alumno debe dominar en cada ámbito operativo. Además, se ha definido un nivel

“satisfactorio”, que equivale a las competencias mínimas que debe poseer toda persona que alcance la cualificación para encontrar empleo. Al operar así, los centros educativos fijan contenidos y especifican los criterios de evaluación aplicables a los currículos de los centros y a los planes de estudios para alumnos” (Cuadro 29, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Hungría apenas ha prestado hasta hoy atención al desarrollo de créditos en la FP, pero sí a la modularización dentro de su proceso de reforma permanente de la FP, y también a la calidad. “La evolución de la estructura escolar y la mayor eficacia formativa se asocian a la *implantación de la modularidad*, que -para diversas familias profesionales- significa módulos idénticos para diversas profesiones, lo que facilita la redacción de libros de texto, la metodología y -posteriormente- el reconocimiento de aprendizajes previos. Considerando que el estado tiene un interés básico por transformar la estructura escolar, las profesiones u oficios catalogados como “A” (404) dan derecho a ejercer diversos puestos, lo que confiere a una persona más oportunidades de empleo. Otro objetivo consiste en mejorar la posición competitiva y realizar la especialización eficaz que reclama la economía húngara (National Institute ..., 2001, p. 4).

En Francia, los “diplomas” de FP se encuentran estructurados por unidades, y se resalta mucho que dicha estructura por unidades permite la personalización de vías formativas. Las unidades pueden acumularse con el tiempo para generar una cifra y combinación de CCC necesarias para obtener un título. La modularización es ya normal en la FP de adultos, pero apenas se aplica en la FP inicial, donde tan sólo existe en el contexto de la descripción de recursos y de procedimientos de validación.

Un elemento sorprendente de este sistema es que las unidades no siguen una lógica gradual pedagógica, por niveles exigidos. Más bien, “la unidad se define *de facto* por sus contenidos, que asocian de manera coherente las competencias típicas fijadas en el marco de referencia de actividades profesionales. Las unidades se elaboran ante todo a partir de las profesiones. Consisten en competencias descritas en el marco de referencia, y deben reflejar actividades profesionales reales, guardando un equilibrio entre agregación y disgregación de actividades, que podría dificultar toda evaluación. La cifra de unidades varía de un título a otro (OCDE, 2003a, p. 20 y sig., traducción propia).

Alemania apenas ha avanzado en el desarrollo de estructuras modulares (Cedefop, 2000, p. 6). El motivo no parece evidente a primera vista, pero el debate básico sobre la modularización parece en este país depender más de la política educativa que de argumentos sobre aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza/aprendizaje (Erlt, 2002, p. 56). Además, está muy difundida la hipótesis de que una modularización podría generar una menor calidad en la FP. Sí se han aplicado al sistema formal alemán de la FP nuevos métodos basados en modularizaciones, como la formación escalonada (*Stufenausbildung*), el modelo satélite o las cualificaciones parciales (véase KWB, 2004). En el modelo satélite, el programa de cualificación se divide entre un núcleo profesional y diversas unidades individuales de cualificación; ello constituye la base de un acuerdo sobre FP entre el alumno y el

suministrador formativo (véase BLK, 2003). El sector alemán de las TIC sigue vías innovadoras y define sus cualificaciones a partir de un núcleo relativamente estable de conocimientos y competencias profesionales, que configuran unidades obligatorias. Estas unidades se vinculan con otras optativas que, en función del campo profesional concreto, suponen entre una tercera parte y la mitad de la cualificación total (véase Reuling et al., 2003), creando así un modelo de unidades intercambiables y combinables entre sí que permite generar perfiles profesionales diferenciados en tres carreras distintas (especialistas, técnicos operativos, técnicos estratégicos de TIC).

4.4. Reconocimiento y validación de la certificación individual

4.4.1. Individualización

Este método de validación y certificación se centra en la persona como protagonista y eje básico del sistema de créditos. Reconoce aprendizajes previos y experiencias laborales, situados en la intersección de los procesos formativos de tipo formal, no formal e informal, usando procesos y procedimientos de certificación a escala nacional y también dentro del contexto de la movilidad europea. La cuestión está muy vinculada a las normativas vigentes en los contextos nacionales, al concepto de *acquis communautaire* (bagaje normativo comunitario) sobre movilidad europea de alumnos y ciudadanos, y a instrumentos de cobertura europea como Europass.

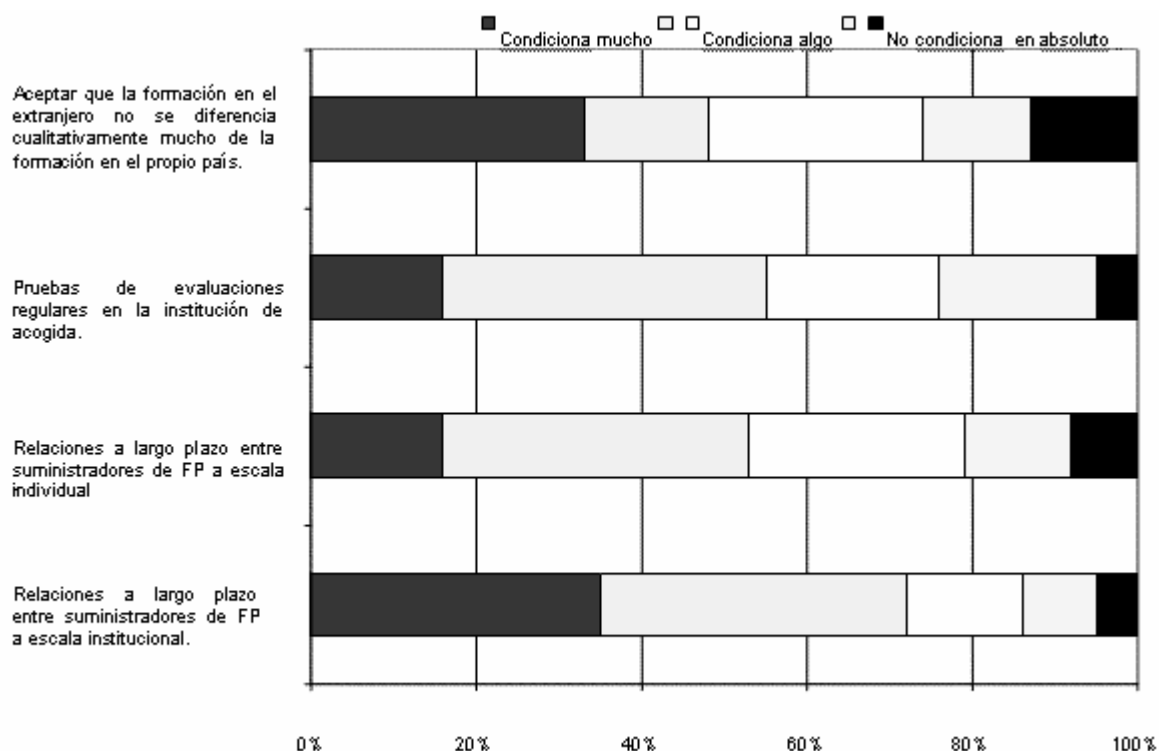
Un obstáculo fundamental es el empleo de términos semejantes en diferentes idiomas. Por ejemplo, la llamada *validation des acquis de l'expérience* (“validación de aprendizajes experimentales”) en el contexto francés equivale a la *accreditation of prior learning* (“acreditación de aprendizajes previos”) en el UK, aunque no tenga nada que ver con procedimientos de acreditación, término vinculado básicamente a aspectos legales y de gestión de la calidad a escala institucional o de programas. En nuestro informe, entenderemos el término “validación” tal y como lo hacen los principios comunes europeos de detección y validación de aprendizajes no formales e informales: “la validación se basa en la evaluación de los resultados formativos de una persona, y puede dar lugar a un certificado o título” (Consejo de la Unión Europea, 2004, p. 2). La definición puede detallarse aún más: para los Estados Miembros “(...) la validación es un proceso que se ocupa de las capacidades y competencias formales obtenidas dentro o fuera de un sistema educativo, y también de los resultados formativos obtenidos por vías no formales o informales” (Colardyn et al., 2003, p. 20). Tras determinadas fases de evaluación y validación, el sistema puede llevar al reconocimiento de las CCC incorporadas a una persona. En este contexto, Tissot diferencia entre reconocimiento formal y reconocimiento social: “el reconocimiento formal es un proceso por el que se confiere una categoría oficial a las CCC individuales, sea concediendo un certificado o equivalencias, unidades de crédito o una validación de las capacidades y/o competencias obtenidas, mientras que el reconocimiento social es la aceptación por los agentes económicos y sociales del valor de estas capacidades y/o competencias personales”

(véase Tissot, 2004, p. 126). Por lo general, un alumno recibe un título o certificado válido para un contexto nacional, regional o sectorial, cuya credibilidad y transferibilidad será sumamente variable (véase Colardyn et al., 2003). Para resumir, el reconocimiento, la validación y la certificación son procesos inscritos en la triple lógica de la educación y la formación permanente (con la orientación), el mercado de trabajo y el entorno económico/comercial, y el proceso de producir confianza entre los alumnos.

Conforme al estudio de Dinjens et al. (2002), el obstáculo principal para la movilidad es la falta de transparencia y de reconocimiento mutuo de la formación profesional, ya que cada Estado Miembro posee su propio sistema y tradiciones educativas. Todo sistema de créditos para la FP se sustenta en la hipótesis de que las CCC obtenidas externamente al sistema pueden reconocerse, evaluarse y combinarse de alguna forma de acuerdo con los requisitos de nivel vigentes para la FP regular. En algunos países, por ejemplo Francia o el Reino Unido, métodos de evaluación como la carpeta (portafolio) de competencias o la acreditación de aprendizajes previos (APEL) permiten integrar competencias en los perfiles profesionales y su reintegración como requisitos de cualificación. El diseño del programa de evaluación y la definición de equivalencias con los créditos son problemáticas. En España, el sistema basado en perfiles profesionales puede suponer una solución, lo mismo que los sistemas desarrollados en Italia (Decreto nº 174 de 31/05/2001) y en Portugal (desde 1993 para la FP inicial).

Como ha señalado Andrejs Rauhvargers, el reconocimiento consiste en evaluar una cualificación extranjera para asignarle la posición y vía correctas dentro del sistema educativo o laboral de otro país (citado por Bergan, 2003, p. 16). Preguntados por su opinión sobre los elementos que condicionan el reconocimiento del nivel de alumnos móviles, los expertos encuestados consideraron muy importante el hecho de aceptar equivalencias cualitativas entre la formación en el extranjero y en el propio país, y el de establecer relaciones a largo plazo entre suministradores de FP a escala institucional. Ambos elementos pueden considerarse constitutivos del ambiente de confianza mutua que debe facilitar la movilidad europea a escala individual. El gráfico siguiente refleja otros resultados de la encuesta:

Gráfico 8: Elementos que condicionan el reconocimiento del nivel de un formado móvil



Fuente: encuesta electrónica, pregunta: 4.7: ¿cómo condicionan los siguientes elementos el reconocimiento del nivel de alumnos de FP móviles internacionalmente por otros suministradores de FP? Escala: de 1 (= condiciona mucho) a 5 (= no condiciona en absoluto). (Cuadro 88, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

Las respuestas a la pregunta sobre la existencia de un sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en el país respectivo muestran que un tercio de los expertos encuestados desean disponer de este sistema en su país, otro tercio creen que un sistema así no existe y el tercio restante no contestó a la pregunta (Cuadro 90, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Este sistema o instrumento sólo existe básicamente para el acceso a la enseñanza superior y en algunos casos para la FP de perfeccionamiento (Cuadro 91, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

4.4.2. Evaluación

La asignación de créditos depende de la evaluación del nivel en CCC de un alumno, en comparación con el conjunto de requisitos estipulados para una determinada cualificación en un programa de FP. Evaluación significa “el conjunto de métodos y procesos utilizados para evaluar el nivel formativo (conocimientos teóricos, conocimientos prácticos y/o competencias) de una persona, conducente en un caso típico a una certificación” (Tissot, 2004). Dentro de la enseñanza superior, los créditos sólo pueden obtenerse en el SETC/ECTS una vez acabado el trabajo requerido y efectuada la evaluación correcta de los resultados

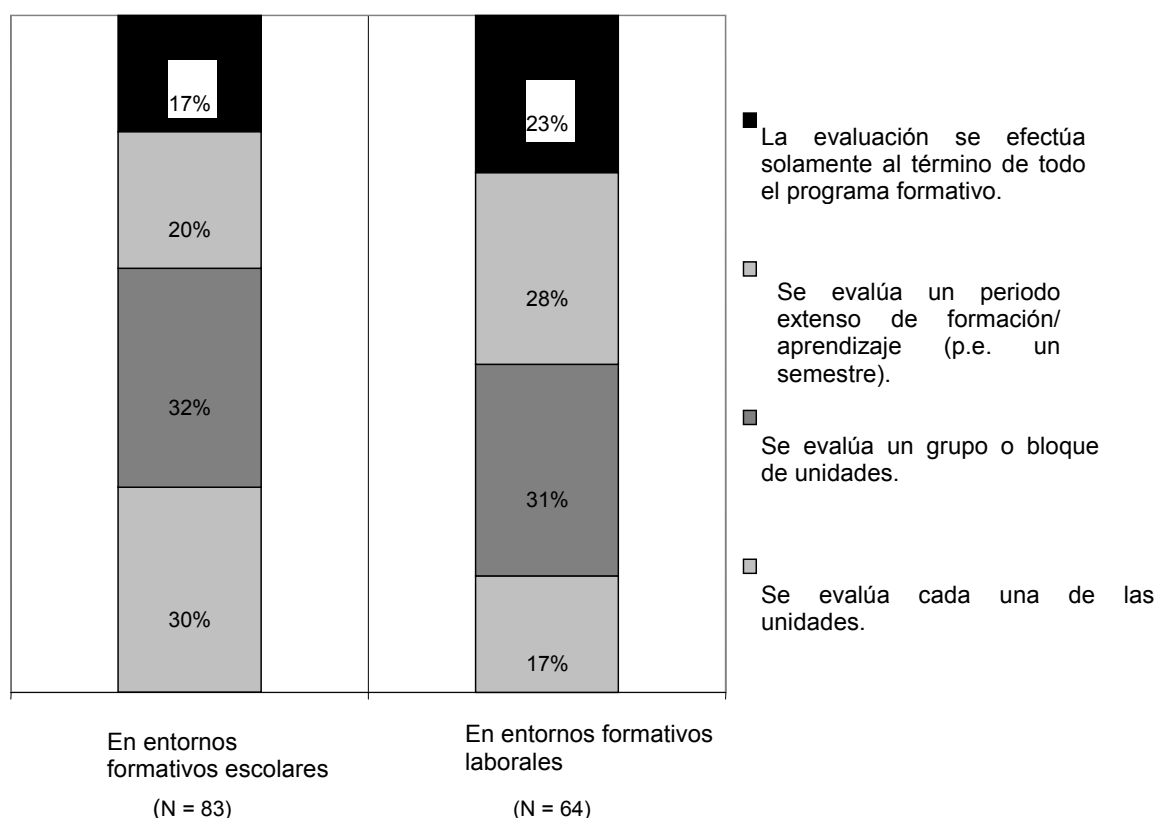
formativos (CEC, 2003b). Además, se documenta el rendimiento del alumno con la concesión de una nota local/nacional. Pertenece a las buenas prácticas complementar esto con una nota SETC/ECTS, en particular en el caso de transferencias de créditos. La escala SETC/ECTS clasifica al alumnado sobre base estadística. Así pues, los datos estadísticos sobre el rendimiento de alumnos son una premisa para aplicar el sistema SETC/ECTS. Las notas se asignan al alumnado que aprueba de la manera siguiente: A = el 10 % de los mejores; B = el 25 % siguiente; C = el 30 % siguiente; D = el 25 % siguiente; E = el 10 % siguiente (CEC, 2003a). Para desarrollar un SECFP/ECVET, será necesario definir la unidad mínima de evaluación. Según Tait (2003) “una unidad de evaluación es un conjunto coherente y explícito de resultados formativos, con sus criterios de evaluación asociados, que posee un título, un valor de crédito y una nota” y obedece a determinadas normas referentes a lo que el alumno debe poder demostrar (criterios de evaluación).

Es importante definir los procesos de evaluación necesarios para la movilidad de alumnos de FP y para desarrollar el SECFP/ECVET. Según las respuestas a nuestro cuestionario, estos procesos pueden resumirse en las alternativas siguientes: evaluación final o continua, evaluación final y continua, y evaluación final exclusiva; los encuestados dieron su apoyo a uno u otro de los métodos. Por ejemplo, en Austria “la evaluación más relevante será el examen final efectuado en presencia del jurado” (Cuadro 24, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Nuestra encuesta electrónica se concentraba en la organización y el fundamento de la evaluación para detectar prácticas comunes en los países analizados. Entre las 52 respuestas recibidas, casi la mitad declara que el fundamento de la evaluación son las unidades, mientras para un 25 % son los cursos y para un 17 % los módulos (Cuadro 49, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Puede ampliarse la respuesta con la correspondiente a la pregunta sobre naturaleza del elemento mínimo de evaluación en un programa de FP:

- en Finlandia, los programas de FP se dividen en módulos y cada uno de estos (que totalizan entre 5 y 40 créditos) se evalúa partiendo del respectivo currículum básico nacional; la nota se especifica en el certificado y depende de la evaluación de las unidades individuales, cuyo tamaño puede variar;
- en España, un módulo es el programa formativo correspondiente a una unidad de competencias. Constituye la unidad mínima acreditable para la FP. Un formulario estándar recoge, entre otros elementos, la definición, las capacidades y competencias por obtener, los contenidos, los métodos, los requisitos básicos del entorno formativo e indicaciones para la formación en un lugar de trabajo;
- otros sistemas nacionales se describen en el Cuadro 50 (sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111).

El gráfico siguiente ofrece un esquema de los fundamentos de evaluación en función del entorno formativo. Los resultados sugieren que en entornos formativos escolares, la evaluación tiende a basarse más en unidades que cuando la formación se organiza en el lugar de trabajo (un 30 % frente a un 17 % de las respuestas). Para las actividades formativas en el lugar de trabajo, la evaluación parece durar más tiempo (por ejemplo, al término de todo el programa de FP, o de un año natural).

Gráfico 9: Fundamentos de evaluación en entornos formativos escolares y de trabajo



Fuente: encuesta electrónica, preguntas 3.2 y 3.3: ¿qué fundamento usa la evaluación en entornos escolares (seminarios, aulas) en comparación con los entornos laborales? Marque con cruz las casillas correspondientes. Posibilidad de respuesta múltiple; Cuadros 51 y 53 (sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111).

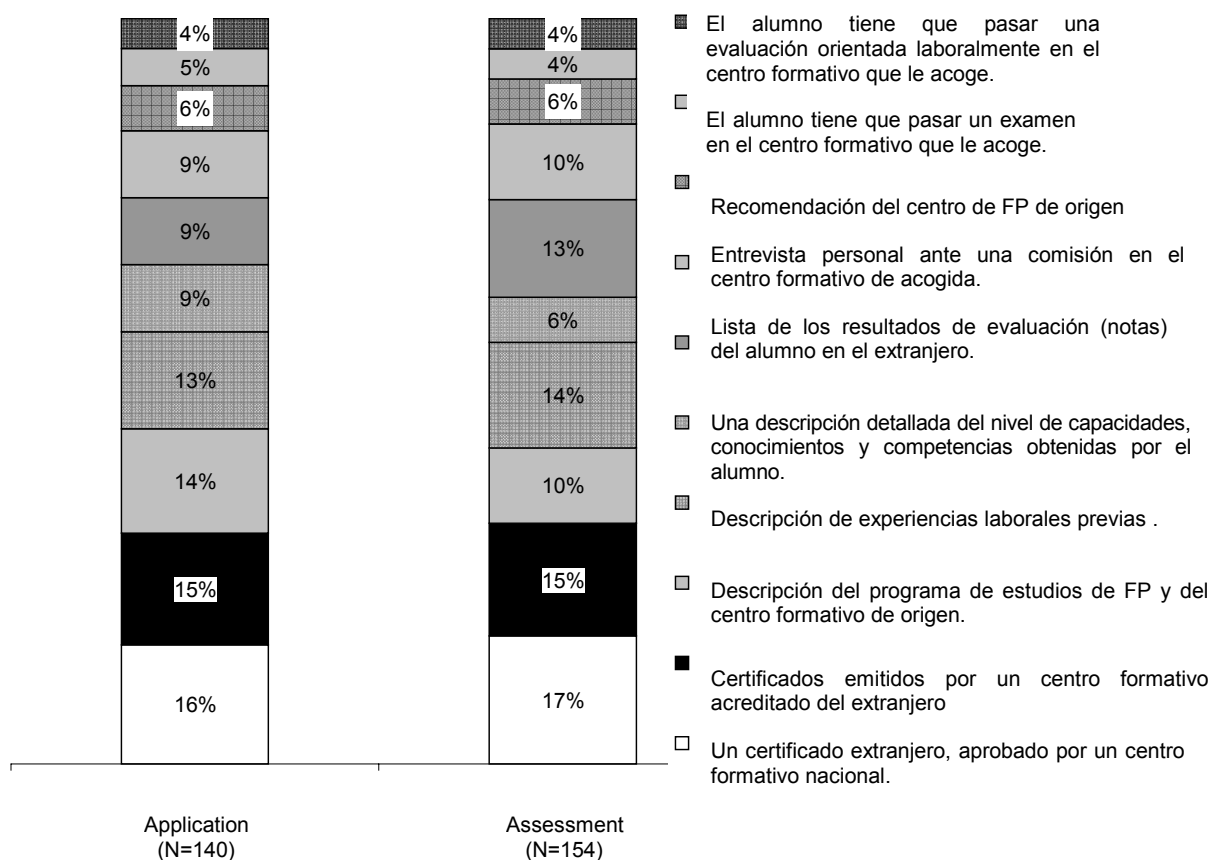
Según los expertos encuestados, los métodos de evaluación abarcan toda la serie de posibilidades propuestas: exámenes escritos (media de 1.54), demostración en un puesto de trabajo simulado en una escuela profesional o centro formativo (media de 2), observación en el lugar de trabajo durante una fase práctica del programa de FP (media de 2.19), exámenes orales (media de 2.27) y demostración de trabajo en una empresa (media de 2.59), para una escala de 1 (muy habitual) a 5 (nada habitual) (Cuadro 55, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Con el objetivo de comprobar el potencial de transferencia y acumulación de créditos entre dos programas de FP, será útil conocer si son habituales los exámenes parciales o los totales; pues bien, se realizan tanto exámenes parciales como finales (56 % y 58 %, respectivamente, de respuestas afirmativas, véanse Cuadros 57 y 60, sólo disponibles

electrónicamente, enlace p. 111). El método de examen más usado es el escrito (media de 1,56 para exámenes parciales y de 1.31 para exámenes finales, escala de 1 (= muy habitual) a 5 = (nada habitual), seguido por los exámenes orales para ambos casos (Cuadros 58 y 51, sólo disponibles electrónicamente, enlace p. 111). El método elegido depende mucho de la profesión, las vías de FP, etc. (Cuadros 59 y 62, sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111).

La notación final concedida al alumno depende, según un 38 % de los expertos encuestados, de la acumulación de todas las notas por él obtenidas; para un 27 % de los encuestados, depende sobre todo o exclusivamente del examen final (17 % de las respuestas). Un 18 % de los expertos encuestados señaló que la notación final depende de una selección de las notas alcanzadas en grupos de unidades o módulos (posibilidad de respuesta múltiple, Cuadro 63, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Cerca del 73 % de las 45 respuestas electrónicas indicaron que las notaciones se expresan con una escala detallada (Cuadro 65, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111), que en la mayoría de los casos tienen 5 posibilidades (Cuadro 66, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). La importancia de la notación obtenida para los sistemas de crédito se ha analizado dentro del proyecto *Transfine*, con la siguiente conclusión: “La escala de notaciones del SETC/ECTS es, con todo, muy problemática para el reconocimiento de aprendizajes previos, ya que tiene sesgo de grupo: las notaciones asignadas a una persona van referidas al grupo o promoción de alumnos que siguen el mismo curso. Evidentemente, para la evaluación de aprendizajes previos de una persona no hay ningún grupo que haya seguido la misma vía y que pueda utilizarse como referencia, de manera que la evaluación debe basarse en criterios y no en resultados grupales. Cuando los criterios para aprobar un curso están claramente especificados, es posible asignar una nota comparando la competencia experimental previa del candidato con los criterios empleados para una unidad, un módulo o un curso particulares. De esta manera, el certificado final puede acompañarse de una notación general de algún tipo, definida en general con normas amplias (...), aunque hasta hoy no se haya intentado lograr algún consenso sobre estas normas.” (*Transfine*, 2003, p. 48).

Más allá de los aspectos técnicos de evaluación y certificación, Mike Coles y Tim Oates han analizado la importancia de la confianza. En la encuesta electrónica, hemos podido examinar los documentos y procedimientos que pueden alimentar esta confianza en el contexto de una movilidad individual a escala internacional. Los resultados que a continuación se indican muestran los elementos requeridos para aceptar o evaluar alumnos, por orden decreciente de importancia.

Gráfico 10: Elementos de aceptación y evaluación en caso de movilidad internacional en FP



Fuente: encuesta electrónica, pregunta 4.5a/b: En un caso de movilidad internacional, si un alumno de FP con experiencias formativas previas desea incorporarse a un programa de estudios en su sistema nacional de FP, ¿cuáles de los siguientes elementos son necesarios para aceptar/evaluar el nivel del candidato? Márquense con cruz las casillas correspondientes, total 100 %; (Cuadros 80 y 82, sólo disponibles electrónicamente, enlace en p. 111).

4.4.3. Certificación

La cuestión de la certificación se ha tratado dentro del Foro sobre Transparencia de cualificaciones y en el Foro sobre Calidad de la FP, y también en algunos proyectos europeos como *Transfine*. Los organismos de certificación verifican la competencia individual en términos de CCC obtenidas, entornos formativos o resultados de evaluación, en función de los reglamentos nacionales de FP, o bien utilizando la norma internacional ISO/IEC 17024. Los mecanismos de certificación y examen pueden definirse como todas aquellas normas o procedimientos empleados por los Estados Miembros para controlar la evaluación de procesos y resultados formativos, la validez y fiabilidad del esfuerzo formativo personal, de acuerdo con requisitos fijos de objetivos educativos/formativos (De Rozario, 2002, p. 8). Puede ampliarse la definición con las características del proyecto *Transfine*, que incluye aprendizajes no formales/informales: por certificación se entiende en estos casos la concesión de créditos de cualificación total o parcial, tras algún tipo de evaluación de los aprendizajes no formales/informales de un alumno (véase Davies, 2003). Además, será importante tomar en cuenta el desarrollo y aplicación del sistema Europass dentro de la Europa comunitaria.

Sugerido por el Consejo de la Unión Europea (2004b), Europass es una carpeta de documentos que incluye: un formato europeo común de Currículum Vitae, el Suplemento al Título (para la enseñanza superior), el Europass-Movilidad, el Suplemento al Título/certificado profesional, y el Pasaporte Europeo de Lenguas. Intenta operar como sistema evolutivo con las plantillas necesarias para apoyar el objetivo de la movilidad y transparencia de cualificaciones y competencias. Europass entrará en vigor en Hungría y otros países en 2005, en el contexto del registro nacional de cualificaciones revisado.

Buena parte de la polémica sobre la certificación relativa a la asignación de créditos y a procedimientos de validación gira en torno al fundamento o base de la certificación: ¿debe ésta efectuarse al final de un programa de FP (es decir, una certificación de la cualificación), o al término de cada módulo o conjunto de CCC? La FP inicial alemana expide certificados de cualificación total; tan sólo se observa una tendencia marginal a la certificación de unidades (sub-certificación) por debajo de este umbral (Reuling et al., 2003). Las cualificaciones pueden subdividirse en módulos, que podrían certificarse. El mejor método sería disponer de un conjunto de competencias verificables que permitan evaluar el número de créditos asignados al módulo de una vía formal. Según Tait (2003), certificación y créditos sólo pueden concederse para una unidad (o módulo) de evaluación aprobada. El método de módulos puede aplicarse a todos los tipos y niveles formativos, y permite una evaluación “inserta” en las unidades impartidas por los programas formativos particulares. El método es totalmente independiente de la estructura de la oferta formativa en sí o de los métodos de evaluación. El proyecto Basicon (*Zukunftsbau*, 2001), por ejemplo, subdivide los módulos en unidades formativas más pequeñas que no siguen necesariamente un orden cronológico y que pueden certificarse individualmente.

Las competencias obtenidas fuera de un contexto formal de FP deben evaluarse como equivalencias a módulos. Un sistema de sub-certificación actualmente debatido en Grecia se aplica a competencias básicas en TIC (por ejemplo, el “permiso de conducir” informático europeo). La certificación de competencias se efectúa en este caso por el centro que acoge al alumno, para detectar las que posee. Esto presupone la existencia de un conjunto de competencias asignadas a perfiles profesionales (como las definidas por el proyecto *Career Space*). Una sugerencia consiste en crear una certificación parcial de cualificaciones, módulos (que podrían denominarse “sub-certificaciones”) y créditos, la así llamada certificación “light” o ligera. Esta propuesta consiste por lo esencial en desarrollar un modelo de trabajo que vincule cualificación, competencias, módulos y créditos, asumiendo que puede definirse una cualificación en términos de las competencias distribuidas entre un conjunto de módulos, cuyo valor se representa por un número de créditos concreto (Demartini, 2003).

Tradicionalmente, se concede un certificado al alumno tras aprobar este un examen en un centro de FP. Los certificados no constituyen una alternativa a los exámenes, sino que los procedimientos de examen forman parte de la base de certificación. Algunas cualificaciones pueden certificarse sin exámenes clásicos. En este caso, la certificación puede ser semejante a la que se usa para el conocimiento de idiomas. En el contexto de transferencias internacionales, todo depende de si el evaluador confía en la equivalencia de una certificación

original con niveles comunes y/o cualificaciones reconocidas. Para impulsar esta confianza, precisamos algunas normas, como un mapa de la equivalencia entre sí de certificados o una tipología de las vías de certificación. Un elemento básico parece ser la definición común de cualificación, actividades formativas y competencias. El alumno formado en el lugar de trabajo debe disponer de un documento que describa las competencias que ha obtenido en éste. Una solución podría ser definir los perfiles de un empleo, a los que se refieran la formación y competencias obtenidas por quien lo desempeña. Disponemos ya de dos ejemplos: la *Commission nationale d'homologation des titres* (Francia) y las Normas de certificación profesional (Portugal). La *Commission nationale d'homologation des titres* registra todas las certificaciones existentes, define una guía común para cada una de ellas y establece en todo lo posible vínculos entre los diversos sistemas. Las Normas portuguesas de certificación profesional constituyen, junto a los perfiles profesionales, los elementos básicos de referencia para la certificación en este país.

4.4.4. Perspectivas nacionales

En Francia, la división de programas de estudio en unidades y módulos se ha realizado más para favorecer mecanismos de certificación que por lógica pedagógica. El informe nacional de la OCDE (2003a) señala que las referencias consultadas tienden a describir “partes” reconocidas, su significado y sus condiciones de uso, para una situación de empleo concreta o transversal a muchos campos profesionales. Los expertos ponen de relieve la permanente estructuración de los procedimientos de certificación en Francia desde 2002. Dicho proceso tiende hacia la formación permanente y mayores opciones individuales, mediante la combinación de módulos, unidades y créditos; en consecuencia, la certificación parece considerarse en Francia como indicador de la cualificación individual, a la vez que el Repertorio de certificados profesionales y los principios operativos confluyen en un reconocimiento de las CCC obtenidas en diferentes contextos formativos o laborales. Según Charraud (1999), en Francia tiene lugar un doble proceso de validación, consistente en fijar un “valor” comparando con determinados marcos de referencia, y en seguir por otro lado todo un conjunto de procedimientos establecidos que garantizan la fiabilidad del acto. La validación de “activos” complementa su reconocimiento y su posicionamiento dentro de un marco de referencia. Los “activos” evaluados se sitúan y miden con relación a un marco (requisitos de titulación, o conjunto total de “activos de formación” que una persona debe haber obtenido durante un programa formativo). En esta fase se determina si un aspirante posee suficientes activos para obtener el certificado o título que pretende. En Francia, existen diversos modelos de certificación; junto a las reglas que fija la Ley de modernización social ya mencionada, coexisten normativas y tres registros de certificaciones: títulos expedidos por ministerios, y títulos expedidos por organismos de carácter público -dependientes de los ministerios- o privado (véase OCDE, 2003a, p. 11, traducción propia).

Un aspecto innovador del sistema francés de cualificación y reconocimiento es que toma en cuenta los aprendizajes no formales e informales, y la posibilidad de utilizar “pasarelas” o puentes para impulsar la movilidad horizontal; estos dos aspectos son básicos para el

desarrollo de un SECFP/ECVET. Desde 2001, se arbitran oportunidades para pasar de un tipo de cursos a otro, a fin de facilitar la matriculación en la formación inicial o en el empleo; se han ampliado también los programas multidisciplinares de carácter profesional, para concienciar a los alumnos sobre la interdependencia de materias generales y profesionales para alcanzar una cualificación profesional (véase Eurydice, 2001). Otra serie de medidas persigue también el mismo objetivo.

La apertura del sistema nacional de la FP para competencias obtenidas externamente a los centros formales merece atención. Desde 1992, los ministerios de educación, agricultura o deportes podían expedir certificados profesionales de diversos niveles, por evaluación de los aprendizajes no formales previos. Partiendo de aquí, la ley de 20 de julio de 1992 sobre validación introdujo una innovación crucial en la concesión de títulos tecnológicos y profesionales, y cualificaciones similares: toda persona que haya realizado alguna actividad profesional correspondiente a una cualificación puede exigir alguna exención de los exámenes de cualificación, aduciendo su propia experiencia. La actividad respectiva puede haberse llevado a cabo con diversa categoría, como asalariado, oficial artesano, autoempleado, etc. Al ser una respuesta individual para el adulto integrado en la vida activa que desee obtener una cualificación formal, la validación de la experiencia profesional constituye un aspecto inevitable e inseparable de toda la temática de la formación permanente (véase Eurydice, 2001b, p. 100-101).

El “balance de competencias” (*bilan de compétences*) se creó en 1985 para ayudar a todo empresario o trabajador a detectar y evaluar competencias profesionales. Se trataba básicamente de apoyar la carrera profesional individual (como derecho personal) y por ende de fomentar el uso interno de competencias en la empresa (Le Mouillour, 2002).

La acreditación o “validación de aprendizajes profesionales” (*validation des acquis professionnels*) se compone de dos medidas sucesivas y bastante distintas entre sí: la primera, promulgada en 1985, pretende ofrecer acceso a los programas formativos de enseñanza superior (DEUG; *Maitrise*, DESS) para los asalariados o parados que no dispongan de la titulación necesaria pero puedan presentar un currículum práctico que detalle su itinerario laboral y resalte los elementos que permitan a una comisión especial evaluar su “potencial de éxito” en la formación deseada por el candidato; la segunda medida de esta VAP, promulgada en 1992, puede aplicarse a todos los niveles de titulación expedidos por el Ministerio de Educación (en FP o ES), y permite a un candidato obtener unidades de certificación para un título partiendo de módulos prácticos, en lugar de un examen clásico. Los módulos prácticos son necesarios para describir exactamente las situaciones laborales concretas que ha vivido un candidato y cumplen la directiva sobre unidades de certificación selectivas. El número de solicitudes presentadas ha ascendido de 900 en 1995 a más de 4 600 en el año 2 000 dentro de la enseñanza técnica profesional (Labruyère et al., 2003, p. 1).

Otra evolución francesa en el ámbito de la validación y certificación de competencias obtenidas por experiencia laboral externa al sistema educativo formal es la validación de aprendizajes obtenidos por experiencia o VAE (véase Le Mouillour, 2002).

La Ley irlandesa de las Cualificaciones educativas y formativas (*Irish Qualifications Education and Training Act*) estipula “la creación y fomento de un sistema de mantenimiento y mejora de los requisitos de titulación en el sector de la formación superior y complementaria, distinto al universitario actual, así como el fomento y facilitación del acceso, la transferencia y la promoción a lo largo de todo ciclo educativo o formativo”. La Autoridad Nacional de Irlanda, en colaboración con los Consejos acreditadores, es responsable de la aplicación de esta ley en los ámbitos de validación, concesión de cualificaciones y procesos de garantía de la calidad. Conforme a Eurydice/Cedefop (2001), este modelo educativo/formativo, basado en resultados y rendimientos del alumno y que asume el aprendizaje no formal/informal como vía válida e importante de obtener competencias personales, goza de gran aceptación. Con todo, la iniciativa topa con la cuestión crucial de la calidad de los niveles certificados.

Las normativas húngaras de FP admiten el reconocimiento de aprendizajes o experiencias laborales previas. “La reunión de cualificaciones profesionales (dentro del Registro Nacional de Cualificaciones reestructurado) en grupos, y la construcción de un sistema modular de las cualificaciones profesionales, hacen posible tomar en cuenta las competencias obtenidas previamente y desarrollar un sistema de cualificaciones profesionales que opere bajo la forma de módulos acumulables. Con la modernización de la estructura profesional, será posible crear un sistema integrado de cualificaciones profesionales basado en cursos formativos breves, externos al sistema escolar regular. En años inmediatos, este sistema integrado podrá irse ampliando como sistema de estructura estratificada y basada en programas formativos de carácter modular” (National Institute ..., 2001, p. 7).

Según indica el Ministerio Federal de Educación y Ciencia de Alemania, los certificados que acreditan el aprobado en una formación profesional cumplen una importante función informativa y de orientación para el ingreso y la permanencia en el mercado de trabajo. Estos títulos hacen transparente el mercado de trabajo, tanto para el joven que aspira a una formación práctica como para el empresario que busca mano de obra cualificada (BMBF, 2003c). Un aspecto típico de la mayoría de las cualificaciones alemanas es que éstas no especifican simplemente los objetivos formativos y el método de verificarlos; también estipulan la forma de alcanzar dichos objetivos, en particular el contenido y duración de los programas de enseñanza/formación y el centro formativo concreto. En otras palabras, Alemania sigue en buena parte un modelo “procesal” de reconocimiento oficial de la formación, con verificación final del éxito formativo (véase Reuling et al., 2003). El debate sobre el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Alemania se encuentra estrechamente vinculado con el relativo a la flexibilidad de la enseñanza y la formación en el país. Desde 2003, el Ministerio Federal de Educación e Investigación apoya la modernización del sistema nacional de la FP, y actualiza los respectivos procedimientos de examen. Entre otras cosas, ahora es posible presentarse a un examen externo (*Externenprüfung*) como trabajador experimentado para alcanzar el título de oficial, sin haber asistido a una formación regular. Se trata de un elemento ya inherente al sistema dual. Es quizás la posibilidad individual más importante para conciliar el aprendizaje no formal con el formal (véase Colardyn et al., 2003). El procedimiento de inscripción para el examen final de tipo normal

(que se celebra dos veces por año) está fijado por la Ley de la formación profesional nº 40, y prevé:

- una experiencia de trabajo en el respectivo campo profesional con una duración mínima del doble de la formación correspondiente (demostrable con certificados de empleo);
- demostrar la competencia y la obtención de los conocimientos y capacidades requeridos mediante referencias, certificados de trabajo o demostración práctica;
- una entrevista de orientación tras el análisis de documentos, que puede terminar requiriendo una mayor experiencia laboral, la asistencia a un curso preparatorio o aceptando la inscripción para el examen final.

El certificado de examen es el mismo que reciben los alumnos de cursos regulares de formación inicial o reconversión si aprueban el examen correspondiente (es decir, el certificado profesional).

En España, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional ha creado un sistema nacional de cualificaciones y FP cuyo objetivo es facilitar una integración de los diversos tipos de certificación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales. La columna vertebral institucional de este sistema es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Dentro de los subsistemas de la FP española, existen dos tipos básicos de acreditaciones oficiales:

- los títulos de formación profesional correspondientes a los niveles inicial, medio o superior de la FP de tipo formal (técnico, técnico superior, 142 perfiles profesionales, 22 familias de formación profesional);
- los certificados profesionales (130 certificados, 25 familias de formación profesional) correspondientes a la formación continua (formación ocupacional y en la empresa).

La Ley estipula que los títulos de formación profesional y los certificados constituyen ofertas de FP conformes con el Catálogo de Cualificaciones Profesionales, que son oficiales y válidos en todo el estado español y que serán expedidos por las administraciones competentes. Es necesario añadir que ambas posibilidades, títulos y certificados comparten la estructura básica en “unidades de competencia” y la organización modular, facilitando así una equivalencia entre ambos. El reconocimiento, la evaluación, la acreditación y el registro de las cualificaciones profesionales engloban la evaluación y acreditación de competencias obtenidas a través de una experiencia en el empleo o un aprendizaje de naturaleza no formal.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y la normativa para el reconocimiento de experiencias formativas previas (vigentes en ambas áreas) permiten el reconocimiento parcial de competencias profesionales, o complementar éstas con actividades educativas/formativas que permitan obtener un auténtico título o certificado. El Catálogo se encuentra ya en estado avanzado de elaboración, y la previsión final – finales de 2005 o comienzos del 2006- es de unas 620 cualificaciones, ordenadas en familias de formación profesional (26) y en tres niveles de cualificación. El Catálogo se actualizará de forma

permanente. La Ley considera también ofertas formativas externas a él, para integrarlas bajo condiciones específicas y generar una auténtica acreditación de competencias profesionales obtenidas mediante programas formativos externos.

4.5. Medios de aplicación

4.5.1. Principios

Es necesario situar el futuro SECFP/ECVET con respecto a los marcos actuales de cualificaciones nacionales para cualificaciones organizadas por créditos, y al actual SETC/ECTS en el ámbito de la enseñanza superior. También hay que tomar en cuenta el efecto de los retos que comporta la formación permanente y los objetivos globales de la UE para la enseñanza y la formación, asumidos por la Cumbre de Lisboa. Como se indica en el Informe de progreso sobre el sistema de créditos para la FP, “el desarrollo de un marco coherente europeo de créditos y cualificaciones debe asumir una serie de principios que permitan impulsar su aceptación y la confianza en dicho marco entre los países participantes” (Le Mouillour et al., 2003, p. 20).

Dichos principios están vinculados con cuatro características básicas de la FP, que es necesario tener muy presente para crear el SECFP/ECVET: la heterogeneidad del alumnado (biografías), de sus vías formativas (de tipo formal o informal) y de sus motivaciones (obtener capacidades y competencias, empleabilidad práctica); la multiplicidad de agentes (sistema educativo/formativo, mercado de empleo, esferas políticas/administrativa/privadas); la diversidad de los programas de movilidad; y, por último, la estructura de la oferta educativa/formativa (pública/privada/oligopolista/monopolista). Otro aspecto complementario para la elaboración de principios es que estos deben ser tan viables y capaces de facultar al sistema para su evolución como los que la Comisión Europea considera idóneos para la ES: “la situación actual del SETC/ECTS es relativamente saludable y boyante. Más de 1 000 centros de enseñanza superior han aceptado y utilizan ya este sistema de créditos. Los instrumentos utilizados se ensayan y comprueban, y han demostrado su eficacia. Los principios sobre los que se fundamenta son sólidos. Con todo, es necesaria una mayor integración del sistema en los centros educativos. Para el objetivo actual de la transferencia de créditos, el SETC/ECTS opera correctamente, y no se requiere ninguna modificación en sus procedimientos o procesos. Los principios que sustentan el SETC/ECTS (como sistema de transferencia de créditos) también servirían para crear un sistema europeo más amplio de (acumulación de) créditos. Pero para ello sería necesario efectuar una serie de adaptaciones y cambios en los actuales instrumentos y procedimientos del SETC/ECTS, si se desea aplicar el sistema a la formación permanente” (véase CEC, 2003a). Otras recomendaciones expresadas para formular los principios son: deben ser simples, claros y transparentes, rentables, implicar la mínima burocracia posible y universales (véase National Qualifications ... ,2002).

El análisis de los marcos actuales de cualificación y sistemas de créditos dentro de la ES y la FP (incluyendo el sistema de créditos y acumulación de Irlanda del Norte, y el Marco Nacional Irlandés de Cualificaciones (2004), los principios de un Marco de créditos para Inglaterra (2004), los fundamentos que señala la Ley Orgánica española (2002), los principios del SETC/ECTS y los principios aplicados a la validación de aprendizajes no formales e informales (2004)), permiten detectar tres categorías de principios para el funcionamiento y aplicación de un futuro SECFP/ECVET. Podemos distinguir entre:

- principios operativos o inspiradores (que establecen la metodología), p.e. el Marco nacional irlandés de cualificaciones o los Principios europeos para la validación de aprendizajes no formales e informales;
- principios descriptores (que establecen el significado), p.e. NICATS.

Los principios actualmente en vigencia pueden interpretarse desde el punto de vista de los agentes correspondientes, tal y como hace el cuadro siguiente:

Cuadro 8: Los principios en el contexto nacional

Agentes	Los principios han de garantizar que un sistema de créditos contribuya a:
Alumnos, ciudadanos	el desarrollo personal; la libre opción de una profesión u oficio; el derecho al trabajo; el acceso igualitario a los diferentes tipos de formación profesional; la nula discriminación, un acceso idóneo/igualitario; el derecho a obtener todas las informaciones necesarias.
Suministradores de FP	facilitar el diseño y/o rediseño de unidades formativas y acreditaciones; mantener la calidad.
Administración pública Agentes sociales	la participación y colaboración en políticas de FP; adaptar la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea (mercado único y libre circulación de trabajadores); la oferta de orientación y apoyo.
Sistema social y económico	contribuir al desarrollo y adaptación económicos; facilitar el desarrollo de la enseñanza y la formación
Para todos los agentes	la transparencia a escala institucional (nacional, europea); la confianza y fiabilidad, buena voluntad; la imparcialidad; su credibilidad y legitimidad; su rentabilidad económica; la conformidad con las responsabilidades legítimas de los protagonistas; facilitar el diseño y/o rediseño de programas de FP (unidades, certificados); la garantía de la calidad; la obligación de proporcionar todas las informaciones necesarias al alumno u otros protagonistas; métodos de reconocimiento realizados con rapidez y transparencia.

Fuente: la autora, a partir de Ley Orgánica 5/2002; National Qualifications ... 2003c; Consejo de Europa/Unesco 1997; Consejo de la Unión Europea, 2004.

Los principios elaborados para un marco nacional de cualificaciones o el sistema de créditos ya se han hecho públicos en folletos, *webs*, etc. Ello conduce a otro aspecto del desarrollo de un SECFP/ECVET, que consiste en la documentación.

4.5.2. Documentación

En el ámbito de la enseñanza superior, por documentación se entiende en general todo tipo de informaciones sobre contenidos, nivel académico o calidad del programa de un curso específico. La documentación puede estar relacionada con un proceso de certificación. Asimismo, consolida la transferencia de créditos, por ejemplo a través de contratos de cooperación entre centros de enseñanza superior que participan en un programa de movilidad internacional, mediante un paquete informativo sobre una oferta y las condiciones de estudio, o con la firma de un contrato de estudios con el alumno, antes de que iniciar el período de estudios. En el ámbito de la FP se dispone ya de algunos instrumentos que mejoran la transparencia del proceso formativo -como Europass-, pero su difusión dentro de la FP aún no ha llegado a estudiarse.

El carácter descentralizado del SECFP/ECVET reclama utilizar los requisitos y normas en vigor a escala nacional, y la documentación y/o estructuras de información ya existentes. El examen de los sistemas nacionales permite extraer características particulares de los programas de FP, reglamentos de la FP, diferentes registros y catálogos en vigor (*Berufsbilder* en Alemania, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* en España, el *Répertoire national des certifications professionnelles* en Francia, la OKJ en Hungría, etc.). A escala europea, las recomendaciones para la validación de aprendizajes, las cualificaciones y reglas de certificación y las normas de garantía de la calidad constituyen elementos nucleares del sistema de información sobre la FP. Dicha información existe ya en forma de plantillas, series de documentos, etc. (sistema Europass). Con todo, la cuestión es averiguar cuánta información precisan los respectivos agentes para implantar y utilizar un SECFP/ECVET.

Se requiere información al menos sobre las tres áreas siguientes:

- resultados formativos: definición actual de las CCC asociadas a campos profesionales y perfiles de cualificación, posicionamiento y ajuste de actividades para definir elementos de comparabilidad, definición de equivalencias entre unidades formativas;
- actividades formativas y horarios: sincronía o secuencias entre distintos programas de FP, módulos del SECFP/ECVET, requisitos de cualificación o reglamentos de certificación, métodos de reconocimiento;
- sistema de financiación de la movilidad, con o sin apoyo institucional.

Las respuestas de los expertos encuestados ponen de relieve la necesidad de documentos, como los certificados emitidos por un centro acreditado en el extranjero, el certificado extranacional que aprueba un centro nacional, el resumen de experiencia nacional previa, la descripción del programa de estudios de FP y del centro de origen, y una lista de los resultados de evaluación (notas) del alumno en el extranjero (Cuadros 80 y 82, sólo disponibles electrónicamente, véase el enlace en p. 111).

En el caso del SETC/ECTS, dicha información se encuentra en los siguientes documentos clave:

- el dossier informativo oficial/catálogo de cursos de los centros de enseñanza, que contiene habitualmente información para los estudiantes extranjeros;
- el acuerdo de formación, con la lista de cursos de asistencia obligatoria, conforme acuerdan el alumno y el cuerpo académico del centro respectivo. En caso de transferencia de créditos, este acuerdo de formación debe recibir el visto bueno del alumno y de los dos centros interesados, antes de que el alumno se desplace al extranjero, y en caso de cambios debe actualizarse inmediatamente;
- la transcripción del historial de estudios, que documenta el rendimiento de un alumno y revela la lista de cursos a que ha asistido, los créditos obtenidos y los niveles locales y eventuales del SETC/ECTS acreditados. En caso de transferencia de créditos, esta transcripción del historial es responsabilidad del centro educativo nacional, quien debe emitirla antes de su salida al alumno que viaja, y después del centro anfitrión, quien debe expedirla al alumno al terminar su periodo de estudios;
- el suplemento al título es un documento anexo a una titulación de enseñanza superior, que contiene una descripción tipificada de la naturaleza, el nivel, el contexto, los contenidos y la categoría de los estudios seguidos por un alumno, y aprobados por éste (véase CEC, 2003b).

En el ámbito de la FP, el nuevo sistema Europass ha entrado en vigor en el primer trimestre de 2005. Se trata de un conjunto de documentos y plantillas destinados a garantizar una transparencia de las cualificaciones, las competencias y la calidad dentro del contexto profesional europeo. Está compuesto por los siguientes elementos:

- el Currículum Vitae Europass, que recoge los datos personales, competencia lingüística, experiencia laboral, titulación educativa/formativa, otras aptitudes de la persona y sus competencias técnicas, organizativas, artísticas y sociales;
- el Europass-Movilidad registra los periodos formativos a que ha asistido el titular (para cualquier edad, nivel educativo o categoría de empleo) en países distintos al de origen;
- el Suplemento Europass al Título Superior usa la misma plantilla que el suplemento al título del SETC/ECTS, y también refleja el nivel educativo del titular en el ámbito de la enseñanza superior;
- el Pasaporte de Lenguas Europass, con información sobre el nivel lingüístico de un alumno;
- el Suplemento Europass al Título/Certificado se adjunta a la titulación en FP de una persona, y describe las competencias y cualificaciones por ella obtenidas. En concreto, esto significa que el Suplemento Europass al Título/Certificado informa sobre las capacidades y competencias obtenidas por la persona, la serie de empleos accesibles para ella, los organismos de titulación y acreditación, el nivel del (de los) certificados, las diferentes vías de obtener el (los) certificados, los requisitos de acceso y las oportunidades de acceder al siguiente nivel educativo (véase Consejo de la Unión Europea, 2004c).

5. Conclusiones y desafíos

5.1. Los desafíos

Las propuestas que se desarrollan para crear e implantar un SECFP/ECVET se basan en un análisis de los principales elementos constituyentes de los sistemas de créditos actuales o en preparación, y también en los marcos nacionales de cualificaciones. Están inmersas por ello en una estructura evolutiva de sistemas nacionales de FP, en el contexto de la estrategia de Lisboa y del desarrollo de la formación permanente. Para estudiar esta evolución y los probables escenarios de futuro, nuestra encuesta pedía a los expertos que comentasen hipótesis potenciales para el SECFP/ECVET, lo que nos ha permitido deducir su opinión sobre posibles características y rasgos de un sistema (de transferencia) de créditos para la FP y la formación permanente. A fin de conservar la metodología pragmática en el desarrollo de un sistema de créditos en la FP, completaremos dichos resultados con algunas propuestas de principios y directrices.

Los expertos encuestados electrónicamente aceptan que la implantación de un SECFP/ECVET constituirá un reto básico para la FP europea; esperan que el nuevo sistema apoye la transparencia, la compatibilidad y la movilidad entre los sistemas nacionales regulares de FP, e incremente el atractivo de ésta. También señalan que una mayor transparencia puede generar más competitividad, desfavorecer a las personas de menor cualificación en un mercado nacional de trabajo, y reducir la variedad de programas en los sistemas nacionales de FP. El proceso de reforma a escala europea se juzga positivo en lo referente a las legislaciones nacionales, y se le considera un apoyo a la calidad de los sistemas nacionales de FP. El cuadro siguiente ofrece los resultados de la encuesta con mayor nivel de detalle:

Cuadro 9: Evaluación de resultados esperados del SECFP/ECVET

Supuestos	Media
1. El desarrollo de un SECFP/ECVET será el reto europeo para los próximos 10 años en la FP (N=48)	1.45
2. El SECFP/ECVET generará una mayor transparencia de las cualificaciones (N=46)	1.53
3. El SECFP/ECVET contribuye a la necesaria compatibilidad entre los sistemas nacionales de FP (N=48)	1.77
4. El SECFP/ECVET impulsará claramente la movilidad internacional de alumnos de FP entre diversos sistemas nacionales regulares de FP (N=47)	1.93
5. El SECFP/ECVET generará una mayor transparencia de las cualificaciones y en consecuencia incrementará la competitividad entre trabajadores cualificados, lo que perjudicará a las personas de menor cualificación en los mercados nacionales de trabajo (N=46)	2.47
6. El SECFP/ECVET reducirá la gama de programas de estudio de FP en cada sistema nacional de FP, ya que facilitará el acceso a programas de estudio en el extranjero (N=47)	3.4
7. El SECFP/ECVET socavarán las legislaciones nacionales de la FP (N=46)	3.71
8. Se trata de un proceso externo que está impulsando artificialmente unas reformas no auténticamente necesarias (N=45)	3.77
9. El SECFP/ECVET socavarán la calidad de su sistema nacional de FP (N=46)	3.83
10. El SECFP/ECVET no respetará la lógica de los sistemas nacionales de FP (N=46)	3.86
11. No se precisa un SECFP/ECVET, porque ya existe una movilidad correcta entre los sistemas nacionales de FP (N=47)	4.08
12. Los sistemas nacionales de FP perderán su atractivo si asumen elementos de carácter europeo (incluyendo créditos) (N=46)	4.26

Fuente: Encuesta electrónica. Pregunta 5.6: La implantación de un sistema de créditos para la FP (SECFP/ECVET) producirá cambios en los sistemas nacionales de FP. ¿Cuál es su opinión sobre este proceso? Escala: de 1(= completamente de acuerdo) a 5 (= en completo desacuerdo). Los supuestos 6 a 12 son críticas negativas.

El desarrollo de un SECFP/ECVET y sus efectos esperados sobre los sistemas nacionales de FP y sobre todo el ámbito educativo europeo sólo pueden pronosticarse si se analizan las iniciativas nacionales o reformas básicas de importancia que permitirán crear un sistema de créditos en la FP (Cuadro 93, sólo disponible electrónicamente, enlace en p. 111). Estas iniciativas pueden resumirse en la siguiente lista:

- desarrollo de la división en módulos/unidades;
- desarrollo de un marco de cualificaciones;
- orientación a resultados formativos (conocimientos, capacidades, competencias) de los programas de FP;
- desarrollo de métodos de reconocimiento y de puentes entre la FP y la ES;
- garantía de la calidad;
- desarrollo de instrumentos de transparencia en la FP para protagonistas extranjeros y nacionales;
- desarrollo de programas de acreditación de aprendizajes o experiencias previas;
- adaptación a la situación individual del alumno;
- desarrollo de requisitos de cualificación o normas profesionales nacionales;
- mayor colaboración entre todos los protagonistas del ámbito institucional.

5.2. Propuestas para un ensayo piloto

5.2.1. Un sistema no universal

El desarrollo de un único modelo de sistema de créditos, “fijo” y “universal”, parece algo cuestionable, ya que:

- (a) no es realista alcanzar un consenso sobre las consecuencias profundas, tanto científicas como didácticas, de un sistema semejante;
- (b) un sistema de este tipo sólo sería factible restringiendo la libertad de centros y programas de estudio individuales, e implantando un alto nivel de tipificación de contenidos y procesos;
- (c) en caso de necesidad de innovaciones o medidas de adaptación, el sistema provocaría una inesperada rigidez (véase Schwarz et al., 2000).

Además, nuestro estudio presenta una selección de los elementos constituyentes que pueden considerarse clave para un sistema de créditos. Un acuerdo sobre dichos elementos entre los diversos agentes/protagonistas permite ya de por sí la transferencia y acumulación de las CCC obtenidas individualmente.

5.2.2. Un sistema flexible e inspirador

La diversidad de los sistemas nacionales de FP y de las estrategias de formación permanente reclaman un modelo flexible. Las siguientes sugerencias tienden a desarrollar un sistema básico de SECFP/ECVET y se basan en la definición de unidades y módulos indicada en el documento SECFP/ECVET (2004), quizás divergente de la vigente en los respectivos contextos nacionales por los siguientes motivos:

- una unidad significa la parte elemental (o más pequeña) de una cualificación o de un currículo, orientada a resultados formativos;
- un módulo significa la parte elemental (o más pequeña) de una vía formativa, y está orientado al proceso formativo. Corresponde a una manera específica de organizar recursos, carga de trabajo y tiempo de formación con el fin de alcanzar determinados objetivos (CEC, 2004).

5.2.3. Un programa basado en las CCC

El desafío de desarrollar un sistema SECFP/ECVET puede equipararse a elaborar un sistema de créditos con la perspectiva de la formación permanente. Será necesario decidir el nivel de división de conocimientos, capacidades y competencias respectivas, es decir, el volumen mínimo de CCC que tiene sentido en un contexto profesional específico y para un proceso de transferencia y/o acumulación. Este tipo de decisiones deberán adoptarse en el contexto de un diálogo sectorial.

5.2.4. Cálculo de los puntos de crédito

Se asignarán puntos de crédito a cada obtención individual/personal de CCC agregadas en unidades. El siguiente desafío será encontrar una referencia común estable y compatible para calcular dichos puntos de crédito. El presente proyecto de investigación ha encontrado dos métodos principales: en función de los recursos invertidos (es decir, el tiempo dedicado) o de los resultados alcanzados (es decir, las CCC obtenidas).

El tiempo constituye un método tradicional para medir el esfuerzo formativo (caso del SETC/ECTS en la enseñanza superior). Se corresponde con una visión de los procesos formativos orientada a la gestión de recursos, como la gestión de servicios por parte de los centros de FP o la gestión de tiempo por parte del alumnado. Utilizar como referencia el tiempo obliga a tomar una decisión sobre la definición correcta de éste (por ejemplo, el tiempo conceptual de formación), y sobre la relación entre el tiempo necesario para obtener un título profesional a través del sistema regular de FP, de un programa de FP continua o de un aprendizaje no formal (APEL). Y hay que tener en cuenta a este respecto que los métodos para evaluar experiencias formativas previas aún están por desarrollarse o entrar en vigor.

Las propuestas de ensayos piloto asumen algunas hipótesis en cuanto a organización de los programas de FP que se deriven del presente informe de investigación. Dichas hipótesis se refieren a los programas de FP en sí (descripción de contenidos y resultados), al acuerdo entre los agentes (información, buena voluntad, confianza), al papel activo de los alumnos (incluyendo la motivación para reanudar actividades formativas), y al convenio entre agentes europeos para medir puntos de crédito. Una presentación a fondo de los resultados formativos toma en cuenta al alumno como elemento central de todo el sistema de la FP, y como agente o protagonista responsable de construir su propio perfil profesional en términos de empleabilidad. La personalización de programas de FP implica una combinación personal de CCC hasta un determinado nivel en un campo profesional completo. Ambos elementos reclaman la existencia de niveles de referencia y de perfiles profesionales, ya desarrollados en numerosos países. La función de los créditos en este contexto será la de liberar la movilidad (en todos los sentidos de la palabra) y a la vez apoyar la transferencia y acumulación de las CCC, agrupadas en módulos o unidades.

Es necesario distinguir entre escala nacional y europea para afrontar el tema de la cifra total de puntos de crédito asignable a una cualificación de FP. La cuestión consiste no ya en calcular los puntos de crédito en sí, sino en desarrollar un instrumento que permita la transferencia y acumulación de créditos. Este podría conducir al reconocimiento de niveles formativos o CCC obtenidas externamente al sistema regular de FP y/o externas al sistema nacional de FP. Así, los puntos de crédito operarían como referencia común entre distintos tipos de programas de FP que conducen a cualificaciones de FP más o menos equivalentes. En nuestra opinión, parece viable convenir 180 puntos de crédito para programas completos de FP (de todo nivel, según la descripción nacional de cualificaciones de FP).

5.2.5. Estructura y contenidos del programa de FP

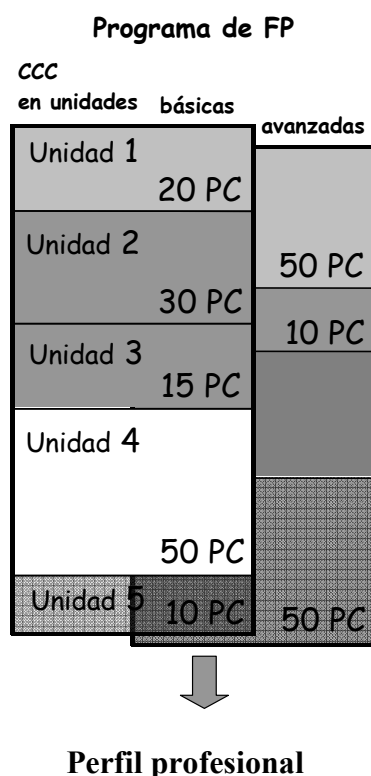
Los programas de FP se encuentran organizados de diversas maneras, pero todos asumen el mismo objetivo de generar/apoyar un desarrollo de conocimientos, competencias y capacidades en el alumno individual. Las actividades formativas o docentes pueden hallarse organizadas bajo la forma de programas de FP inicial, complementaria, continua, etc. Los programas de FP pueden incluir unidades pertenecientes a diversos niveles de cualificación.

Las hipótesis en cuanto a contenidos formativos pueden formularse, conforme a los resultados de nuestra encuesta, de esta manera:

- las CCC se incrementan conforme lo hacen los años de actividad formativa. Para definir mecanismos internos de un sistema de créditos, es necesario simplificar el modelo en dos niveles de cualificación (básica y avanzada), aunque la definición precisa de niveles parece en estos momentos tender al Marco Europeo de Cualificaciones y adoptar en general una clasificación de entre cinco y ocho niveles. La relevancia de los niveles y/o subniveles para el sistema de créditos en FP consiste en que estos permiten situar los respectivos créditos;
- hay CCC de tipo genérico (matemáticas, lectoescritura, etc.) y CCC de naturaleza específica o profesional;
- la combinación de CCC genéricas y específicas pertenecientes a distintos niveles corresponde a un perfil profesional;
- los perfiles profesionales se encuentran definidos en el ámbito nacional (dentro de los repertorios o registros de cualificaciones); algunos perfiles pueden estar ya europeizados, por ejemplo, en el caso de algunas profesiones reguladas.

Los objetivos de los programas de FP pueden estructurarse en unidades, con CCC genéricas o específicas agrupadas en las respectivas unidades. Estas unidades se calibrarán con puntos de crédito tal y como ilustra el diagrama siguiente (cifras ficticias), con un valor mínimo que corresponde a un bloque lógico de CCC. Como menciona el informe de 2003 “las unidades se diseñan como parte o totalidad de una cualificación, a partir de una combinación coherente [de CCC]” (Le Mouillour et al., 2003, p. 11).

Gráfico 11: Estructura de programas de FP



Fuente: la autora

Las CCC pueden corresponder a diferentes perfiles profesionales y a diferentes niveles de cualificación, en función de la definición de cualificaciones profesionales a escala nacional. Con todo, es posible detectar diferentes categorías de CCC:

- CCC generalmente transferibles (especialmente, las CCC genéricas);
- CCC ocasionalmente transferibles, en el caso de campos profesionales próximos;
- CCC no transferibles, como las correspondientes a una tradición nacional de tipo tecnológico, artesanal o técnico; estas pueden constituir unidades o grupos de CCC libres, como especificidad particular dentro del perfil profesional de un alumno.

5.2.6. Asignación de puntos de crédito a las diversas unidades

Los puntos de crédito permiten, primero y ante todo, la medición cuantitativa de la formación obtenida a escala individual, con el objetivo de facilitar la transferencia parcial o total de cualificaciones. Los puntos de crédito se asignan a las unidades, y la base de medición para los puntos de crédito en la mayoría de los sistemas de crédito actualmente existentes es una combinación de la carga de trabajo y del tiempo dedicado a la formación. La dimensión tiempo puede desglosarse con una escala que va de años (la duración de un programa completo de estudios en FP) a semanas. Equivale al tiempo dedicado por los alumnos a la

formación en escuelas de FP, centros formativos o empresas, junto al tiempo que han dedicado a prepararse para los cursos o seminarios.

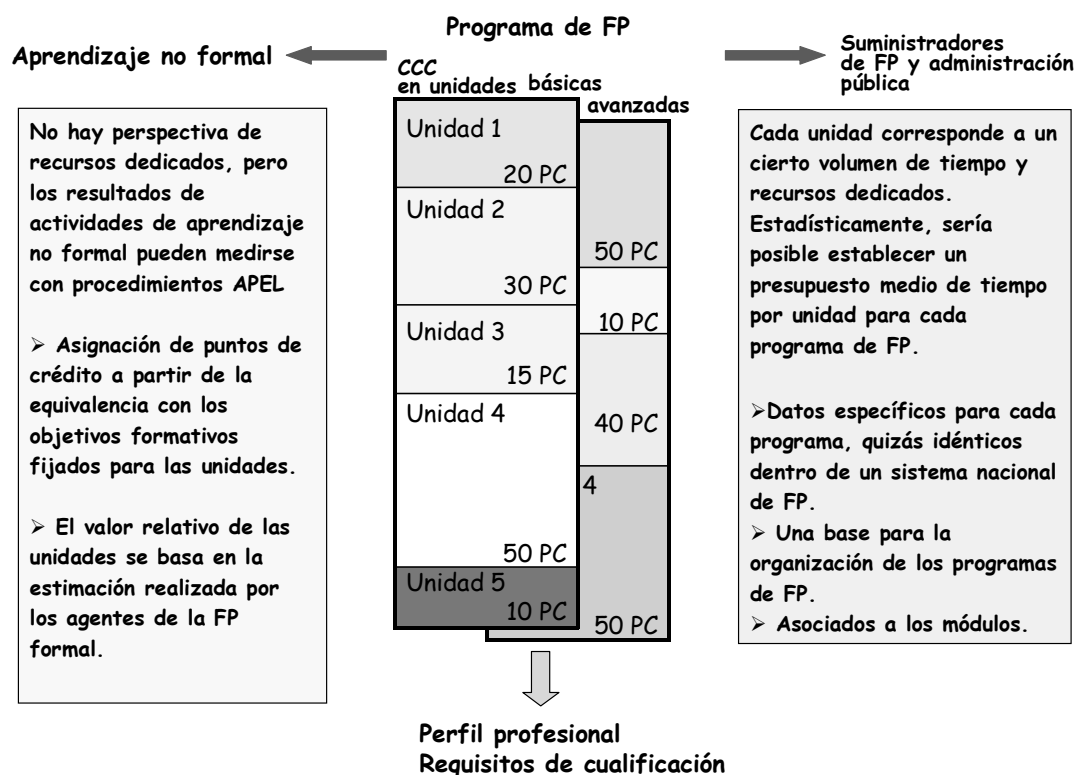
Un presupuesto principal es que las actividades formativas son equivalentes, sea cual sea su contexto particular (formación en el lugar de trabajo, seminario, formación electrónica). No obstante, nuestra encuesta revela también las dificultades para utilizar el concepto de “densidad formativa” o “tiempo conceptual de formación” para todos los países, incluso para los que ya utilizan algún sistema de créditos y/o marco de cualificaciones existente.

El modelo cualitativo de calcular créditos no constituye un aspecto intrínseco de los sistemas de créditos actuales. Examinar los aspectos cualitativos del valor de los créditos amplía la perspectiva hasta la idea de un marco de créditos, al permitir la acumulación de créditos, su transferencia y la compatibilidad internacional entre sistemas de FP. El modelo cualitativo está vinculado al concepto de “marco de créditos y cualificaciones” desarrollado en algunos países, y podría asociarse al futuro marco de créditos y cualificaciones de formación permanente que se prepara a escala europea. El aspecto cualitativo está relacionado con la calidad del perfil del alumno al término del programa de estudios, y se mide no con una evaluación sino con la gama y categoría de las CCC obtenidos.

Existe la necesidad de desarrollar un sistema de créditos que tome en cuenta las competencias (concepto muy usado dentro de la formación profesional) y que por otro lado sea compatible con un sistema de créditos basado en la carga de trabajo (concepto actualmente utilizado en la enseñanza superior). No debe considerarse que este último modelo – empleado por el SETC/ECTS – es contradictorio con el primero, sino más bien que lo enriquece, ya que combina el objetivo de la experiencia educativa/formativa (las competencias por obtener) con el esfuerzo necesario para obtenerla. El desarrollo y comprobación práctica de una definición de los créditos más ceñida a productos y resultados formativos no constituye necesariamente una propuesta radical, pues se trata de un método ya adoptado en Italia y el UK. Además, dentro de la enseñanza académica tradicional ya se observa en muchos países una tendencia hacia un modelo más centrado en productos y resultados de la formación.

La tentación de combinar ambos métodos tiene su origen en dos perspectivas: por un lado, el futuro SECFP/ECVET deberá teóricamente englobar actividades formativas de carácter no formal e informal, es decir, resultados de esfuerzos formativos o experiencias laborales que no pueden traducirse como medición temporal, y tiene por ello que valorar las CCC obtenidas y usar métodos de validación de experiencias formativas previas; por otro lado, la visión de los suministradores de FP y de muchos agentes en cuanto a los programas de FP se basa en un modelo de gestión de recursos (financiación, recursos humanos, servicios, etc.). La solución podría consistir en considerar ambas perspectivas paralelamente, tal y como ilustra el siguiente diagrama.

Gráfico 12: Asignación de puntos de crédito

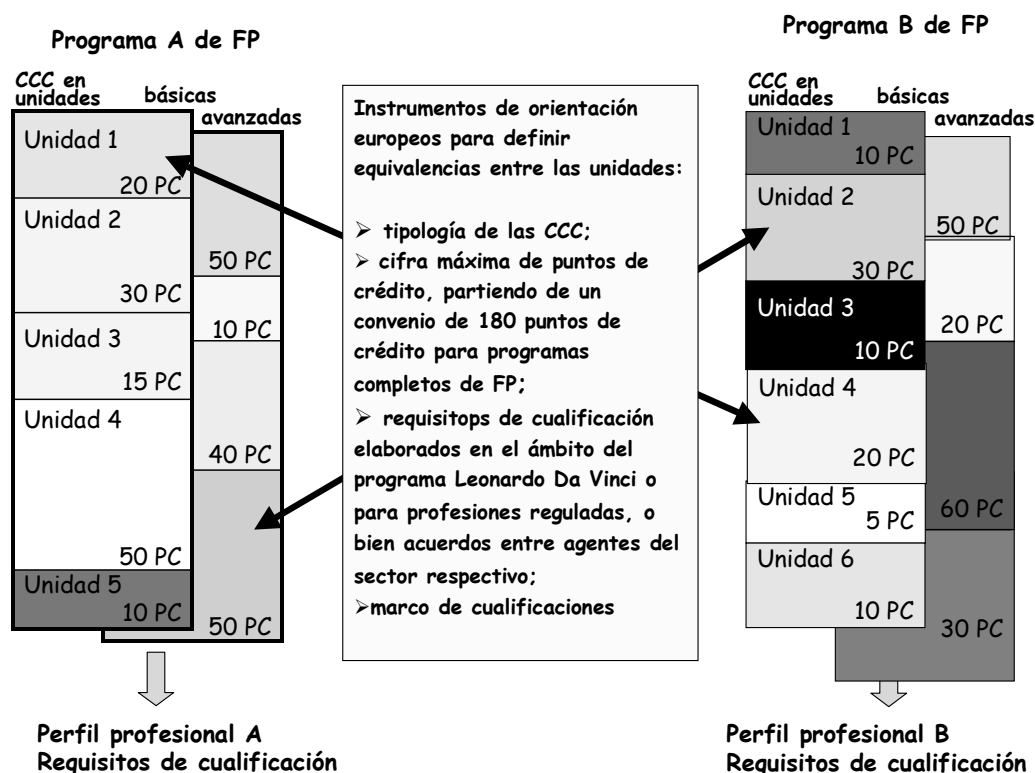


Fuente: la autora

5.2.7. Transferencia y acumulación para la movilidad

La transferencia y acumulación de créditos en FP depende de la definición de unidades y de sus correspondientes CCC. Las CCC se agrupan por requisitos de cualificación, y pueden además clasificarse como CCC genéricas y específicas, por un lado, y básicas o avanzadas por otro. Otro presupuesto es que estas CCC se reúnan en unidades que corresponden a una cifra dada de puntos de crédito. Las unidades poseen un valor relativo, y su valor total es el total de puntos de crédito asignado a un programa concreto de FP. El valor total en términos de puntos de crédito puede variar para programas de FP semejantes en los distintos países. Pero alcanzar un convenio sobre el total de puntos de crédito asignables a un programa europeo de FP facilita el cálculo del valor relativo en puntos de crédito de las unidades, para la transferencia y/o acumulación de CCC.

Gráfico 13: Equivalencias entre las cualificaciones de FP



Fuente: la autora

La definición de equivalencias se basa en las CCC obtenidas por los alumnos en diferentes entornos, correspondientes a actividades formativas de carácter no formal, formal o informal. Los puntos de crédito se asignan a unidades o bloques de unidades sobre la base de estas CCC. La dimensión “tiempo conceptual de formación” es un instrumento interno de gestión para responsables nacionales que planifican la oferta formativa y organizan programas de FP, mencionado en el proyecto básico SECFP/ECVET como característica de los módulos.

5.2.8. Campos profesionales de ensayo

Según los eertos encuestados (pregunta 4.4), las experiencias o difusión de proyectos de cooperación continua (p.e. Leonardo da Vinci) y de experimentación con el SECFP/ECVET debieran llevarse a cabo en los siguientes ámbitos profesionales:

- asistencia social y sanitaria,
- turismo,
- química,
- metalurgia,
- agricultura,
- restauración,
- transportes,
- TIC.

5.3. Propuesta de un conjunto de principios y directrices comunes para el SECFP/ECVET

Resulta útil reflexionar sobre los principios y los sistemas de créditos considerando su misión en el amplio contexto de un espacio o área educativa europea. Por lo habitual, agentes, normas, reglamentos y/o convenios ejercen diversas misiones, que pueden diferenciarse de esta manera (véase Lindeperg, 2000):

- regulatoria,
- normativa,
- orientación y conocimiento técnico,
- control,
- promoción,
- garantía de la igualdad social y económica.

Los principios del SECFP/ECVET asumen mayoritariamente misiones de orientación y promoción, vinculadas a garantizar la igualdad social y económica dentro de la Comunidad Europea para el colectivo global de los formados en FP en sentido amplio. Como menciona el informe de progreso, “el desarrollo de un marco europeo coherente de créditos y cualificaciones debe inspirarse en un conjunto de principios que le permitan impulsar su aceptación y la confianza de los países participantes en dicho marco. Este conjunto de principios debe basarse en las mejores prácticas, y puede inspirar el desarrollo de sistemas de créditos y marcos de cualificaciones a escala nacional, sectorial y europea, por ejemplo definiendo características básicas, objetivos y ventajas de estos sistemas. Esto contribuirá a su vez a mejorar la comprensión recíproca de los diversos sistemas nacionales de cualificación” (Le Mouillour et al., 2003, p. 20). Es necesario relacionar el SECFP/ECVET con los marcos nacionales de cualificación ya existentes, con las cualificaciones basadas en créditos y con el SETC/ECTS ya vigente para el ámbito de la enseñanza superior; además, el SECFP/ECVET debe tomar en cuenta los desafíos que comporta la formación permanente y los objetivos globales de la UE en educación y formación, expresados en la estrategia de Lisboa.

Cuadro 10: Esquema de principios

Categorías	Orientación	Descripción
	¿Cómo hacerlo? ¿De qué manera?	¿Qué significa?
	Reglas y directrices básicas	Elementos constituyentes clave
Principios	<p>Nula discriminación, acceso adecuado e igualitario.</p> <p>Los procedimientos y criterios son transparentes, coherentes y fiables.</p> <p>Desarrollo personal profesional y social.</p> <p>Libre opción individual, derechos individuales, libre circulación de trabajadores.</p> <p>Desarrollo económico</p> <p>Comprensibles a escala institucional/nacional/europea</p> <p>Seguridad y confianza, buena voluntad.</p> <p>Imparcialidad</p> <p>Credibilidad y legitimidad</p> <p>Reconocimiento</p>	<p>Definición de los créditos.</p> <p>Relación entre currículo, unidades, tiempo conceptual de formación, descriptores de nivel, resultados formativos, módulos.</p> <p>→ véase CEC, 2004</p>
Responsabilidades Derechos	Definición de derechos y responsabilidad entre los agentes, respecto a las reglamentaciones nacionales.	Memorándum de definiciones.

Fuente: la autora

Estos principios quedarán completados por la encuesta “Principios comunes de certificación”, cuyos resultados se esperaban para finales de enero de 2005. La implantación de un SECFP/ECVET depende asimismo de la existencia de los documentos y plantillas necesarios para visualizar el acuerdo sobre equivalencias y la asignación de créditos a alumnos móviles dentro o fuera de las fronteras nacionales. El Suplemento Europass al Título/Certificado profesional sintetiza informaciones útiles para el SECFP/ECVET sobre CCC obtenidas y procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual dicho Suplemento, junto a otros documentos pertenecientes al sistema Europass, deberá tomarse en cuenta en el SECFP/ECVET.

Otros documentos necesarios son los relativos a funciones del SECFP/ECVET, como la base de cálculo para los puntos de crédito, la estructura de programas de FP subyacente al modelo SECFP/ECVET, la función de los agentes o la relación entre el SECFP/ECVET y los aprendizajes no formales/informales. Un instrumento específico del SECFP/ECVET será la plantilla para un acuerdo entre los agentes sobre movilidad, transferencia y acumulación de créditos, que sea reconocido y asumido por todas las partes implicadas (suministradores formativos y alumnos o formados, agentes responsables en los países anfitriones y de origen).

El acuerdo fijará objetivos específicos en cuanto a conocimientos/capacidades/competencias, duración, responsabilidades, derechos y obligaciones exigibles durante un período o un programa de intercambio. El volumen de conocimientos/capacidades/competencias se convertirá en un valor garantizado con puntos de crédito, que tenderá a cumplir los requisitos de cualificación para una profesión concreta o a dar acceso al examen respectivo.

El Sistema Europeo de Créditos de FP se alza, dentro de la estrategia europea de la formación permanente, como instrumento para fomentar el desarrollo de vías formativas personalizadas, dentro o fuera de los sistemas nacionales de FP. Conlleva oportunidades que será necesario desarrollar a escala nacional (p.e. aún no se han considerado los aspectos de financiación en o para la aplicación del SECFP/ECVET). Este estudio también pone de relieve la necesidad de ampliar la investigación sobre la movilidad nacional y europea en FP y sobre las estrategias formativas individuales, como contribución a los objetivos comunitarios adoptados en Lisboa.

Bibliografía

Adam, Stephen (2004). *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Londres: Universidad de Westminster.

Adam, Stephen; Gemlich, Volker (2000). *Report for the European Commission: ECTS extension feasibility project*. Londres: Universidad de Westminster.

ANPE – Agence nationale pour l'emploi (1993). *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois*. París: Documentation Française.

Behringer, Friederike; Coles, Mike (2003). *Towards an understanding of the mechanisms that link qualifications and lifelong learning*. París: OCDE. Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/11/15520534.pdf> [consultado el 23.5.2005].

Bergan, Sjur. (2003). Qualification structures in European higher education. In *Report of the Danish Bologna seminar*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en Internet: http://www.bsun.org/Bologna_Process/Seminars/seminar7g.pdf [consultado el 23.5.2005].

Comunicado de Berlín (2003). *Hacer realidad el espacio europeo de la enseñanza superior: comunicado de la conferencia de ministros responsables de la enseñanza superior, celebrada en Berlín el 19 de septiembre*. Berlín. Disponible en Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> [consultado el 23.5.2005].

BIBB – Instituto Federal de la Formación Profesional/Alemania (2003). *Wie entstehen Ausbildungsberufe?: Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar*. Bonn: Instituto Federal de la Formación Profesional/Alemania. Disponible en Internet: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf> [consultado el 23.5.2005].

BIBB – Instituto Federal de la Formación Profesional/Alemania (2004). *Modernizing vocational education and training: BIBB – International Advisory Services*. Bonn: Instituto Federal de la Formación Profesional/Alemania. Disponible en Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_beratung-und-marketing_modernisierung_en.pdf [consultado el 23.5.2005].

Bjornavold, Jens (2004). *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Nota para la reunión del Grupo de Expertos de la Comisión sobre Validación de aprendizajes no formales e informales. Bruselas.

BLK – Bundes-Länder-Kommission (2003). *Weiterentwicklung berufsbildender Schulen: Bericht der BLK*. Bonn: Bundes-Länder-Kommission. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 105.). Disponible en Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf> [consultado el 23.5.2005].

BMBF – Ministerio Federal de Educación y Ciencia/Alemania (2003a). *Berufsbildungsbericht 2003*. Berlín: BMBF. Disponible en Internet: <http://www.berufsbildungsbericht.info/> [consultado el 23.5.2005].

BMBF – Ministerio Federal de Educación y Ciencia/Alemania (2003b). *Germany's vocational education at a glance*. Berlín: BMBF. Disponible en Internet: http://www.bmbf.de/pub/germanys_vocational_education_at_a_glance.pdf [consultado el 23.5.2005].

BMBF – Ministerio Federal de Educación y Ciencia/Alemania (2003c). *Report on vocational education and training for the year 2003*. Berlín: BMBF. Disponible en Internet: http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil1_en/inhalt/teil1_kapitel1.htm [consultado el 23.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum del aprendizaje permanente: documento de trabajo de la Comisión*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad el espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 2001. Disponible en Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf [consultado el 23.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). *Declaración de los ministros europeos responsables de la formación profesional y de la Comisión Europea acordada en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002 sobre una cooperación europea intensificada en la formación profesional: la "Declaración de Copenhague"*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [consultado el 24.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). *Educación, formación y jóvenes: cooperación con terceros países: Hungría, adopción del acervo comunitario*. Disponible en Internet: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/e19103.htm> [consultado el 25.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2002c). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa: comunicación de la Comisión*. (COM(2002) 629 final). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en Internet: http://europa.eu/eur-lex/es/com/cnc/2002/com2002_0629es01.pdf [consultado el 25.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2002d). *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en Internet:

http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/es/CC2002_Es_home_page.pdf [consultado el 23.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2003a). *Ampliación del SETC: preguntas y respuestas*. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsfea_en.html#10 [consultado el 23.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2003b). *SETC: sistema europeo de transferencia de créditos*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/ectskey_en.pdf [consultado el 23.5.2005].

CEC – Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *Desarrollo de un sistema europeo de transferencia de créditos para la FP (SECFP/ECVET): nota a los directores generales de la formación profesional y a los coordinadores de grupo del GCFP*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Cedefop (2000). Germany: moving from the 'dual' to a 'plural' system: modernisation process changes German vocational training. *Cedefop Info, 2, 2000*. Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22000/C20G1EN.html> [consultado el 24.5.2005].

Cedefop (2003). Germany: modules leading to apprenticeship: the new vocational training induction programme is to offer young people the prospect of a regular training place. *Cedefop Info, 1, 2003*. Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12003/C13G1EN.html> [consultado el 24.5.2005].

Charraud, Anne-Marie (1999). Reconnaissance, validation, certification: principes et concepts dans le champ de formation. *Educatons: la validation des acquis professionnels, 1999/2, N° 18-19*.

Commission Nationale de la Certification Professionnelle (2004). Répertoire national des certifications professionnelles. Disponible en Internet: <http://www.cncp.gouv.fr/index.php?page=23&PHPSESSID=9a6793c0d1162fed1521f7b2762fddb3> [consultado el 24.5.2005].

Colardyn, Danielle; Bjornavold, Jens (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education, 2004, N° 1*. Disponible en Internet: http://www.jugendpolitikeneuropa.de/static/common/jp_download.php/237/Validation_formal_non-formal_informal_learning.pdf [consultado el 24.5.2005].

Coles, Mike; Oates, Tim (2003). *Understanding the operation of zones of mutual trust forming reference levels for vocational education and training*. Londres: QCA, 2003.

Consejo de Europa; Unesco (1997). *Excerpt of the convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region*. (The European Treaty series, N° 165). Lisboa.

Consejo de la Unión Europea (2004). *Conclusiones provisionales del Consejo y de la reunión en el seno del Consejo de los representantes de los gobiernos de los Estados Miembros, sobre principios europeos comunes para la detección y validación de aprendizajes no formales e informales*. (EDUC 118, SOC 253). Bruselas: Consejo de la Unión Europea.

Consejo de la Unión Europea (2004b). *Propuesta de Decisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre un marco único para la transparencia de cualificaciones y competencias (Europass)*. (EDUC 116, SOC 251, CODEC 734). Bruselas: Consejo de la Unión Europea.

CQFW/NICATS/NUCCAT/SEEC (2001). *Credits and HE qualifications: credit guidelines for HE qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Londres: NICATS. Disponible en Internet: http://nicats.ac.uk/doc/summ_guidelines.pdf [consultado el 25.5.2005].

Dalichow, Fritz (1997). *Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Demartini, Claudio et al. (2003). *How are credits measured?: list on the Virtual Community on credit transfer*. Disponible en Internet: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer?go=321608> [restricted access – consultado el 25.5.2005].

De Rosario, Pascale (2002). *Types of examination and certification arrangements: draft report*. Foro Europeo sobre la Calidad en la FP.

Descy, Pascaline; Mossoux, Anne-France; Pilos, Spyridon (eds) (2002). *Harmonised list of learning activities (Halla)*. Salónica: Cedefop.

Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds) (2001). *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, vol. 1*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DIHK (2003) – Deutsche Industrie- und Handelskammertag. *DIHK Ausbildungskongress: Forschungsergebnisse*. Frankfurt del Meno: Deutsche Industrie- und Handelskammertag.

Dinjens, Fleur; Neuvel, Jan; Visser, Tom (2002). *International mobility in five European countries: first impression*. 's-Hertogenbosch: CINOP, Nationaal Agentschap Leonardo da Vinci.

ELWA – Education and learning Wales (2002). *Consultation on credit common accord*. Cardiff: ELWA.

Ertl, Hubert (2002). The concept of modularisation in vocational education and training: the debate in Germany and its implications. *Oxford Review of Education*, vol. 38, Nº 1, 2002, p. 53-73.

Eurydice (2000). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. (Eurydice Studies). Bruselas: Eurydice. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm> [consultado el 25.5.2005].

Eurydice (2001a). *The education system in Hungary: 1999/2000*. (Banco sobre informaciones sobre los sistemas educativos europeos). Bruselas: Eurydice. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=HU&language=EN> [consultado el 25.5.2005].

Eurydice (2001b). *National actions to implement lifelong learning in Europe*. Bruselas: Eurydice. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/Survey3/en/FrameSet.htm> [consultado el 25.5.2005].

EVTA – European Vocational Training Association (2001). *Systems of accreditation in 8 countries*. Bruselas: EVTA. Disponible en Internet: <http://www.evta.net/docs/certification-en.doc> [consultado el 25.5.2005].

González, Julia; Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report*. Groningen: Universidad de Groningen.

Granville, Gary (2003). Stop making sense: chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. *Journal of Education and Work*, vol. 16, Nº 3, septiembre 2003, p. 259-270.

Halász, Gábor et al. (2001). *The development of the Hungarian educational system*. Budapest: Instituto Nacional de Enseñanza Pública.

Hannken-Illjes, Kati; Lischka, Irene (2003). Leistungspunktssystem, weitere Öffnung der Hochschulen und Lebenslanges lernen: werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 11/12-2003, p. 21-25.

Instituto de emprego e formação profissional (2003). *The national vocational certification system: document on the VC on credit transfer system*. Lisboa: Instituto de emprego e formação profissional.

Jacot, Henry; Brochier, Damien; Campinos-Dubernet, Myriam (2001). *La formation professionnelle en mutation*. París: Edition Liaisons.

Jahr, Volker; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. (Werkstattberichte, 61). Kassel: Universidad de Kassel. Disponible en Internet: http://www.uni-kassel.de/wz1/v_pub/v_wb61.pdf [consultado el 25.5.2005].

Journal Officiel – France (2002). Décret No 2002-616 du 26 avril 2002 pris en application des articles L. 335-6 du code de l'éducation et L. 900-1 du code du travail, relatif au répertoire national des certifications professionnelles. *J.O.*, N° 100, 28 de abril de 2002, p 7708.

Kärki, Sirkka-Liisa (2003). *A description of the upper secondary education system: vocational education and training in Finland: discussion paper for the meeting of the technical working group on credit transfer*. Bruselas.

Kopeczi Bocz, Tamas (2000). *Modernisation of vocational education and training in Hungary*. Budapest: Observatorio nacional de Hungría.

Kutscha, G. (2003). Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Ziele beruflicher Bildung. In Achtenhagen, F.; John, E.G. (eds). *Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2004). *Lebenslanges Lernen: neue Berufe – neue Chancen: neue Strategien für die berufliche Bildung*. Bonn: KWB.

Labruyère, Chantal et al. (2003). The accreditation of prior learning in France. Review of current practices, issues for future measures. *Céreq, Training and Employment*, N° 50, Enero-Marzo 2003, p. 1-4. Disponible en Internet: <http://www.cereq.fr/cereq/trai50.pdf> [consultado el 25.5.2005].

Le Mouillour, Isabelle (2002). *Internationales Monitoring. Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit*. Disponible en Internet: http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring [consultado el 7.1.2004].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart (2004). *ECVET case studies based on current mobility and exchange projects in several Member States*. Kassel [documento no publicado].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart; Jones, Simon (2003). *First report of the technical working group on credit transfer in VET*. Bruselas, octubre de 2003.

Le Mouillour, Isabelle; Teichler, Ulrich (2003). *Credit systems in higher education: characteristics and implications for VET*. Presentación en el Grupo de Trabajo técnico sobre Transferencia de créditos de FP, Bruselas, 6 de febrero de 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Base de Datos de Legislación. Disponible en Internet: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/lo5-2002.html [consultado el 25.5.2005].

Lindeperg, Gérard (2000). *Les acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne. Rapport au Premier Ministre*. París: La documentation française. (Colección de informes oficiales). Disponible en Internet: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/004000479/0000.pdf> [consultado el 25.5.2005].

Mayntz, Renate (1993). Governing failures and the problems of governability: some comments on a theoretical paradigm. In Kooiman, J. (ed.). *Modern Governance*, Londres: Sage.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid. Disponible en Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/BasesMetodo.pdf> [consultado el 25.5.2005].

National Institute of Vocational Education (2001). *The national qualification register. A register of vocational qualifications recognised by the Hungarian State*. Budapest: Ministerio de Educación de Hungría.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2000). *Towards a national framework of qualifications: establishment of policies and criteria*. Dublín: NQAI.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003a). *Determinations for the outline national framework of qualifications*. Dublín: NQAI. Documento N° 2003/5.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003e). *Report on the workshop on the inclusion of international awards in the national framework of qualifications*. Dublín: NQAI. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/finalreport2.05.03.pdf> [consultado el 25.5.2005].

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003b). *The national framework of qualifications - an overview*. Dublín: NQAI.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003d). *Policies and criteria for the establishment of the National framework of qualifications*. Dublín: NQAI. Documento N° 2003/3.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003c). *Policies, actions and procedures for access, transfer and progression for learners*. Dublín: NQAI. Documento N° 2003/4.

NZQA – New Zealand Qualification Authority (2002). *Supporting learning pathways. Credit recognition and transfer policy*. NZQA: Wellington. Disponible en Internet: <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/creditpolicy.pdf> [consultado el 25.5.2005].

NICATS (2002). *NICATS implementation report 1999-2002*. Disponible en Internet: <http://www.nicats.ac.uk/help/definitions.htm#princ>. [consultado el 26.1.04].

OCDE (2003a). *Le système français de qualification: son impact sur la formation tout au long de la vie*. París: OCDE, 2003. Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/44/34327758.pdf> [consultado el 25.5.2005].

OCDE (2003b). *Thematic review on adult learning. Spain: country note*. París: OCDE. Disponible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/22/4/17011202.pdf> [consultado el 25.5.2005].

OCDE/NQAI (2003). *The role of national qualification systems in promoting lifelong learning. Country background report. Ireland*. Dublín: NQAI. Disponible en Internet: <http://www.nqai.ie/oecdreport.pdf> [consultado el 25.5.2005].

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional. (BOE N° 147 20 de junio de 2002). Disponible en Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/files2/locfpingles.pdf> [consultado el 25.5.2005].

QCA – Qualification and Curriculum Authority (2003). *Details of proxy qualifications to act as exemptions*. Disponible en Internet: http://www.qca.org.uk/qualifications/types/6446_1051.

Qualifications (Education and Training) Act (1999). N° 26,1999. Disponible en Internet: http://www.education.ie/servlet/blobservelet/act_26_1999.pdf [consultado el 25.5.2005].

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado núm. 223 Miércoles 17 septiembre 2003, p. 34293-34296. Disponible en Internet: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1128-2003.html [consultado el 25.5.2005].

Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003). *Trends 2003. Progress towards the European higher education area Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Informe preparado para la asociación universitaria europea, julio 2003. Disponible en Internet: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf [consultado el 25.5.2005].

República de Hungría, Ministerio de Educación (1993). *Decreto 7/1993 (XII.30) sobre el Registro Nacional de Cualificaciones, promulgado por el Ministerio de Educación*. Disponible en Internet: http://www.om.hu/letolt/nemzet/naric/okj_angol.pdf [consultado el 25.5.2005].

Reuling, Jochen; Hanf, Georg (2003). *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning*. Proyecto OCDE. Länderportrait Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Roscher, Falk (2000). Das operative Regelwerk von Credit-Systemen. In Schwarz, S.; Teichler, U. *Credits an deutschen Hochschulen: kleine Einheiten, große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, p. 45-53.

Rützel, Josef (2000). Vocational training cooperation in times of internationalisation and individualisation. In Kohn, Gerhard et al. *Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development cooperation in vocational education and training*. Berlín: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, p. 26-42.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000). *Credits an deutschen Hochschulen: kleine Einheiten, große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000). Credit-Systeme an deutschen Hochschulen: Wie viel Vielfalt ist kreativ, wie viel Einheitlichkeit ist nötig? In Schwarz, S.; Teichler, U. (2000). *Credits an deutschen Hochschulen: kleine Einheiten, große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, p. 3-13.

The Scottish credit and qualifications framework (2003). *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. Glasgow: The Scottish Credit and Qualifications Framework. Disponible en Internet: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/IntroductiontoSCQF-2ndEdition.pdf [consultado el 25.5.2005].

Tait, Tony (2003). *Credit systems for learning and skills: current developments*. Londres: Learning and Skills Development Agency.

Tissot, Philippe (2004). Terminology of vocational training policy: a multilingual *glossary for an enlarged Europe*. (A Cedefop Publication). Luxemburgo: EUR-OP. Disponible en Internet: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c313/cv-1_en_US_glossary_4030_6k.pdf [consultado el 25.5.2005].

Transfine (2003). *Transfer between formal, informal and non-formal education: final report on behalf of the partners: EUCEN, EAEA, AEFP, FIEEA and SEFI*. Disponible en Internet: <http://www.transfine.net/Documentation/Projet-01-02-fr.pdf> [consultado el 25.5.2005].

Westerhuis, Anneke (2001). *European structures of qualification levels: reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England & Wales): volume 2*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001. (Cedefop Panorama, 5116). Disponible en Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5116en.pdf> [consultado el 24.5.2005].

Unesco (1997). *Clasificación internacional normalizada de la educación CINE, 1997*. París: Unesco.

Zukunftsbau (2001). BASICON. European qualification passport for auxiliary workers in the construction industry. Berlín: Zukunftsbau GmbH, 2001. Disponible en Internet: <http://www.basicon.org/material/ENG%20eQP%20PASS.pdf> [consultado el 25.5.2005].

Relación de siglas

Siglas	Significado
AQF	(Australian qualification framework) Marco de cualificaciones australianas
FPC	Formación profesional continua
SECFP/ECVET	Sistema Europeo de Créditos para la Formación Profesional / European Credit System for Vocational Education and Training
FETAC	(Further Education and Training Awards Council (Ireland)) Consejo de títulos de formación complementaria de Irlanda
ES	Enseñanza superior
HETAC	(Higher Education and Training Awards Council (Ireland)) Consejo de títulos de enseñanza superior de Irlanda
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CINP	Clasificación Internacional Normalizada de las Profesiones
FPI	Formación Profesional Inicial
CCC	Conocimientos, capacidades y competencias
NQAI	(National Qualification Authority Ireland (Ireland)) Instituto nacional de las cualificaciones de Irlanda
OKJ	(Országos Képzési Jegyzék) Registro nacional de cualificaciones de Hungría
VAP	Validación de Aprendizajes Previos
FEOR	(Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) Sistema unitario de clasificación de profesiones de Hungría
I+D	Investigación y Desarrollo
FP	Formación profesional
CQFW	(Credits and qualifications framework for Wales project) Proyecto de Marco de créditos y cualificaciones de Gales
NICATS	(Northern Ireland credit accumulation and transfer system) Sistema de acumulación y transferencia de créditos de Irlanda del Norte
NUCCAT	(Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer) Consorcio de acumulación y transferencia de créditos para las universidades de Inglaterra septentrional
SEEC	(Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer) Consorcio de acumulación y transferencia de créditos de Inglaterra meridional
F	Francia
UK	Reino Unido
HU	Hungría
FIN	Finlandia
IRL	Irlanda
I	Italia
ES	España

Anexo 1: El cuestionario electrónico

Modelos europeos de sistemas de (transferencias de) créditos en FP: evaluación de la aplicabilidad de los sistemas de créditos existentes para el desarrollo de un sistema europeo de (transferencia de) Créditos para la Formación profesional (SECFP/ECVET)

Estimado señor o señora:

Le rogamos por la presente que contribuya con su opinión al análisis y evaluación de su sistema y contexto de formación profesional, con la perspectiva de desarrollar un futuro Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional (SECFP/ECVET). Como observará, nuestro cuestionario resalta particularmente diferentes elementos, considerados constituyentes del futuro SECFP/ECVET.

Nuestra encuesta va destinada a protagonistas y expertos seleccionados en FP de los Estados Miembros europeos. Su persona nos ha sido recomendada por un integrante del Grupo Técnico de Trabajo sobre Transferencia de Créditos de Copenhague, o bien es usted miembro de la comunidad virtual de expertos sobre Transferencia de Créditos.

La información que nos proporcione se integrará en el estudio sobre Sistemas de Créditos de FP, encargado por el Cedefop y dirigido por Isabelle Le Mouillour en el Centro de Investigaciones sobre Enseñanza Superior y Empleo (Universidad de Kassel, Alemania). Los resultados servirán como base para diseñar un sistema de créditos en el ámbito de la FP y de alcance europeo.

Le garantizamos que toda información que nos suministre se tratarán de manera estrictamente confidencial, y únicamente se hará pública de manera anónima y colectiva.

Si desea ponerse en contacto conmigo, puede enviar un correo electrónico a la siguiente dirección: LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de , o utilizar la línea telefónica: 00 49 561 804 2047.

Le rogamos tenga la amabilidad de rellenar el cuestionario electrónico antes del 29 de abril de 2004.

Le hemos remitido por correo electrónico un código personal (PIN) que le dará acceso al cuestionario en pantalla. Podrá abrir el cuestionario abriendo la siguiente *web*: _____ e indicando en ella su PIN.

Agradeciéndole de antemano su amable colaboración, le saludo

muy atentamente,

Isabelle Le Mouillour

El sistema de formación profesional en su país

La primera parte del cuestionario examina los rasgos generales del sistema de formación profesional (FP) de su país y sus agentes o protagonistas.

1.1 ¿Cuáles son los rasgos principales del sistema de la FP de su país? (p.e. sistema dual, reglamentaciones particulares)

1.2 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen las administraciones u organismos nacionales/regionales sobre...?

Mucha						Ninguna
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Los niveles de cualificación Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo) Los métodos de evaluación y examen Los métodos de reconocimiento y certificación						

1.3 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen los suministradores de FP sobre...?

Mucha						Ninguna
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Los niveles de cualificación Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo) Los métodos de evaluación y examen Los métodos de reconocimiento y certificación						

1.4 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen las organizaciones empresariales sobre...?

Mucha						Ninguna
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Los niveles de cualificación Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo) Los métodos de evaluación y examen Los métodos de reconocimiento y certificación						

1.5 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen las organizaciones sindicales y/o los agentes sociales sobre...?

Mucha						Ninguna
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Los niveles de cualificación Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo) Los métodos de evaluación y examen Los métodos de reconocimiento y certificación						

1.6 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen los expertos/centros de investigación y desarrollo en FP sobre...?

Mucha						Ninguna
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Los niveles de cualificación Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles) Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo) Los métodos de evaluación y examen Los métodos de reconocimiento y certificación						

1.7 Dentro de su sistema nacional de FP, ¿qué influencia ejercen los alumnos y sus familias sobre...?

Mucha					Ninguna	
	1	2	3	4	5	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los niveles de cualificación
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los programas de estudio (p.e. división en unidades, vías formativas posibles)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los procesos de enseñanza y aprendizaje (entorno formativo)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los métodos de evaluación y examen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los métodos de reconocimiento y certificación

Programas de FP y entornos docentes/de aprendizaje

Esta sección del cuestionario se ocupa de los modelos organizativos de los programas de FP (estructura, duración) y de las características de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

2.1 ¿Cuáles son las características principales de los programas de FP en su país? (p.e. duración, métodos de evaluación, entornos formativos)

2.2 ¿Qué importancia tienen los siguientes elementos para los contenidos de los programas de FP en su país?

Mucha					Ninguna	
	1	2	3	4	5	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Un análisis del mercado de trabajo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Un análisis de requisitos del empleo en las empresas
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los requisitos de las empresas que describen los empresarios
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las negociaciones entre los agentes relevantes
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las normas legislativas sobre cualificaciones
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los marcos de cualificación
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El registro o catálogo de perfiles profesionales
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otro u otros elementos:.....

(especifíquense)

2.3 En su opinión, ¿qué importancia tienen los siguientes elementos en las especificaciones de programas de FP?

Mucha					Ninguna	
	1	2	3	4	5	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudios generales
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudios especializados (hacia el futuro campo profesional del alumno)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientación práctica
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientación teórica
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Educación general (p.e. ciudadanía)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros:

(especifíquense)

2.4 ¿Cómo se describen en general los resultados esperados dentro de las especificaciones de programas de FP?

2.5 Cuando los resultados esperados se especifican como competencias, ¿qué categorías de competencias se utilizan (p.e. competencias sociales, competencias profesionales, autocompetencias)?

2.6 ¿Cuál es el patrón estructural más importante en los programas de FP en su país? Especifique por favor la cantidad de elementos relevantes dentro de un programa de FP

Una sola respuesta

1	<input type="checkbox"/>	Unidades, cantidad: _____ (en promedio)
2	<input type="checkbox"/>	Módulos, cantidad: _____ (en promedio)
3	<input type="checkbox"/>	Cursos, cantidad: _____ (en promedio)
6	<input type="checkbox"/>	Otros:

(especifíquense)

2.7 ¿Cuál es el patrón temporal más importante en la mayoría de los programas de FP en su país? Especifique la cantidad de elementos relevantes dentro de un programa de FP
Sólo una respuesta

- 1 Años, cantidad (en promedio): _____
 2 Trimestres, cantidad (en promedio): _____
 3 Meses, cantidad (en promedio): _____
 4 Semanas, cantidad (en promedio): _____
 6 Otros:
 (especifíquense)

2.8 ¿Cuál es la duración requerida de un programa de FP antes de poder presentarse al examen final?

--	--	--	--	--

Meses

2.9 A su juicio, ¿cuánto tiempo dedica un alumno de la FP en promedio a las siguientes actividades formativas (porcentaje)? ¿y cuánto tiempo deberían dedicar a dichas actividades (como porcentaje)?

Situación actual			Su recomendación						
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	Actividades formativas a domicilio	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	Seminarios/cursos en escuelas (profesionales) o centros formativos	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	Simulaciones de lugar de trabajo en escuelas de FP o centros formativos	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	En empresas: formación/aprendizaje en el empleo o formación en el lugar de trabajo	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	En escuelas o centros formativos dentro de la empresa	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%	Otros métodos:..... (especifíquense)	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	%

100 % del tiempo 100 % del tiempo

2.10 Indique también, por favor, la densidad formativa de las diferentes actividades de formación (esfuerzo requerido y concentración para alcanzar los resultados esperados).

Densidad muy alta				Densidad muy baja	
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Actividades formativas a domicilio (p.e. estudios en el hogar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Seminarios/cursos en escuelas (profesionales) o centros formativos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Simulaciones de lugar de trabajo en escuelas (profesionales) o centros formativos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En empresas: formación/aprendizaje en el empleo, o formación en el lugar de trabajo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En escuelas o centros formativos empresariales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otras actividades: (especifíquense)

2.11 ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades formativas en las escuelas o centros formativos de FP de su país?

Con mucha frecuencia			Con ninguna frecuencia	No aplicable		
1	2	3	4	5	6	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Instrucción en el aula
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación electrónica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación combinada (formación electrónica e instructores)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trabajo por proyectos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación en el puesto de trabajo/en el trabajo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación autodirigida
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formación no formal/semiestructurada (la formación que conllevan las actividades planificadas no diseñadas explícitamente como formación)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otras: (especifíquense)

2.12 ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades formativas en las empresas de su país?

Con mucha frecuencia Con ninguna frecuencia No aplicable

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Instrucción en el aula
- Formación electrónica
- Formación combinada (formación electrónica e instructores)
- Trabajo por proyectos
- Formación en el puesto de trabajo/en el trabajo
- Formación autodirigida
- Formación no formal/semiestructurada (la formación que conllevan actividades planificadas no diseñadas explícitamente como formación)
- Otras:
(especifíquense)

2.13 ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades formativas a domicilio en su país?

Con mucha frecuencia Con ninguna frecuencia No aplicable

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Instrucción en el aula
- Formación electrónica
- Formación combinada (formación electrónica e instructores)
- Trabajo por proyectos
- Formación en el puesto de trabajo/en el trabajo
- Formación autodirigida
- Formación no formal/semiestructurada (la formación que conllevan actividades planificadas no diseñadas explícitamente como formación)
- Otras:
(especifíquense)

2.14 ¿Qué cambios espera usted que se produzcan en la estructura de los programas de estudio más frecuentes de FP y las correspondientes actividades formativas, en los próximos cinco años?

Medición de capacidades, conocimiento y competencias – Evaluación/examen

La tercera parte del cuestionario se concentra en los resultados de procesos formativos en la FP y en los procedimientos de evaluación o examen.

3.1 ¿Cómo se denomina el elemento de evaluación mínimo dentro de un programa de FP de su país (p.e. unidad, módulo, curso)? Describa brevemente las características de dicho elemento.
Una sola respuesta

1	<input type="checkbox"/>	Unidades, brevemente:.....	describir
2	<input type="checkbox"/>	Módulos, brevemente:.....	describir
3	<input type="checkbox"/>	Cursos brevemente:.....	describir
6	<input type="checkbox"/>	Otros: (especifíquense)	

3.2 ¿Bajo qué método se realiza la evaluación en los entornos escolares (seminarios, aulas)? Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

<input type="checkbox"/>	Se evalúa cada unidad individual
<input type="checkbox"/>	Se evalúa un grupo o bloque de unidades
<input type="checkbox"/>	Se evalúa un período extenso de formación/aprendizaje (p.e. un semestre)

- La evaluación sólo se realiza al término de todo el programa formativo
Otros:

.....
(especifíquense)

3.3 ¿Bajo qué método se realiza la evaluación en entornos laborales?
Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

- Se evalúa cada unidad individual
 Se evalúa un grupo o bloque de unidades
 Se evalúa un período extenso de formación/aprendizaje (p.e. un semestre)
 La evaluación sólo se realiza al término de todo el programa formativo
Otros:

.....
(especifíquense)

3.4 ¿Qué frecuencia tienen los siguientes procedimientos de evaluación para unidades o módulos dentro de los programas de FP?

Frecuencia muy alta		Ninguna frecuencia			
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo simulado dentro de una escuela o centro formativo profesional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo real en una empresa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes escritos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes orales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Observación en el puesto de trabajo durante una fase práctica del programa de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros tipos de evaluación: (especifíquense)

3.5 ¿Existe un (examen) intermedio (correspondiente a un grupo de unidades o módulos)?
Una sola respuesta posible

- 1 Sí
2 No. Pasar a la pregunta 3.7

3.6 ¿Qué frecuencia tienen los siguientes procedimientos de evaluación para exámenes intermedios en programas de FP?

Frecuencia muy alta		Ninguna frecuencia			
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo simulado dentro de una escuela o centro formativo profesional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo real en una empresa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes escritos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes orales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Observación en el puesto de trabajo durante una fase práctica del programa de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros tipos de evaluación: (especifíquense)

3.7 ¿Hay un examen final?
Una sola respuesta posible

- 1 Sí
2 No. Pasar a la pregunta 3.

3.8 ¿Qué frecuencia tiene los siguientes procedimientos de evaluación para exámenes finales en programas de FP?

Frecuencia muy alta			Ninguna frecuencia		
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo simulado dentro de una escuela o centro formativo profesional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Demostración en un puesto de trabajo real en una empresa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes escritos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exámenes orales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Observación en el puesto de trabajo durante una fase práctica del programa de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros tipos de evaluación:

(especifíquense)

3.9 ¿En qué se basa la nota final? Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

En la acumulación de todas las notas
 En una selección de las notas principales por grupos de unidades o módulos
 En el examen final
 Exclusivamente en el examen final
 Otros:

3.10 Describa la escala de calificaciones utilizada en su país
Una sola respuesta

1 Aprobado/suspenso. Pasar a la pregunta 3.12
2 Escala detallada (p.e. de 1 a 6, 1=muy bueno, 6=suspenso)

3.11 Si en su país se utiliza una escala detallada, indique por favor los puntos empleados y su equivalencia verbal:

3.12 En su opinión, ¿qué elementos deben tomarse en cuenta para el cálculo de créditos?
Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

Tiempo teórico de formación (tiempo necesario para terminar una unidad determinada de enseñanza o aprendizaje, independientemente del entorno formativo)
 Horas de clase
 Horas en el puesto de trabajo
 Notas o calificaciones
 Coeficientes de notas
 Otros:
(especifíquense)

3.13 ¿Qué elementos escogería para proporcionar información cualitativa sobre los perfiles individuales de carreras profesionales Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

Resultados individuales de evaluación (p.e. nivel individual obtenido, notas)
 Contenidos del programa de estudios de FP (p.e. capacidades y competencias esperadas)
 Clasificación en el marco nacional de calificaciones (niveles de referencia)
 Entornos formativos (p.e. en centros formativos o escuelas de FP, en empresas, a domicilio)
 Actividades formativas (p.e. seminarios, formación electrónica, formación en el lugar de trabajo)
 Otros:
(especifíquense)

3.14 ¿En qué contextos se utiliza ya el término de “créditos” en su país?
Márquense la o las casillas correspondientes
Varias respuestas posibles

Educación superior
 Formación profesional complementaria
 Formación profesional inicial
 No se utiliza
 Otros contextos:.....

(especifiquense)

3.15 Si los programas de estudio de FP de su país se encuentran subdivididos, ¿cuántos créditos se otorgan para cada subdivisión (p.e. unidades, módulos)?

Movilidad y reconocimiento

Esta cuarta parte del cuestionario se ocupa de los mecanismos de movilidad en los contextos nacionales e internacionales, y también del reconocimiento.

4.1 ¿Qué frecuencia tienen en su país los siguientes mecanismos de movilidad vertical para las personas integradas o no en el sistema de FP?

Muy alta				Muy baja	No aplicable	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durante el estudio de FP, acceso al siguiente nivel superior de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durante el estudio de FP, cambio de orientación profesional y acceso al siguiente nivel de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tras un período de experiencia laboral, reiniciar una formación de FP de nivel superior al anterior a la experiencia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros mecanismos de movilidad: (especifiquense)

4.2 En su país, ¿qué frecuencia tienen los siguientes mecanismos de movilidad horizontal para las personas, tanto dentro como fuera del sistema de la FP?

Muy alta				Muy baja	No aplicable	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durante el estudio de FP, cambio de orientación profesional manteniendo el nivel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durante el estudio de FP, cambio de orientación profesional y acceso al siguiente nivel de FP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tras un período de experiencia laboral, reiniciar una formación de FP de nivel superior al anterior a la experiencia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros mecanismos de movilidad: (especifiquense)

4.3 En su país, ¿con qué frecuencia se realiza una movilidad internacional entre sistemas de FP?

Muy alta				Muy baja	No aplicable	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Movilidad internacional: Durante el estudio de FP, un período de formación en FP en el extranjero

4.4 Mencione sectores profesionales en los que conozca mecanismos de movilidad y que en su opinión tengan éxito con ellos.

4.5 En caso de movilidad internacional:

Si un alumno de FP con experiencias formativas previas desea emprender un programa de formación en su sistema nacional de FP, ¿cuáles de los siguientes elementos son obligatorios para su solicitud y también para evaluar el nivel de conocimientos del candidato?

Solicitud			Evaluación	
Obligatorio	No obligatorio		Obligatorio	No obligatorio
1	2		1	2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certificado emitido por un centro acreditado del extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Un certificado extranjero aprobado por una institución nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Descripción de experiencias laborales previas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recomendación del centro de FP de origen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Descripción del programa de estudios de FP y del centro de origen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Una descripción detallada del nivel de las capacidades, conocimientos y competencias del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Una relación de las notas de evaluación del alumno en el extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Entrevista individual con una comisión de examen en el centro anfitrión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El alumno tiene que pasar un examen teórico en el centro anfitrión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El alumno tiene que pasar una evaluación de tipo laboral en el centro anfitrión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros: (especifíquense)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.6 ¿Hasta qué punto las diferencias que ilustran los siguientes elementos influyen sobre el acceso de alumnos extranjeros móviles de FP a su sistema nacional de FP, en los casos de movilidad a corto/a largo plazo?

Varias respuestas posibles

Movilidad a corto plazo (menos de un año)						Movilidad a largo plazo (más de un año)				
Influye mucho		Ninguna influencia				Influye mucho		Ninguna influencia		
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en las estructuras institucionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en los marcos nacionales de cualificaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en las estructuras curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en las estructuras de niveles de referencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en los métodos formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en la combinación de diferentes actividades formativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en los métodos de evaluación y notación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferencias en los perfiles profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					Otros:					
					(especifíquense)					

4.7 ¿Hasta qué punto los siguientes elementos influyen sobre el reconocimiento del nivel de alumnos de la FP con movilidad internacional, entre los suministradores de FP?

Influye mucho		Ninguna influencia			
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relaciones continuadas entre suministradores de FP a escala institucional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relaciones continuadas entre suministradores de FP a escala individual
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prueba de evaluaciones regulares en el centro de origen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La suposición de que la formación en el extranjero no difiere cualitativamente mucho de la del propio país
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros elementos, especifíquense :

4.8 ¿Existe un sistema nacional para la acreditación de experiencias formativas previas o aprendizajes previos?

Una sola respuesta posible

1 Sí
2 No. Pasar a

4.9 Describa en unas cuantas frases su sistema nacional para la acreditación de experiencias formativas previas o aprendizajes previos, y la forma en que se documentan estas actividades formativas previas.

Tendencias futuras

Esta última parte del cuestionario se centra en su pronóstico personal sobre un sistema de transferencia de créditos de FP en el contexto de la formación permanente y de las futuras evoluciones del sistema de la FP en su país.

5.1 Indique las iniciativas o reformas nacionales principales que considera relevantes para configurar un sistema

de créditos en el ámbito de la FP

5.2 ¿Qué importancia tiene el futuro sistema de créditos de FP para los siguientes objetivos?

Mucha					Ninguna		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Facilitar la transferencia de créditos para alumnos con movilidad temporal.		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permitir la acumulación de resultados de evaluación, con la perspectiva de una formación permanente		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permitir la acumulación de competencias dentro de un programa de FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incrementar el reconocimiento de experiencias formativas previas, para acceder a un nivel superior de FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permitir el reconocimiento de experiencias formativas previas del pasado lejano		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Facilitar la movilidad entre los sistemas nacionales de FP de carácter formal		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incentivar al alumno adulto de la FP para reiniciar estudios de FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Promover normas para la transferencia y acumulación de competencias		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otras:		

(especifíquense)

5.3 ¿Debe existir una compatibilidad entre el sistema de transferencia de créditos en FP(SEC FP/ECVET) y el sistema de créditos en la enseñanza superior (SETC/ECTS)?

Una sola respuesta posible

1 Sí

2 No. Especifíquense:

5.5 En su opinión, ¿qué importancia tienen los siguientes elementos para apoyar la compatibilidad entre el SEC FP y el SETC.

Mucha					Ninguna		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP debe incluir el concepto de carga de trabajo en la definición de crédito		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las capacidades y competencias obtenidas deben estar documentadas con el EUROPASS		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los marcos de cualificación deben incluir la formación profesional así como la enseñanza superior		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las actividades formativas de FP deben subdividirse en actividades teóricas y prácticas		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ambos sistemas de crédito deben documentarse de la misma manera		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las normas de reconocimiento para el alumno individual deben ser similares en la FP y la ES		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los principios del SEC FP/ECVET deben ser similares a los SETC/ECTS		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los niveles de referencia deben incluir tanto la formación profesional como la enseñanza superior		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otros elementos, especifíquense:		

5.6 Otras observaciones que el encuestado desee realizar:

5.7 La implantación de un sistema de créditos de FP (SEC FP/ECVET) aportará algunos cambios a los sistemas nacionales de FP. ¿Cuál es su idea sobre este proceso?

Completamente de acuerdo					En completo desacuerdo		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El desarrollo de un SEC FP/ECVET es el reto europeo por excelencia para los próximos 10 años en la FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP/ECVET permitirá la necesaria compatibilidad entre los sistemas nacionales de FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP/ECVET impulsará la movilidad internacional para los alumnos de FP entre los sistemas nacionales formales de FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP/ECVET socavará la calidad del sistema nacional de la FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No necesitamos el SEC FP/ECVET, porque la movilidad entre sistemas nacionales de FP ya tiene lugar con éxito		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los sistemas nacionales de FP perderán su atractivo si adoptan niveles europeos estándar (incluyendo los créditos)		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La lógica de los sistemas nacionales de FP no se respetará dentro de un SEC FP/ECVET		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Un proceso externo está impulsando artificialmente a reformas, no genuinamente necesarias		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP/ECVET socavará las normas legislativas nacionales de la FP		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El SEC FP/ECVET permitirá una mayor transparencia de cualificaciones		

El SECFP/ECVET permitirá una mayor transparencia de cualificaciones, e incrementará en consecuencia la competitividad entre trabajadores cualificados, en detrimento de las personas menos cualificadas en los mercados nacionales de trabajo

El SECFP/ECVET reducirá la gama de los programas de FP en cada sistema nacional de la FP, ya que será sencillo acceder a programas de FP en el extranjero.

Otros elementos, especifíquense:

.....

Contexto personal y profesional

Para interpretar con la mayor precisión posible la información que nos proporciona, le agradeceríamos alguna información sobre su persona y contexto

6.1 Indique por favor el país de residencia y trabajo

Una sola respuesta posible

- 1 Finlandia
- 2 Francia
- 3 Alemania
- 4 Hungría
- 5 Irlanda
- 6 Otros países:

6.2 ¿En qué tipo de organización trabaja Ud.?

Una sola respuesta posible

- 1 Una institución europea
- 2 Un Ministerio Nacional de Educación
- 3 Un Ministerio Nacional de Trabajo
- 4 Un centro de investigación
- 5 Un sindicato
- 6 Una asociación empresarial
- 7 Una universidad
- 8 Un centro suministrador de FP
- 9 Una Administración nacional de las cualificaciones
- 10 Un Administración nacional de la FP
- 11 Otros:
(especifíquense)

AGRADECEMOS SU CONTRIBUCIÓN A ESTA ENCUESTA DE EXPERTOS

Advertimos al lector que los cuadros numerados por encima del 11 (resultados del estudio empírico) sólo están disponibles para su consulta en Internet, bajo la dirección:

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014_en.pdf.

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)

**Modelos europeos de sistemas (de transferencia) de créditos en FP
Evaluación de la aplicabilidad de los actuales sistemas de créditos con el
fin de crear un Sistema Europeo (de transferencia) de Créditos
para la Formación Profesional (SECFP/ECVET)**

Isabelle Le Mouillour

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

2006 – VI, 116 pp. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Dossier series; 14 – ISSN 1608-9901)

ISBN 92-896-0350-X

Cat. No: TI-70-05-722-ES-C

Gratuito– 6014 ES –

