Universidad de Valladolid

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía
Dipartimento di Scienze della Formazione

Tesis doctoral

LA VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESPAÑA E ITALIA

Presentada por Estefanía García González para optar al grado de doctora por la Universidad de Valladolid en cotutela con la *Università degli Studi Roma Tre*

Dirigida por

Dr. Luis Carro Sancristobal (Universidad de Valladolid)
Dr. Paolo Di Rienzo (*Università degli Studi Roma Tre*)

Valladolid, junio de 2016

"La naturaleza benigna provee de manera que en cualquier parte halles algo que aprender."

Leonardo Da Vinci.

Alla mia famiglia, sostanza dei giorni miei

Agradecimientos

Quiero empezar dando las gracias a la Universidad de Valladolid y a la *Università degli Studi di Roma Tre*, así como al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la UVa y al *Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre*, por la oportunidad que me han brindado de realizar este trabajo de investigación.

Gracias a mi director Luis Carro, quién me inició en el mundo de la investigación y me ofreció su ayuda y apoyo moral.

Voglio ringraziare Paolo di Rienzo, il mio co-direttore in Italia, grazie di cuore per l'accoglienza e per il sostegno nei momenti difficili.

Grazie Professor Paolino Serreri per l'aiuto, la collaborazione e per tutti i tuoi consigli.

Ringrazio il Profesor Pierpaolo Triani nel cui trovai una persona disposta ad aiutare senza chiedere niente in cambio e un amico che mi aprí le porte di casa sua.

Expreso mi agradecimiento a la Junta de Castilla y León y a la *Regione* Emilia-Romagna, por ayudarme a hacer realidad la parte empírica de este trabajo. Gracias a todas las personas y organismos que tanto en España como en Italia han colaborado activamente y desinteresadamente para hacer posible esta tesis. Especialmente le doy las gracias a José Ignacio Niño, Ana Delgado, Aureliana Alberici, Luisa Daniele, Valentina Fiorentini, Patrizia Vaccari, Paola Armarolli, Sara Cavallini, Matteto Dall'Oca, Giovanni Gorni y Claudio Ciresola.

Quiero dar las gracias a Natalia, Laura y Javi, quienes a través de vuestra experiencia me habéis dado vuestro apoyo y comprensión en diferentes momentos de este recorrido. Gracias a todos los amigos que habéis sabido entender y disculpar los momentos de ausencias y sobre todo por haber soportado mi conversación monotemática.

Por supuesto, quiero dar las gracias a mi familia, a mis abuelos, a los que no están por dejar su huella en mí. A los que están, por escucharme, animarme y apoyarme en este proceso. Quiero agradecer a mis padres Luis y Azu y a mi hermana Irene su apoyo y paciencia, por haber vivido estos años conmigo, haber sufrido y disfrutado a mi lado cada momento de esta aventura y por no soltar mi mano en ningún momento.

Gracias a ti, Javier, compañero, amigo, marido, director, guía, principal propulsor de mi energía para enfrentarme a una complicada tesis y a toda dificultad en la vida.

Questo percorso senza di te non sarebbe mai esistito. Senza il tuo incoraggiamento, le tue forze, il tuo entusiasmo, il tuo umorismo, il tuo impegno, la tua pazienza, il tuo sapere, il tuo saper fare, e soprattutto il tuo saper essere nel mondo e nella vita accanto a me. Grazie in tutte le nostre lingue. Gracias, grazie, merci, thank you, danke.

Resumen

El argumento de la validación de competencias ha adquirido un interés creciente en Europa en los últimos 15 años. Italia y España son dos países que han iniciado su andadura en el terreno de la validación de competencias con cierto retraso respecto a otros países de la Unión Europea, como Dinamarca, Finlandia, Países Bajos o Francia, esta última situada a la cabeza de Europa en este ámbito. Esta investigación presenta un estudio comparado entre España e Italia, centrado en el desarrollo y la aplicación del dispositivo de validación y certificación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia. Con nuestro estudio establecemos similitudes y diferencias entre los sistemas de validación de estos dos países, profundizando en la comunidad autónoma de Castilla y León (España) y en la región de Emilia-Romagna (Italia). Para realizar este estudio hemos tomando como referencia las pautas indicadas por la Unión Europea y nos hemos servido de fuentes tanto documentales como vivas. La comparación se realiza a través del paradigma epistemológico de la metodología holística, manteniendo una actitud integradora durante todo el proceso. Nuestro trabajo puede contribuir a la mejora de la praxis de los sistemas de validación, ofreciendo un análisis exhaustivo de dos perspectivas europeas.

Riassunto

L'argomento della validazione delle competenze ha avuto un'importanza crescente negli ultimi 15 anni. Italia e Spagna sono due paesi che hanno iniziato il loro percorso nell'ambito della validazione di competenze con un certo ritardo rispetto ad altri paesi dell'Unione Europea. La ricerca presenta uno studio comparato tra la Spagna e l'Italia, centrato sullo sviluppo e l'applicazione del dispositivo di validazione e certificazione delle competenze professionali acquisite attraverso l'esperienza. La ricerca stabilisce delle similitudini e differenze fra i sistemi di validazione di questi due paesi, presentando uno studio approfondito dei dispositivi di Castilla y León (Spagna) e dell'Emilia-Roma (Italia). Per lo svolgimento dello studio abbiamo preso come referimento le linee guida pubblicate dall'Unione Europea, e abbiamo utilizzato delle fonti documentali e viventi. La comparazione segue il paradigma metodologico olistico. Il lavoro può aiutare per il miglioramento delle pratiche dei sistemi di validazione, ofrendo un'analisi approfondita di queste due prospettive europee.

Abstract

The validation and certification of non-formal and informal learning is becoming increasingly important over the last fifteen years. Italy and Spain have both started to work in the field of formalizing and certifying experiential competences with some lag with respect to other countries in the European Union, such as Denmark, Finland, the Netherlands or France, this latter leading the EU countries in this area. This research presents a comparative analysis of Spain and Italy, focused on the development and operation of the procedure for formalizing and certifying experiential competences. Our study identifies similarities and differences between both countries, performing a fine-grained comparison of the region of Castilla y León (Spain) and the region of Emilia Romagna (Italy). To do so, we base on existing European guidelines as a reference framework, and analyze documentary and living sources. We use an holistic methodology, maintaining an integrating attitude throughout the process. Our work can contribute to the practice of validation systems by offering a deep analysis of two European perspectives.

Índice General

Índice General 11
Índice de Tablas 17
Índice de Ilustraciones 18
Índice de Figuras 19
Índice de Esquemas 22
Índice de Cuadros 23
1 Introducción 25
1.1 Justificación 26
1.2 Planteamiento del problema de investigación. 32
1.3 Objetivos de la investigación 33
1.3.1 Objetivo general 33
1.3.2 Objetivos específicos 33
1.4 Estructura del trabajo de investigación 34
2 El concepto de competencia y aprendizaje permanente 39
2.1 El concepto de competencia 40
2.1.1 Los orígenes del concepto de competencia 40
2.1.2 Introducción al concepto de competencia: enfoque en ámbito europeo 42
2.1.3 Enfoques sobre el concepto de competencia en España 44
2.1.4 Enfoques sobre el concepto de competencia en Italia 47
2.1.5 Comparación y conclusiones 52
2.2 El aprendizaje permanente (*lifelong & lifewide learning*) 55
2.2.1 Términos relacionados con el aprendizaje permanente 55
2.2.1.1 El aprendizaje formal, no formal e informal 56
2.2.1.2 La formación continua 59
2.2.1.3 La educación de adultos 60

2.2.2 La evolución del aprendizaje permanente 62
2.2.2.1 El aprendizaje permanente en España 66
2.2.2.2 El aprendizaje permanente en Italia 69
2.2.3 Comparación y conclusiones 71

3 Los sistemas educativos y de formación profesional en España y en Italia 75

3.1 Los sistemas educativo y de formación profesional en España 77
3.1.1 El sistema educativo en España 77
3.1.2 El sistema de formación profesional en España 87
3.1.2.1 La formación profesional inicial 87
3.1.2.2 La formación para el empleo 95
3.1.2.3 La formación profesional dual 102
3.1.3 La formación profesional en Castilla y León 105
3.1.3.1 Formación profesional inicial en Castilla y León 105
3.1.3.2 Formación profesional para el empleo en Castilla y León 106
3.2 El sistema educativo y de formación profesional italiano 107
3.2.1 El sistema educativo italiano 107
3.2.2 El sistema de formación profesional italiano 114
3.2.2.1 Los institutos profesionales 115
3.2.2.2 La educación y formación profesional (IeFP) 116
3.2.2.3 La Educación y Formación Técnica Superior 116
3.2.2.4 El *apprendistato* 118
3.2.2.5 La formación continua 119
3.2.3 La formación profesional en Emilia-Romagna 120
3.2.3.1 El Sistema Regional de Educación y Formación Profesional-*Istruzione e Formazione Professionale* (IeFP) 122
3.3 Comparación y conclusiones 126

3.3.1 Diferencias y similitudes entre los sistemas educativos de España e Italia 126

3.3.2 Diferencias y similitudes entre los sistemas de formación profesional de España e Italia 130

3.3.3 Diferencias y similitudes entre los sistemas de formación profesional de Castilla y León y Emilia-Romagna 132

4 La validación de competencias profesionales 137

4.1 La validación de competencias desde la Unión Europea 140

4.1.1 Antecedentes 140

4.1.2 Inicios de la Unión Europea en el reconocimiento de competencias 142

4.1.3 El sistema general de reconocimiento de títulos 144

4.1.4 El Marco Europeo de cualificaciones 148

4.1.4.1 Los instrumentos del EQF 149

4.1.5 Últimos movimientos 154

4.1.6 Situación europea actual 155

4.2 La evaluación y acreditación de competencias profesionales en España 157

4.2.1 Marco legislativo 157

4.2.2 El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) 160

4.2.2.1 El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) 161

4.2.3 Primeras experiencias de validación en España 164

4.2.4 Experiencias de validación en el sector privado 165

4.2.5 Experiencias de validación en el tercer sector 166

4.2.6 El procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León 166

4.2.6.1 Profesionales del procedimiento 168

4.2.6.2 Fases del procedimiento 168
4.3 La validación de competencias profesionales en Italia 180
4.3.1 Contexto 180
4.3.2 Impulso de la validación de aprendizajes no formales e informales 182
4.3.3 Últimos avances 187
4.3.4 Experiencias de validación en el sector privado 192
4.3.5 Experiencias de validación en el tercer sector 193
4.3.6 Instrumentos nacionales para la validación y certificación de competencias profesionales. 195
4.3.6.1 El *Libretto Formativo del cittadino* 195
4.3.6.2 El Balance de competencias 197
4.3.7 Experiencias regionales de validación 199
4.3.8 La formalización y certificación de competencias profesionales en Emilia-Romagna 203
4.3.8.1 Recorrido legislativo 204
4.3.8.2 El Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ) 206
4.3.8.3 El Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias profesionales 209
4.4 Comparación y conclusiones 222
4.4.1 Diferencias y similitudes entre España e Italia en cuanto a la implantación del dispositivo de validación de competencias profesionales 222
4.4.2 Diferencias y similitudes entre castilla y león y emilia-romagna en cuanto a la implantación del dispositivo de validación de competencias profesionales 225
5 Metodología 233
5.1 Tipología de la investigación 234
5.1.1 Método utilizado 234

5.1.2 Tipo de investigación 235
5.1.3 Diseño de la investigación: 238
5.2 Definición del evento de estudio o de las variables de estudio 239
5.3 Criterios de análisis 240
5.4 Descripción y selección de las unidades de estudio 254
5.5 Descripción del procedimiento (actividades) 258
5.5.1 Determinación del tema 258
5.5.2 Recogida de información y elaboración del marco teórico 259
5.5.3 Construcción y uso de instrumentos para la recogida de datos y su posterior análisis 262
5.5.3.1 La matriz de análisis 262
5.5.3.2 La entrevista semiestructurada 274
5.5.3.3 El cuestionario 275
5.5.4 Análisis de datos 280
5.5.4.1 Análisis cualitativo documental y de entrevistas 280
5.5.4.2 Análisis cualitativo y cuantitativo de los cuestionarios 286
5.5.4.3 Integración de la información analizada y realización de conclusiones 286
6 Análisis y resultados 289
6.1 Análisis cualitativo detallado de legislación y entrevistas 290
6.2 Análisis comparativo por indicadores 400
7 Conclusiones 513
7.1 Conclusiones generales 514
7.2 Aportaciones y prospectiva 546
8 Resumen en italiano 549
8.1 Introduzione 550
8.2 Quadro teorico di riferimento 551

8.2.1 Bibliografía collegata allo studio 551
8.3 Obbiettivi della ricerca 553
8.3.1 Obiettivo generale 553
8.3.2 Objettivi specifici 553
8.4 Metodologia 554
8.4.1 L'evento di studio 554
8.4.2 L'unità di studio 554
8.4.3 I criteri dell'analisi 555
8.5 Le fasi della ricerca 556
8.5.1 Raccolta d'informazione ed elaborazione del quadro teorico ... 556
8.5.2 Costruzione e utilizzo di strumenti per la raccolta dei dati e loro successiva analisi 557
8.5.2.1 La matrice di analisi 557
8.5.2.2 L'intervista semistrutturata 557
8.5.2.3 Il questionario 558
8.5.3 Analisi dei dati 558
8.5.3.1 Analisi qualitativo documentale e delle interviste 558
8.5.3.2 Analisi quantitativa dei questionari 559
8.5.3.3 Integrazione dell'informazione analizata e realizzazione delle conclusioni 560
8.6 Conclusioni della ricerca 561
9 Referencias bibliográficas 567
10 Lista de anexos en formato digital 587

Índice de Tablas

Tabla 1: Fuentes documentales (legislación) 254
Tabla 2: Profesionales del procedimiento de Castilla y León entrevistados.....256
Tabla 3: Profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna entrevistados.....256
Tabla 4: Profesionales de ambos procedimientos encuestados.....257
Tabla 5: Matriz de análisis con principios relacionados, tipo de análisis y fuentes263
Tabla 6: Profesionales que han validado los cuestionarios 279

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Ejemplo descripción de situación profesional de evaluación, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil 175
Ilustración 2: Ejemplo criterios de evaluación asociados a una situación profesional, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil 175
Ilustración 3: Ejemplo de una escala de desempeño, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil 176
Ilustración 4: Entrevistas y documentos analizados sobre ambos procedimientos de validación 282
Ilustración 5: Estructura de análisis para la legislación y las entrevistas de ambos procedimientos 283
Ilustración 6: Muestra de categorías de la subsección de Legislación de España/Castilla y León 283
Ilustración 7: Muestra de subcategorías e indicadores de la categoría de "acceso al procedimiento" de la subsección de Legislación de España/Castilla y León 284
Ilustración 8: Muestra de documento legislativo abierto dentro del programa NVivo 285
Ilustración 9: Muestra de fragmento de texto situado en uno de los indicadores. 285

Índice de Figuras

Figura 1: Confrontación del porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según los niveles de educación en Europa y en España 68
Figura 2: Fases de la investigación holística 235
Figura 3: Espiral holística del estadio comparativo 237
Figura 4: Principios esenciales que debe contener cada fase del procedimiento de validación 240
Figura 5: Esquema seguido en el análisis cualitativo detallado de legislación y entrevistas 290
Figura 6: Esquema seguido en el análisis comparado por indicadores 400
Figura 7: Información de asesores sobre el carácter voluntario del procedimiento 408
Figura 8: Información de evaluadores sobre el carácter voluntario del procedimiento 408
Figura 9: Información de asesores al finalizar el procedimiento 411
Figura 10: Porcentaje de EAPQ que ha proporcionado información al candidato al finalizar el procedimiento 413
Figura 11: Información final por parte de los evaluadores sobre el procedimiento 414
Figura 12: Información por parte asesores al candidato sobre el procedimiento 417
Figura 13: Vías de información utilizadas por los asesores 420
Figura 14: Utilidad de instrumentos de asesoramiento en el procedimiento de Castilla y León 425
Figura 15: Porcentaje de asesores del procedimiento de Castilla y León que han echado en falta algún instrumento 426
Figura 16: Porcentaje de asesores del procedimiento de Emilia-Romagna que han participado en el asesoramiento 427
Figura 17: Utilidad de instrumentos de asesoramiento en el procedimiento de Emilia-Romagna 428
Figura 18: Utilidad de la guía según asesores del procedimiento de Castilla y León 434
Figura 19: Instrumento utilizado por los evaluadores en el procedimiento de Emilia-Romagna 435
Figura 20: Satisfacción de los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna con la DGR 530/2006 435
Figura 21: Satisfacción de los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna con la DGR 739/2013 436
Figura 22: Conocimiento de los asesores sobre aspectos generales de los sistemas, en Castilla y León y en Emilia-Romagna 437
Figura 23: Conocimiento de los asesores sobre aspectos específicos de los sistemas en Castilla y León y en Emilia-Romagna 439

Figura 24: Conocimiento por parte de los asesores de otros sistemas de validación 441
Figura 25: Vías de comunicación de resultados utilizadas por los asesores de ambos procedimientos 443
Figura 26: Conocimiento de los asesores de ambos procedimientos sobre el candidato 446
Figura 27: Flexibilidad por parte de los asesores de ambos procedimientos hacia el candidato 448
Figura 28: Lenguaje utilizado con el candidato por los asesores de ambos procedimientos 450
Figura 29: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que han proporcionado información al candidato 453
Figura 30: Cantidad de información proporcionada por evaluadores al candidato sobre el procedimiento 454
Figura 31: Vías de información utilizadas por los evaluadores de ambos procedimientos 457
Figura 32: Opinión de los profesionales de la evaluación, de ambos procedimientos, sobre la calidad de esta 462
Figura 33: Fiabilidad de la evaluación en ambos procedimientos 467
Figura 34: Utilidad de los instrumentos de evaluación según los evaluadores del procedimiento de Castilla y León 468
Figura 35: Utilidad de los instrumentos de evaluación según los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna 470
Figura 36: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que han echado en falta algún instrumento 473
Figura 37: Utilidad de instrumentos de apoyo para evaluadores en el procedimiento de Castilla y León 480
Figura 38: Instrumento de apoyo utilizado por los profesionales de la evaluación en el procedimiento de Emilia-Romagna 481
Figura 39: Utilidad de las DGR 530/2006 y 739/2013 según los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna 482
Figura 40: Conocimiento de los evaluadores sobre aspectos generales de los sistemas en Castilla y León y en Emilia-Romagna 483
Figura 41: Conocimiento de los evaluadores sobre aspectos específicos de los sistemas, en Castilla y León y en Emilia-Romagna 485
Figura 42: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que conoce otros sistemas de validación 487
Figura 43: Vías utilizadas por los evaluadores para comunicar los resultados de evaluación 490
Figura 44: Conocimiento de los evaluadores de ambos procedimientos sobre el candidato 492

Figura 45: Flexibilidad por parte de los evaluadores de ambos procedimientos hacia el candidato 494
Figura 46: Lenguaje utilizado con el candidato por los evaluadores de ambos procedimientos 497
Figura 47: Información de los profesionales de ambos procedimientos, a los candidatos, sobre la posibilidad de recurrir el resultado de la evaluación...500
Figura 48: Porcentaje de profesionales de la evaluación de ambos procedimientos que han hecho reuniones para mejorar el procedimiento 509
Figura 49: Porcentaje de profesionales de la evaluación de ambos procedimientos que consideran útiles las reuniones para mejorar el procedimiento....510
Figura 50: Presencia de principios en cada fase del procedimiento (legislación)...515
Figura 51: Presencia de principios en cada fase del procedimiento (opiniones profesionales).....516
Figura 52: Presencia de principios en los procedimientos (legislación). 517
Figura 53: Presencia de principios en los procedimientos (opinión profesionales) 517
Figura 54: Presencia de principios en procedimiento de Castilla y León, comparación entre legislación y opiniones....519
Figura 55: Presencia de principios en procedimiento de Emilia-Romagna, comparación entre legislación y opiniones....520
Figura 56: Presenza dei principi in ogni fase della procedura (legislazione)....562
Figura 57: Presenza dei principi in ogni fase della procedura (opinioni professionisti)....562
Figura 58: Presenza dei principi nelle procedure (legislazione).....563
Figura 59: Presenza dei principi nelle procedure (opinioni professionisti) 564
Figura 60: Presenza dei principi nella procedura di Castilla y León, comparazione fra legislazione e opinioni 565
Figura 61: Presenza dei principi nelle procedure di Emilia-Romagna, comparazione fra legislazione e opinioni 566

Índice de Esquemas

Esquema 1: La estructura del sistema educativo español.....81
Esquema 2: La formación profesional en España.....105
Esquema 3: La estructura del sistema educativo italiano 109
Esquema 4: Trienio unitario de IeFP en Emilia-Romagna.....124

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Condiciones acceso a la FPB....90
Cuadro 2: Acceso a ciclos de grado medio....92
Cuadro 3: Acceso a ciclos de grado superior....93
Cuadro 4: Estructura y articulación de los posibles itinerarios de los institutos profesionales....115
Cuadro 5: Cuadro comparativo de los sistemas educativos español e italiano....128
Cuadro 6: Cuadro comparativo de los sistemas de formación profesional español e italiano....131
Cuadro 7: Cuadro comparativo de los sistemas de formación profesional de Castilla y León y de Emilia-Romagna....134
Cuadro 8: Niveles de cualificación....146
Cuadro 9: Documentos que conforman el Europass....151
Cuadro 10: Familias profesionales y niveles y cualificaciones profesionales en España....162
Cuadro 11: Niveles del MECES....163
Cuadro 12: Fases del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias en Castilla y León....178
Cuadro 13: Niveles de desarrollo y ámbito de aplicación de los procedimientos de validación de competencias no formales e informales en las regiones italianas....200
Cuadro 14: Indicaciones para la validación de las unidades de competencia del operador de producción química....209
Cuadro 15: Fases del procedimiento de formalización y certificación de competencias de la experiencia en Emilia-Romagna....220
Cuadro 16: Principales leyes, normas y acuerdos en España e Italia, relativos a la validación y certificación de competencias profesionales....223
Cuadro 17: Normativa de soporte para la validación y certificación de competencias profesionales en Castilla y León y en Emilia-Romagna....226
Cuadro 18: Cuadro comparativo sobre el procedimiento de validación y certificación de competencias en Castilla y León y en Emilia-Romagna....228
Cuadro 19: Holotipos de la investigación holística....236

1 Introducción

1.1 Justificación

Hoy en día vivimos una situación de globalización en la que el constante cambio impera en nuestras vidas, prueba de ello son las transformaciones en los medios tecnológicos, en los procesos productivos y el continuo avance de la sociedad de la información.

Como consecuencia de todo esto, la Unión Europea (en adelante, UE) ha empezado a orientar su labor a la obtención de una población activa cualificada. Es por ello que, en la cumbre celebrada en Lisboa en el año 2000, la UE reconoció la importancia de la educación en las políticas económicas y sociales para aumentar la competitividad de su mercado laboral. Por eso propuso, a los Estados miembro, el reto de basar la economía europea en el conocimiento y convertirla en la más dinámica del mundo. Una de las estrategias para lograr este objetivo es la del *lifelong* y *lifewide learning*, es decir el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Este aprendizaje trae consigo una dimensión longitudinal y otra transversal, reconoce y otorga valor al hecho de que los seres humanos no solo aprendemos a una determinada edad, sino que lo hacemos durante todo el arco de nuestras vidas (dimensión longitudinal-*lifelong*) y al mismo tiempo en todos los contextos en los que nos movemos (dimensión transversal-*lifewide*).

Este nuevo paradigma nos introduce en los aprendizajes, y por tanto en la adquisición de competencias, no formales e informales, alcanzados en ámbitos más allá de la formación reglada, entre los que se encuentra el profesional.

Son muchas las personas que desarrollan habilidades y competencias excepcionales en sus puestos de trabajo, sin llegar a ser conscientes de ello y sin un reconocimiento socio-laboral, del que el propio sector productivo podría beneficiarse. Consciente de ello y con la intención de dar soluciones, la UE propone la validación y certificación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías de formación no formales e informales. Esta herramienta favorece el acceso al empleo para los ciudadanos, el aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad y la cohesión social.

Consideramos la cumbre de Lisboa del año 2000 como el momento clave, en el que la UE empezó a reconocer este tipo de aprendizajes y a publicar recomendaciones (ver apartado 4.1) que impulsaban la puesta en marcha de prácticas de validación no formal e informal. La última

recomendación de esta índole se publicó en el año 2012, exigiendo a los Estados miembro poner en marcha, como muy tarde en 2018, los recursos necesarios para realizar prácticas de validación.

Por tanto, a partir del año 2000 y ante la creciente importancia que Europa empezó a conceder a la validación de competencias, los países pertenecientes a la UE comenzaron a poner en marcha dispositivos de validación y certificación de competencias profesionales, al mismo tiempo que se hacía necesaria la difusión y el intercambio de estas prácticas, para tener diferentes perspectivas sobre ellas (Cedefop, 2009).

A pesar de que todavía hoy no existen suficientes estudios que muestren o comparen diferentes realidades sobre validación profesional, en los últimos años se ha ido desarrollado un número creciente de estudios acerca de este tema. A continuación enunciamos algunas de estas publicaciones:

- *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, publicado por Björnavåld en el año 2000: esta publicación trata sobre cómo hacer más visible el aprendizaje que tiene lugar fuera de la educación y formación formales (Jens Bjørnavold, 2000);
- Inventario Europeo sobre la validación no formal e informal del aprendizaje[1]. Este inventario se realiza cada cierto tiempo (actualmente se han presentado 5 informes, en 2004, 2005, 2008, 2010 y 2014). Tiene la intención de acercar, a los profesionales de este ámbito, una visión actualizada de estas prácticas europeas de validación. Su aportación es de gran utilidad, ya que en muchas ocasiones la información sobre prácticas europeas a la hora de identificar, evidenciar, evaluar y certificar las competencias derivadas de los aprendizajes no formales e informales, no resulta de fácil acceso (European Commission, Cedefop, & ICF International, 2014, pp. 3–4).
- *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Membres States*, publicado en 2004 por Colardyn y Bjørnavold: este documento presenta la situación de varios países europeos en

[1] Realizado con la cooperación de la Comisión Europea.

cuanto a sus políticas sobre validación del aprendizaje adquirido a través de cualquier vía, formal, no formal e informal (Colardyn & Bjørnavold, 2004);

- *The unfinished story of VPL. Valuation & Validation of Prior Learning in Europes learning cultures*, vio la luz en 2005: este libro pretende mostrar la existencia de una base sólida para ofrecer un enfoque más orientado a la persona, en el aprendizaje y en el trabajo. Es decir, generar una estrategia personal para el aprendizaje permanente (Duvekot, Schuur, & Paulusse, 2005).
- *Validation of non formal and informal learning in Europe: key developments and the chellenges*: publicado por Bjørnavold en 2009. Este artículo es el resultado de una investigación coordinada por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesioal (Cedefop). El documento aborda los avances en el campo de la validación de aprendizajes no formales e informales en Europa, para ofrecer una evolución real en Europa sobre este aspecto (Jean Bjørnavold, 2009).
- *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*: realizado por Werquin en 2010: este libro resultante del estudio de la OCDE, sobre el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales, pretende mostrar una perspectiva interna de los 22 países que estudia. Describe las circunstancias nacionales, según los informes de los propios países, y al mismo tiempo informa sobre sus prácticas (Werquin, 2010).
- *Quality in validation in the nordic countries. Final report for "Quality in the Nordic Countries–A Mapping Project*": se trata de un estudio comparado que posee grandes similitudes con el nuestro. Este proyecto fue llevado a cabo en 2012 por los países nórdicos: Islandia, Noruega; Suecia; Finlandia y Dinamarca. Este estudio pretendía mejorar la transparencia y la garantía de calidad en los procesos de validación de competencias no formales e informales en las prácticas locales y nacionales. Para ello documentó las prácticas específicas de validación y de qué manera conducían hacia la calidad en la validación (Dahler & Grunnet, 2012).
- Directrices Europeas de 2009 para la validación de aprendizajes no formales e informales, publicadas por Cedefop: este documento, además de proporcionar pautas para garantizar la calidad de la validación, señalaba la necesidad de conocer experiencias de evaluación de otros países, para obtener diferentes perspectivas y

referencias del proceso (Cedefop, 2009). Cabe mencionar que recientemente, el Cedefop ha realizado una revisión del documento sobre las Directrices Europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, para introducir algunas mejoras en el mismo. El nuevo documento se ha publicado a principios de 2016 (Cedefop, 2016).

Nosotros, con el objetivo de contribuir a esa necesidad de dar a conocer diferentes experiencias de validación en distintos países, presentamos un estudio comparado entre España e Italia sobre la implantación del dispositivo de validación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia. Más concretamente, nos centramos en la comparación entre los dispositivos de validación puestos en marcha en la comunidad autónoma de Castilla y León (España) y en la región de Emilia-Romagna (Italia).

Italia y España se iniciaron en la andadura de la validación con cierto retraso respecto a otros países de la UE como Dinamarca, Finlandia, Países Bajos o Francia, esta última situada a la cabeza de Europa en este ámbito.

El último inventario europeo de validación, sitúa a España como uno de los pocos países que ha logrado establecer y poner en práctica estrategias nacionales de validación, junto con Francia y Finlandia (European Commission et al., 2014).

España ha desarrollado, en los últimos años, un marco legislativo relacionado con la evaluación y acreditación de competencias. Como documento clave en este proceso cabe destacar el Real Decreto 1224/2009, que siguiendo las Directrices Europeas de 2009, definió un procedimiento nacional de evaluación y acreditación de competencias profesionales único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral. De este modo, se permitió, a partir de ese momento, la evaluación y acreditación profesional, de forma oficial en todo el territorio español.

Por su parte, Italia queda clasificada, por el último inventario europeo, en el grupo de los países que también han logrado desarrollar e implementar este tipo de prácticas de validación, pero que carecen de algún elemento importante para llevarlo a cabo correctamente a nivel nacional (European Commission et al., 2014).

Italia ha mantenido durante años un amplio debate sobre el tema relacionado con validación y certificación de competencias profesionales

(Elisabetta Perulli, 2014). Sin embargo, este país no ha conseguido definir un sistema nacional consolidado de validación y certificación. Como veremos durante esta investigación, el talón de Aquiles de Italia, a la hora de desarrollar un sistema nacional de validación, es principalmente la falta de un sistema de formación profesional único para todo el país, aunque en los últimos años está trabajando para logar la homogeneización de los diferentes sistemas regionales.

A pesar de esta situación desfavorable existen algunas regiones que han sido capaces de poner en funcionamiento procedimientos de calidad de validación y certificación. Una de las pioneras en el mencionado campo es la región de Emilia-Romagna, ya que ha sido una de las pocas y primeras regiones, en Italia, en lograr definir y poner en marcha su propio sistema regional de formalización y certificación de competencias, en el que se incluye el dispositivo de validación de competencias experienciales.

La elección del tema de investigación surgió del creciente auge que suscita el argumento de la validación de competencias profesionales. Concretamente, nuestra investigación nace en el contexto del proyecto Observal[2], dirigo por el profesor Luis Carro, director de esta tesis.

El hecho de hacer una comparación entre un contexto español y otro italiano vino motivado por las similitudes que presentan los dos países en cuanto a la organización educativa y de formación profesional, base imprescindible para entender el procedimiento de validación de competencias. Asimismo, ha influido el hecho de que España e Italia iniciasen su andadura en el mundo de la validación de competencias casi al mismo tiempo. También han sido factores decisivos la cercanía, el conocimiento del idioma y la estrecha relación con profesionales italianos relacionados con este tema (como el co-director de la tesis Paolo di Rienzo), así como la posibilidad de acceso a documentación valiosa para la investigación.

Consideramos innegable la utilidad de esta investigación para poder conocer la posición de estos dos territorios, respecto a las indicaciones del marco europeo, en cuanto a la implantación del dispositivo de validación y certificación de competencias profesionales. Además, este tema de investigación conlleva una relevancia social. La validación de competencias

[2] Observal en un observatorio de validación de competencis profesionales, tiene sus iniciones en el marco del Proyecto europeo Leonardo da Vinci 133980-LLP-1-2007-1-BE-LEONARDO-LNW.

no formales e informales se considera un instrumento para disminuir las diferencias sociales y una valiosa herramienta para promover la educación y la formación continua (Cedefop, 2002). Existen muchas personas con una gran experiencia profesional que no poseen una certificación oficial que acredite sus conocimientos, circunstancia que limita su situación laboral. A través del reconocimiento de competencias informales y no formales las personas podrán situarse en una buena posición para poder obtener un mayor rendimiento de su trabajo. Conocer la posición de estos dos territorios (español e italiano), comparar sus enfoques y puesta en práctica del dispositivo de validación puede conllevar la optimización de la práxis de ambos procedimientos, y de ese modo influir positivamente en el componente social que supone la validación de competencias profesionales.

1.2 Planteamiento del problema de investigación.

El problema de investigación expresa aquello que deseamos conocer a través del estudio, indicado de forma condensada pero precisa, clara, breve y concreta. Según una metodología holística, que nos hace mantener una actitud integradora a lo largo de todo el proceso, podemos denominar al problema de investigación como enunciado holopráxico. En este enunciado se integran cinco interrogantes sobre aquello a lo que queremos dar respuesta: qué queremos saber, cómo, durante cuánto tiempo, dónde y en quiénes. Con él expresamos la totalidad de la investigación. Supone el punto de partida de la misma y focaliza la atención en un punto específico, asimismo proporciona las pautas del nivel de investigación holística que realizamos (ver capítulo 5 sobre metodología).

En este caso, considerando la existencia de antecedentes previos descriptivos sobre el argumento y teniendo en cuenta la necesidad de una comparación y no de descripciones aisladas, nuestro enunciado holopráxico es comparativo (Hurtado de Barrera, 2000) y lo expresamos del siguiente modo:

"Identificar las semejanzas y diferencias existentes entre Castilla y León y Emilia-Romagna, en cuanto a la implantación del dispositivo de validación y certificación de competencias profesionales (2010-2015)."

1.3 Objetivos de la investigación

Los objetivos de nuestra investigación están relacionados con la finalidad, las metas o los propósitos finales del trabajo. Presentamos un objetivo general y varios objetivos específicos derivados de este (Hurtado de Barrera, 2002).

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Comparar la implantación del dispositivo de validación y certificación de competencias profesionales en la comunidad autónoma de Castilla y León (España) y en la región de Emilia-Romagna (Italia), para identificar semejanzas y diferencias entre ellos respecto a las pautas dadas por las directrices europeas sobre la validación de aprendizajes no formales e informales.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la estructura de los sistemas educativos y de formación profesional en España, en Castilla y León, en Italia y en Emilia-Romagna, para conocer su organización y funcionamiento y así entender mejor el sistema de evaluación y validación de competencias profesionales de ambos territorios.
- Comparar la terminología relacionada con la validación de competencias profesionales, según se entiende en España y en Italia, para comprender la importancia y el enfoque que ambos países conceden al procedimiento de validación.
- Caracterizar la implantación de los sistemas de España, de Castilla y León, de Italia y de Emilia-Romagna de validación y certificación de competencias profesionales, para tener una visión sobre las medidas legislativas y las experiencias realizadas al respecto.
- Valorar la implantación de los dispositivos de validación y certificación de competencias profesionales de Castilla y León y Emilia-Romagna, desde una perspectiva europea, a través de una matriz comparativa, resultante del estudio de las Directrices Europeas de 2009, sobre validación de aprendizajes no formales e informales, para establecer semejanzas y diferencias entre ambos dispositivos.

1.4 Estructura del trabajo de investigación

Este trabajo comienza con una introducción en la que se justifica la investigación, se plantea el problema que se pretende afrontar y el objetivo que se quiere alcanzar. A partir de ahí el estudio se estructura en dos grandes bloques, el primero se corresponde con el marco teórico de la investigación y el segundo con la parte empírica. El primer bloque contiene la fundamentación teórica, que aborda la descripción y breve comparación de los principales términos relacionados con el ámbito de investigación que nos ocupa, en España y en Italia (ver capítulo **2**); de los sistemas educativos y de formación profesional en España, en la comunidad autónoma de Castilla y León, en Italia y en la región de Emilia-Romagna (ver capítulo **3**); de la validación y certificación de competencias profesionales, en España, en Castilla y León, en Italia y en Emilia-Romagna (ver capítulo 0.), todo ello desde una perspectiva europea.

Asimismo, el segundo bloque está formado por la metodología, donde se explica el tipo de investigación y el diseño llevado a cabo, se define el evento de estudio, los criterios de análisis y las unidades de estudio, así como los instrumentos para la recogida y análisis de datos y los pasos del procedimiento a seguir para la elaboración de la investigación (ver capítulo 5). También en este bloque se incluyen el análisis de datos y los resultados de la investigación (capítulo 6), las conclusiones y los alcances del estudio (capítulo 7).

Cabe también mencionar, que cada capítulo de la parte teórica de la tesis empieza con una breve introducción sobre el mismo y finaliza con un apartado de comparación y conclusiones del tema tratado en él. En la introducción de cada capítulo se explica cómo está estructurado y los temas que van a tratarse, en algunos casos, las introducciones contienen también aclaraciones o consideraciones necesarias para comprender mejor el capítulo al que se refieren. Excepcionalmente el capítulo 2 cuenta con dos subapartados de comparación y conclusiones, uno por cada apartado que compone el capítulo. En cuanto a la parte empírica, cada capítulo se presenta con una pequeña introducción, pero se omite la parte de comaparación y conclusiones en cada uno de ellos, ya que estas se exponen al final en el último capítulo.

En último lugar se presenta la bibliografía a la que se ha hecho referencia durante la construcción del informe del trabajo de investigación. Antes de la bibliografía hemos incluido, tal y como establece el acuerdo de

co-tutela con la Università degli studi Roma Tre, un resumen en italiano de la tesis.

PARTE I

ESTUDIO TEÓRICO

2 El concepto de competencia y aprendizaje permanente

En este primer capítulo del marco teórico pretendemos conceptualizar dos términos fundamentales, desde una perspectiva europea, española e italiana, para comprender y contextualizar nuestro estudio. Se trata del concepto de competencia y de aprendizaje permanente, los cuales traen consigo otros términos relacionados con la presente investigación.

El capítulo se divide en dos apartados, el primero dedicado al concepto de competencia y el segundo al de aprendizaje permanente.

2.1 El concepto de competencia

El tema central de nuestra investigación versa sobre la validación y certificación de competencias profesionales, por eso, creemos fundamental dedicar este apartado a explicar el término de competencia, en el ámbito pedagógico y laboral. Con este fin, describimos la aparición del término y su evolución a nivel europeo, para centrarnos después en el discurso teórico que ha tenido lugar sobre este tema, tanto en España como en Italia, indicando los enfoques más difundidos en ambos países. Como parte final, realizamos un breve análisis comparado del estado del arte en ambos países, aportando también nuestra propia definición y forma de entender el término de competencia, orientado a la validación y certificación de competencias no formales e informales.

2.1.1 LOS ORÍGENES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Más o menos desde los años 80, la noción de competencia comenzó a asumir una gran importancia a nivel internacional, en la gestión de los recursos humanos, en el campo educativo y en el ámbito de la formación continua[3] y de la orientación profesional.

La aparición y el desarrollo de este término se originaron con la mundialización de la economía y la aceleración de los cambios tecnológicos. Todo ello produjo una transformación en la producción (que hasta ese momento se había centrado, sobretodo, en una actividad manual y mental mecánica y repetitiva), hacia operaciones dinámicas y transversales, más indicadas para los nuevos empleos que requerían un renovado mundo laboral (Joras, 1995; Michel, 1993).

Por tanto, el desarrollo del término coincide con el abandono progresivo de la organización del trabajo Taylorista[4]. En este periodo se generó un cambio en los mercados, que trajo a su vez continuas modificaciones en las empresas y en el modo de producir.

Las estructuras organizativas del trabajo tuvieron que responder con flexibilidad y dando valor a los recursos humanos. La adquisición, el

[3] Véase primer apartado de este capítulo para profundizar sobre este término.

[4] Método de organización industrial, caracterizado por la organización del trabajo en la máxima división de tareas del proceso de producción para lograr un aumento de la misma.

mantenimiento y el desarrollo de competencias y habilidades estratégicas empezaron a adquirir mayor relevancia, provocando que la organización se centrase más en las personas y en sus competencias (Carretta, Dalziel, & Mitrani, 1992). Por primera vez en la historia de la organización del trabajo, se sitúa a la persona en el centro de la organización, y es considerada como el factor estratégico más importante de la misma (Varchetta, 1993).

Gracias al llamado movimiento de las competencias, poco a poco, el concepto de cualificación fue puesto en duda y se fue sustituyendo por el de competencia. El primer término dominó hasta los años 70, estaba asociado a una visión estática del mundo del trabajo, considerando que los trabajadores operaban únicamente con un "saber hacer"[5] estereotipado y siempre idéntico (Jolis, 1997).

Este movimiento se vio impulsado por MacClelland, quien puso en entredicho la capacidad de los test tradicionales de cultura y actitud, y de los títulos y certificados escolares para predecir la actitud para el trabajo y el éxito en la vida profesional. El autor defendía que era más fácil prever el comportamiento o el éxito de una persona, descubriendo lo que haría o pensaría espontáneamente y en una situación no estructurada (McClelland, 1995).

Mientras la psicología organizativa realizaba análisis separados de la profesión y de la persona y después intentaba combinarlos, el método de las competencias realiza el análisis de la persona en el puesto de trabajo y define la profesión en términos de características y comportamientos personales que pueden asociarse a la misma.

Paralelamente a este cambio en el mundo laboral se producían cambios en el ámbito educativo-formativo. Dichos cambios estaban motivados por la Formación Basada en Competencias (en adelante, FBC).

Este enfoque, que llegó a Europa en los años 70, estaba centrado en la adquisición de competencias, lo que introdujo una novedad respecto a los programas orientados en un enfoque tradicional, diseñados a través de contenidos formativos que normalmente estaban bastante relacionados con teorías y conceptos para la adquisición de conocimientos.

[5] Entendido como el conocimiento práctico o experiencia en el ejercicio de una actividad (Cedefop, 2014, p. 63).

Según el enfoque de la FBC, al contrario de lo que ocurre en la situación tradicional, en la que toda la responsabilidad recae sobre el docente, el programa formativo, y en particular la parte relativa a la definición de las competencias relacionadas con el trabajo, es fruto de un trabajo integral. Este trabajo también prevé la participación de expertos (no necesariamente docentes) como exponentes del mundo profesional.

El enfoque de la FBC incluye competencias teóricas, como el modelo tradicional, de hechos y contenidos (leyes o principios), llamados "saberes"; competencias en relación con el "saber hacer", de carácter procedimental (realizaciones, capacidades, estrategias…) y competencias relacionadas con el "saber ser/estar", de carácter actitudinal (actitudes, valores y normas como cooperación, esfuerzo o disposición por el trabajo en equipo). Normalmente este enfoque adopta una lógica individualizada también en los procesos de evaluación, que tienen como objeto los resultados de aprendizaje en términos de competencias adquiridas (Blas Aritio, 2007).

2.1.2 INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: ENFOQUE EN ÁMBITO EUROPEO.

Partiendo de una idea general de competencia, podemos entenderla como una característica del individuo que le permite realizar una profesión o actividad determinada, de forma eficaz, exitosa y competitiva (Spencer & Spencer, 1995). Es decir, se asocia la competencia al éxito en la realización de una actividad.

Sin embargo, este concepto de competencia es muy amplio y nos lleva a preguntarnos sobre cuáles son los factores que permiten a la persona reaccionar de forma eficaz, competente y con éxito, en una profesión o situación de vida.

En el ámbito europeo existen numerosos enfoques y modelos que intentan dar respuesta a este interrogante. Por su repercusión, tanto en España como en Italia, hemos decidido, describir los 6 grandes enfoques que propone uno de los autores más relevantes en este campo (Michel, 1993):

- El enfoque basado en las aptitudes

Entiende la competencia como una habilidad. La competencia consiste en poner en marcha las disposiciones personales que desarrollan la habilidad, es decir, la aptitud. Se entiende como la propensión a hacer algo, como una

capacidad potencial (Levati, 1993). Sin aptitudes no puede haber competencia.

- Enfoque basado en los "saberes"

Aquello que conduce y explica el éxito es la posesión de conocimientos. La competencia son saberes puestos en práctica. El individuo es más competente cuantos más "saberes" tiene.

- Enfoque basado en el "saber-hacer"

La competencia se asocia a la acción realizada con éxito, definida como un saber-hacer operacional valido. La competencia está estrechamente unida al hecho de que el "saber-hacer" tiene que ser practicado, visible y medible.

- Enfoque basado en los comportamientos "saber-ser"

Este enfoque atribuye al comportamiento de la persona, el motivo por el cual una acción se realiza con éxito. Esto está muy relacionado con la personalidad del sujeto ("saber-ser"). Para hablar de competencia es necesaria la presencia de rasgos personales y motivaciones, que hacen al individuo capaz de utilizar de forma competente todos los recursos de los que dispone. Es decir, es necesario "saber-ser".

- Enfoque basado en los "saberes", "saber-hacer" y "saber-ser"

Este enfoque recoge las ideas de los tres anteriores, entendiendo la competencia como un conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios para un eficaz desarrollo de una tarea en una profesión (Pellerey, 1983).

- Enfoque basado en las competencias cognitivas

Define la competencia como la combinación de diferentes factores, entre ellos los procesos intelectuales, que juegan un papel fundamental para realizar la acción. Este enfoque introdujo la idea de que la competencia no existe en sí misma, debe estar relacionada con un problema particular y en un contexto específico.

Para cerrar este subapartado hacemos referencia a la definición dada por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, en relación al concepto de competencia en ámbito educativo-formativo:

"capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional). O capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal" (Cedefop, 2014, p. 48).

Este concepto tiene en cuenta conocimientos teóricos, aspectos funcionales y personales. En ámbito europeo se toma en cuenta en cuestiones de validación y certificación de competencias.

2.1.3 ENFOQUES SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN ESPAÑA

En España, el estado del arte sobre el concepto de competencia revela algunos enfoques del contexto europeo que se han tomado como referencia, y las aportaciones de varios autores españoles.

Todavía hoy (en consonancia con la situación internacional), podemos decir que no existe consenso sobre el concepto de competencia. Este ha sufrido numerosos cambios, sobre todo en los últimos 30 años, lo que explica el gran número de definiciones que se han dado y los diferentes enfoques que se han discutido en este país (Martínez & Carmona, 2009). Sin embargo, en comparación con Italia, la reflexión teórica sobre el tema ha sido tardía y no demasiado extensa.

Martínez y Carmona parten de la idea de que este término está relacionado con la idoneidad para intervenir en un hecho determinado (Martínez & Carmona, 2009). Para especificar un poco más e intentar perfilar el término con más detalle, veamos algunos enfoques que consideramos más relevantes, respecto a su influencia en España y a su cercanía en cuanto a nuestra idea de competencia.

En un primer estudio podemos distinguir los enfoques: conductista, genérico y cognitivo (Mulder, Weigel, & Collings, 2008):

- Enfoque conductista

Entiende la competencia como las características de una persona, que están en relación con el desarrollo efectivo de un trabajo (Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Gonczi, 1994; Spencer & Spencer, 1993). Es decir, el comportamiento determina la competencia de la persona.

- Enfoque genérico

Este enfoque está dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en las diversas tareas y actividades de trabajo que realizan las personas y que dan lugar a conductas profesionales (Norris, 1991). Según Hager, en línea con esta idea, la competencia está más relacionada con un proceso global adaptado a un contexto específico (Hager, 1998, p. 533).

- El enfoque cognitivo

En este enfoque, el concepto de competencia incluye todos los recursos mentales que las personas necesitan para desarrollar tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir una buena realización de las mismas (Weinert, 2001).

Posteriores estudios, realizados por Rodriguez Moreno, Serreri y Del Cimmuto, también han contribuido al debate español sobre el concepto de competencia, distinguiendo los siguientes enfoques, surgidos anteriormente en el ámbito europeo:

- El enfoque racionalista

Esta teoría se remonta a los estudios de Taylor. Se caracteriza por el análisis de las capacidades, los conocimientos y el modo en el que estos se utilizan para desarrollar una actividad laboral de forma eficaz.

Este enfoque tiene una orientación funcionalista. El trabajo se considera una realidad objetiva, conocible y separada del sujeto, que constituye una entidad diversa. La realidad existe como fenómeno en sí, objetivo e independiente de la mente humana (Sandberg, 1994; Veres, Locklear, & Sims, 1990).

- El enfoque holístico

Este enfoque comparte con el racionalista la idea de la naturaleza funcional de la competencia, pero también se concentra en la naturaleza global y compleja del concepto de competencia, que no se refiere únicamente al trabajo, sino también a situaciones típicas de la vida. Esta corriente sostiene que la estructura interna de la competencia encierra diversos aspectos, como los conocimientos de base, la capacidad cognitiva, la capacidad de pensamiento analítico o crítico, la capacidad de tomar decisiones o la

capacidad de resolver problemas y los componentes comportamentales, como la motivación, la estructura emocional y el marco de valores.

Uno de los autores que entiende la competencia en esta línea es Weinter, considerándola la posesión de un conjunto de capacidades y estrategias que se ponen en funcionamiento gracias al contexto, las motivaciones y la voluntad del sujeto (Weinert, 2001).

Como en el enfoque genérico, en el holístico, el contexto en el cual tiene lugar la actividad, es fundamental para definir la competencia.

- El enfoque interpretativo

Max Weber es considerado el iniciador de este enfoque, aunque diferentes autores como Antony Giddens o Jörgen Sandberg lo han seguido desarrollando posteriormente.

Esta corriente entiende la competencia como el conjunto de trabajador y trabajo dentro de un contexto en el que la experiencia del trabajador es fundamental. En otras palabras, es la conciencia práctica la que hace competente al individuo, este tipo de conciencia incluye todo aquello que el sujeto conoce de forma tácita sobre los modos de proceder en el ámbito profesional y personal, aunque no lo pueda explicar (Rodríguez Moreno, Serreri, & Del Cimmuto, 2010, p. 27).

De esta forma entra en juego la reflexión, gracias a la cual los sujetos cambian el modo de adquisición y desarrollo de las experiencias (Schön, 1983). Esto implica la capacidad de auto-aprender y de aprender de la experiencia.

Otros autores españoles como Valverde, Barreda o Echevarría, aportan su punto de vista, sobre el concepto de competencia, participando también en la idea de la relevancia del contexto. Valverde señala que la competencia es la "interacción dinámica […] de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, movilizados según las características del contexto y desempeño en el que se encuentre el individuo" (Echeverría, 2002, p. 16).

Barreda y Benito Echeverría se centran en el contexto profesional, indicando que para realizar eficientemente una actividad es necesario tener los conocimientos requeridos para ello ("saber"). También hay que saber poner en práctica dichos conocimientos ("saber hacer"). Y además, para ser funcionales en un mundo de continuos cambios es fundamental contar con

el "saber estar" y "saber ser" (Echeverría, 2002, p. 17), referidos a la dimensión participativa y personal de la persona respectivamente.

Como hemos visto, en España el concepto de competencia presenta múltiples términos y significados. Algunos enfoques se centran en campos concretos del "saber" o del "saber hacer" y otros más holísticos, más abiertos e integradores, dan también relevancia a las actitudes ("saber ser/estar") y al contexto. Esto demuestra que a día de hoy todavía no existe unanimidad ni uniformidad en la definición, aunque si existe consenso en entender el término de competencia como algo dinámico y en permanente construcción (Martínez & Carmona, 2009, p. 83).

Sin embargo, concretamente en el ámbito de la validación y certificación de competencias y desde una perspectiva profesional se ha adoptado la siguiente definición de competencia: "conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo" (R.D. 1224, 2009, n. art. 4). El término está orientado hacia aspectos teóricos y de aptitud. Asimismo, está definido de forma abierta, dando cabida a diferentes formas de adquisición de aprendizaje.

2.1.4 ENFOQUES SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN ITALIA

En Italia, el debate sobre la definición del concepto de competencia ha sido notablemente más rico que en España. Varios han sido los autores italianos que han hecho aportaciones al respecto. Buena parte del discurso sobre este concepto se ha apoyado en algunos autores franceses como Levy-Levoyer o, sobre todo, Guy Le Boterf.

Italia ha dado numerosas definiciones de competencia desde diferentes puntos de vista, ámbitos y disciplinas. Por ejemplo, la primera disciplina en recoger el concepto fue la histórico-científica, a través de Chomsky, quien lo entendió como la capacidad de producir una lengua (Chomsky, 1965). En cuanto al ámbito pedagógico, comenzó a crearse debate sobre el concepto de competencia, en los años 80-90 (coincidiendo con el abandono de la idea Taylorista), poniendo poco a poco en duda la validez de una concepción estática que hasta ese momento se tenía sobre la definición de competencia (Castelli & Ancona, 1998).

El concepto ha sido y sigue siendo objeto de numerosas modificaciones desde hace aproximadamente tres décadas. Algunos de los primeros autores que contribuyeron a la definición de competencia, en el ámbito pedagógico, fueron Foulquié o Mialaret. Entendieron el término como una capacidad jurídica o profesional para asumir funciones y hacerse cargo de una actividad determinada (Foulquié, 1997; Mialaret, 1979).

Otro autor, Malglaive, dio al concepto de competencia movilidad y operatividad, entendiéndolo como un saber práctico fruto de la experiencia (Malglaive, 1992). De forma progresiva se dejó paso a la idea de que la competencia no era una simple acumulación de saberes y técnicas, no sólo expresaba un "saber" o un "saber hacer" referido a una actividad mecánica, también había que tener en cuenta las características personales (Bresciani, 1997).

Según esta idea, Jolis recogió la intervención de varios factores para lograr una adecuada realización de la acción (Jolis, 1997):

- los conocimientos declarativos referidos a los saberes teóricos sobre el trabajo, las actividades que se deben realizar, el puesto que ocupa el sujeto, el contexto, la empresa, etc. Este factor está relacionado con el "saber";
- los conocimientos procedimentales, tienen que ver con los métodos, los procedimientos, los razonamientos sobre el cómo hacer, y se conforman a través de las acciones y las experiencias. En este caso, se habla de "saber-hacer";
- las disposiciones individuales, se trata de actitudes (mentales, físicas y sensoriales), motivaciones, valores, representaciones y comportamientos de cara al trabajo y factores estrechamente ligados a la identidad personal, y a la estima e imagen que el sujeto tiene de sí mismo. Este factor está ligado al "saber ser/estar".

Algunos autores como Meghnagi, se centran en las habilidades cognitivas del individuo. Este autor critica el enfoque que decide el nivel de competencia de un individuo a través de una evaluación final de actividades (un determinado comportamiento profesional). Afirma que de este modo pueden medirse los resultados a través de habilidades observables, pero se ignoran los contenidos de los conocimientos (Meghnagi, 1992).

Otros autores se muestran más integristas, indicando que ni las habilidades ni los conocimientos, por sí solos, pueden construir una

competencia. Para ser competente hay que "saber" y "querer" utilizar la compleja estructura de conocimientos y habilidades y no limitarse a la ejecución de una única actividad de forma repetitiva, es necesario desarrollar la capacidad de aprender y modificarse (Battistelli, 1996).

Serreri, basándose en diferentes aportes italianos y franceses de psicología y sociología, sigue la línea de Battistelli, hablando de "saber y querer actuar". El autor entiende la competencia como una combinación de "saber", "saber hacer", "saber ser", "saber actuar" y "querer actuar" (Alberici & Serreri, 2005). Según esta definición, se pone el acento en la persona y en las diferentes dimensiones del "saber actuar". El "saber" y "querer actuar" son términos que implican la capacidad de activar las competencias y la voluntad de movilizarlas por parte de los sujetos.

Según lo expuesto hasta ahora, en ámbito italiano, se puede entender la competencia como un conjunto de características (actitudes y rasgos de personalidad), más subjetivas y profundas que los modelos clásicos de los "saberes" y del "saber hacer". Sin embargo, incluimos también el contexto (el poder hacer), un punto importante relacionado con la flexibilización ante los frecuentes cambios del mundo laboral (Le Boterf, 2000). Para abordar este tema la literatura italiana se basa en estudios realizados por varios autores, entre los que destacan dos franceses, Levy-Leboyer y Guy Le Boterf.

El primero de ellos, Levy-Leboyer, subraya la importancia de la correcta articulación e integración de "saberes", "saber hacer" y actitudes, siempre ligados a una actividad determinada. Es decir, a un contexto (Levy-Leboyer, 1996).

Guy Le Boterf también ha defendido con gran ahínco la interacción y la actuación de la competencia en contextos de trabajo. Este experto en gestión por competencias ha influido enormemente en la literatura italiana sobre el concepto de competencia. Por ello creemos oportuno exponer, aunque de forma breve, algunas de sus teorías relacionadas con nuestro objeto de estudio en este apartado.

Le Boterf considera que una persona actúa con competencia cuando lo hace a través de tres dimensiones, que además ayudan al sujeto en la autoevaluación de sus competencias (Le Boterf, 2000):

- de la práctica o de la acción: se corresponde con las prácticas profesionales utilizadas en una situación profesional, en relación a las exigencias de la misma;

- de los recursos disponibles: se refiere a los recursos personales (conocimientos, capacidad, saberes prácticos, recursos emotivos, actitudes, etc...) y del ambiente (bancos de datos, soportes de documentación, guías, redes, compañeros, etc...), que un sujeto puede utilizar, combinar y movilizar para actuar con competencia. Cabe señalar que la competencia comprende también la capacidad de gestionar todos los recursos disponibles;
- de la reflexión: pertenece al campo de la meta-cognición (reflexión sobre los procesos mentales de uno mismo), se basa sobre todo en el distanciamiento del sujeto respecto a sus recursos y a la actividad que realiza. El sujeto se sitúa fuera de la acción y la contextualiza a través de su sentimiento de autoeficacia6, que le ayudará a juzgar su propia capacidad para realizar dicha acción. La autoeficacia es importante para que el sujeto actúe con competencia y pueda transferir el aprendizaje a otras situaciones (Daniele, 2010). Si el sujeto comprende cómo actúa en un determinado contexto, quiere decir que analiza sus actos y puede explicarlos. De este modo, las competencias y conocimientos se hacen explícitos, lo que significa que el sujeto puede reconocer sus recursos y ponerlos en marcha ante diferentes situaciones. En otras palabras, puede transferir sus actividades profesionales a diversos contextos de trabajo.

La transferencia de competencias y conocimientos de una situación a otra puede ser de dos tipos: asimilativa o adaptativa. En el tipo asimilativo, se produce una traslación de competencias y conocimientos de una situación profesional a otra que sea parte de la misma familia de prácticas profesionales. En cuanto al tipo adaptativo, el sujeto debe modificar su esquema operativo al enfrentarse a una nueva situación o problema. Es decir, debe realizar una adaptación en la combinación de recursos de los que dispone, buscar otros nuevos y abandonar los que no sean pertinentes (Le Boterf, 2000).

Le Boterf resalta que la capacidad de transferir competencias y habilidades debe pasar por una abstracción de estas al contexto específico en el que se aplican, aunque no a través de una operación de generalización. Esto quiere decir que la capacidad de transferir las propias competencias se

[6] Entendemos autoeficacia como el juicio que tiene el sujeto sobre su propia capacidad de realización de una actividad finalizada a obtener unos resultados determinados (Bandura, 1997).

adquiere más a partir de la reflexión sobre el propio modo de actuar en determinados contextos, que a partir de un aprendizaje de método general y abstracto. En este sentido, la transferencia, no es una aplicación directa, sino una desviación, a través de la reflexión sobre los objetivos, las teorías de acción, las representaciones del trabajo, para reutilizar de forma adecuada las propias competencias (Le Boterf, 2000).

Según esta idea puede afirmarse que poseer conocimientos, capacidades y aptitudes particulares no es suficiente para que exista competencia. Es necesario, también, el uso adecuado de todos los recursos disponibles en una situación de trabajo. La competencia no puede separarse de las condiciones que la rodean durante su puesta en práctica, ya que se realiza siempre en un contexto específico y con una determinada finalidad (Castelli & Ancona, 1998).

Varios autores italianos como Basttistelli y Bertolini se han mostrado afines a las teorías de Le Boterf, poniendo en evidencia la importancia del contexto. Bastistelli entiende la competencia como una capacidad adquirida para gestionar el contexto, defiende que los saberes, las capacidades y comportamientos se pueden organizar para numerosos objetivos y en diferentes situaciones (Battistelli, 1996). Bertolini define la competencia sin perder de vista el ámbito determinado en el que el individuo desarrolla su habilidad (Bertolini, 1996).

Domenico Lipari es otro autor italiano que ha hecho una importante aportación en cuanto a la definición del término de competencia en el ámbito laboral y en sintonía con la importancia del contexto. El autor reconoce las competencias como algo más que simples conocimientos cognitivos adquiridos a lo largo de una formación de tipo formal. Lipari otorga un gran valor a la experiencia en el trabajo, entendiendo que facilita la adaptación de los conocimientos a contextos operativos. Considera que dicha experiencia pasa por una reelaboración intelectual, enriqueciendo el conjunto de conocimientos teóricos y operativos, ya que la gran complejidad de contextos y de prácticas laborales estimulan una constante búsqueda de soluciones a los nuevos problemas que surgen en contextos de trabajo (Lipari, 2009).

También en consonancia con las teorías de Le Boterf, Aureliana Alberici afirma que los conceptos de conocimiento, competencia y meta-competencia[7] expresan la capacidad personal de cada individuo para

[7] Capacidad para aprender a aprender (Alberici, 1999).

adaptarse y re-adaptarse a las dinámicas evolutivas de sus contextos, construyendo y transformando continuamente sus propios modelos de conocimiento y de actuación. Esta interpretación apoya el concepto de competencia estratégica que Aureliana Alberici define en términos de saber aprender. La competencia se fundamenta en el "aprender a aprender" y en las implicaciones formativas (Alberici, 1999).

Varchetta, siguiendo y reflexionando sobre la teoría de Alberici, entiende el desarrollo de las competencias y el aprendizaje como un apoyo y una práctica continua en el ambiente laboral, en las organizaciones y en la existencia individual y social (Varchetta, 2003).

Aprender a aprender se ha convertido en la directriz fundamental propuesta para la reflexión y para las prácticas de cuantos se ocupan de formación en todos los campos y en todas las dimensiones. La meta-competencia "aprender a aprender" permite la gestión consciente del aprendizaje en todo momento y lugar en el que pueda ocurrir. De este modo la competencia se entiende como una capacidad estratégica de actuar sobre procesos de aprendizaje y de organizar un modelo de acción (Alberici, 2008).

Por último, como hemos hecho en los dos subapartados anteriores, queremos reflejar la definición de competencia que se admite en Italia para las prácticas de validación y certificación de competencias: "la capacidad comprobada de utilizar, en situaciones laborales, de estudio o en el desarrollo profesional y personal, un conjunto estructurado de conocimientos y de habilidades adquiridas en los contextos de aprendizaje formal, no formal e informal" (Decreto Legislativo 13, 2013, n. art. 2.1. e).

En este caso Italia tiene en cuenta en la definición de competencia los contextos no formales e informales además del formal.

2.1.5 COMPARACIÓN Y CONCLUSIONES

El discurso sobre el concepto de competencia ha sido más amplio en Italia que en España, a pesar de que en los últimos años, este último país se ha ocupado de mejorar este aspecto.

Observamos que, aunque con trayectorias diferentes, ambos países han ido abandonando la idea estática que se tenía en un principio sobre el concepto de competencia, para entender el término de forma dinámica. Este cambio de paradigma ha permitido allanar el camino para llegar a la validación y certificación de competencias.

De ese modo, tanto España como Italia han dado importancia a las dimensiones, surgidas en el contexto europeo, del "saber", "saber hacer", "saber ser/estar" y "poder hacer" (contexto). En Europa y en Italia se habla también de las dimensiones del "saber y querer actuar", entendidas como la capacidad de activar las competencias necesarias para realizar una actividad con éxito y el aspecto motivacional para querer hacerlo. Sin embargo, creemos que "saber y querer actuar" pueden quedar recogidas en el "saber ser/estar". Ya que, en línea con el autor Benito Echeverría, lo entendemos como la dimensión personal, relacionada con la imagen de uno mismo y la convicción para actuar (saber ser) y la dimensión participativa, relacionada con la actuación interpersonal, la comunicación y la cooperación con el grupo de trabajo (saber estar) (Echeverría, 2002, p. 18).

Tras el análisis del estado del arte en España e Italia, y sin perder de vista el argumento central de este estudio, la validación y certificación de competencias no formales e informales, hemos dado forma a la siguiente definición de competencia:

"conjunto de varios recursos, formados por conocimientos teóricos y técnicos ("saberes"), habilidades prácticas ("saber hacer") y capacidades personales relacionadas con las actitudes comportamentales de interacción, de imagen de uno mismo y motivacionales ("saber ser/estar"). Estos recursos, no suponen la suma o yuxtaposición de partes, sino que interaccionan entre ellos de forma positiva (Rodríguez Moreno et al., 2010, p. 28) sobre la base de un contexto determinado (Le Boterf, 2001) y según el modo en el cual cada individuo concibe e interpreta su propia experiencia (Sandberg, 2000)".

Parafraseando a Benito Echevarría y utilizando su juego de palabras, podemos decir que la competencia profesional es la suma del saber (conocimientos teórico-prácticos) y del sabor (competencias transversales) (Echeverría, 2002, p. 17).

Mientras que las dimensiones que hacen referencia al "saber" y al "saber hacer" son fácilmente observables como la punta de un iceberg, existe también la parte sumergida de este, que serían las dimensiones transversales del "saber ser/estar", más difíciles de apreciar en una evaluación de competencias.

Asimismo, recurrimos a la idea de Alberici y de Rodríguez sobre aprender a aprender, basada en la reflexión de la práctica para poder

autoaprender y así mejorar y hacer transferibles las competencias a otros contextos.

Durante estas páginas hemos intentado definir el concepto de competencia, desde una perspectiva pedagógico-profesional, enmarcado en el ámbito de la validación y certificación de competencias profesionales. Queremos cerrar este apartado señalando que entendemos el concepto desde el paradigma holístico. Por eso, consideramos que cualquier tipo de competencia, del ámbito que sea y sin importar su vía de adquisición, podría ser una competencia susceptible de ser utilizada y desarrollada en ámbito profesional, así como susceptible de validación y certificación. De este modo relacionamos la adquisición de competencia con el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida.

2.2 El aprendizaje permanente (*lifelong & lifewide learning*)

Para poder hablar de validación de competencias debemos situarnos en un contexto teórico más amplio que nos ayude a entender la necesidad de validar los aprendizajes no formales e informales y por tanto, la importancia de la implantación de dispositivos de validación y certificación de competencias profesionales. El contexto al que nos estamos refiriendo es el del aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida (también conocido por su nombre en inglés *lifelong learning*).

El aprendizaje permanente ha adquirido, sobre todo en los últimos años, una relevante importancia en las políticas educativas y económicas. Como ya señalaron organismos internacionales, el aprendizaje de adultos supone un instrumento clave para el siglo XXI, ya que puede convertirse en condición del desarrollo humano, de la riqueza, de la competitividad económica y de la cohesión social (Delors, 1996).

Por su importancia y pertinencia respecto al objeto de estudio que nos ocupa le dedicamos este espacio en la investigación. En primer lugar, comenzamos realizando algunas aclaraciones terminológicas, para después centrarnos en el aprendizaje permanente propiamente dicho, Por último, finalizamos con un breve subapartado de comparación y conclusiones sobre todo lo expuesto y detallamos nuestra forma de entender el aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con la validación y certificación de competencias. Todo ello desde la perspectiva de la UE, España e Italia.

2.2.1 TÉRMINOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Han sido muchas las confusiones creadas con la terminología relacionada con el aprendizaje permanente, por eso creemos importante diferenciar algunos términos que por su cercanía con el *lifelong learning* se han utilizado erróneamente como sinónimos de éste o simplemente no se han definido correctamente. También creemos oportuno distinguir tres términos clave en el aprendizaje permanente: el aprendizaje formal, no formal e informal.

Asimismo nos acercaremos al modo de entender los términos relacionados con el aprendizaje permanente en España y en Italia de acuerdo a las pautas que la UE ha ido dando en los últimos años.

2.2.1.1 El aprendizaje formal, no formal e informal

Los aprendizajes formales, no formales e informales son los componentes del aprendizaje permanente, por eso es imprescindible delimitarlos y explicar lo que entendemos por cada uno de ellos. Para ello, tomamos las últimas definiciones dadas por el Consejo Europeo en su última recomendación sobre validación de aprendizaje no formal e informal.

El aprendizaje formal se define como: *"el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados, dedicado específicamente al aprendizaje, y por lo general da lugar a la concesión de una cualificación, por lo general en forma de certificado o de título, y abarca los sistemas de enseñanza general, de formación profesional inicial y de enseñanza superior"* (Recomendación del Consejo, 2012, n. Anexo, a).

Mientras que el aprendizaje no formal se entiende como: *"el derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, una relación entre estudiante y profesor). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente"* (Recomendación del Consejo, 2012, n. Anexo, b).

En España y en Italia el primer tipo de aprendizaje se adquiere a través de los sistemas oficiales educativos y de formación profesional, mientras que el segundo se obtiene fuera de estos sistemas, aunque también está planificado. Un ejemplo de aprendizaje no formal sería la formación organizada dentro de las empresas.

El aprendizaje informal es, seguramente, el más reciente de los tres y desde nuestro punto de vista el más controvertido en el ámbito del aprendizaje permanente, por eso le dedicaremos mayor atención en este apartado. Se trata de un término que desde hace unos años está cobrando fuerza en Italia y en España, gracias a la resonancia que tiene a nivel internacional y concretamente a nivel Europeo.

A pesar de haber existido siempre, el aprendizaje informal no ha empezado a gozar de una cierta importancia hasta el año 2000 con el Consejo Europeo de Lisboa, cuando empezó a considerarse como una herramienta para poder llegar a hacer de Europa la economía más competitiva del mundo a través de la sociedad del conocimiento o del aprendizaje.

Ya en el año 1916, Dewey, en su libro de Democracia y Educación, habló del enseñar y del aprender como una necesidad de la sociedad para

poder seguir existiendo, y de la sociedad que a su vez es capaz de educar (Dewey, 1916, p. 6). Esta idea nos saca del contexto formal e incluso del no formal, abriendo un campo del aprendizaje más amplio e integrador de los aspectos cotidianos de la vida.

El término de aprendizaje informal ha ido adquiriendo mayor importancia con el paso del tiempo, y su relevancia ha hecho que en el ámbito internacional y europeo se trabajase para llegar a un consenso en las definiciones de aprendizaje formal, no formal e informal. Uno de los investigadores que ha trabajado sobre este aspecto, a nivel europeo, ha sido Werquin. En el año 2007 publicó el documento *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*, en él expuso la evolución de los términos otorgados, a nivel internacional y europeo, desde los años 70, al aprendizaje formal, no formal e informal (OECD, 2007).

En este documento habló de la intencionalidad y no intencionalidad a la hora de aprender para diferenciar el aprendizaje no formal del informal y señaló que en el informal no existe una guía, sino que el encargado de dirigir el proceso de aprendizaje es el propio sujeto.

Actualmente en Europa se entiende el aprendizaje informal como: *"el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje. El aprendizaje informal puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende […]"* (Recomendación del Consejo, 2012, n. Anexo, c).

Por tanto, podemos considerar aprendizaje informal, la adquisición de capacidades a través de experiencias de vida y de trabajo. Por ejemplo, serán aprendizajes informales aquellos que proporcionan competencias a través de la gestión de proyectos o del manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); del uso de idiomas; de experiencias interculturales en estancias en países extranjeros; de actividades de voluntariado, culturales, deportivas, o incluso, desarrolladas en nuestra propia casa.

En esta nueva definición, respecto a la de Werquin, se puede observar que la intencionalidad se considera un aspecto no discriminante para distinguir este tipo de aprendizaje. Es decir, que en el aprendizaje informal, se aprende, teniendo intención de hacerlo o no.

- Aprendizaje informal en España

En España, el debate sobre el aprendizaje informal, sobre todo comparado con el ámbito italiano, no se ha extendido demasiado. Hemos observado que, normalmente, en la legislación sobre políticas educativas se habla de aprendizaje experiencial pero no de aprendizaje informal.

Diversos autores españoles como Esther Rubio Herrárez mencionan en su discurso sobre el aprendizaje informal la definición que le otorgó Coombs (1980):

"El proceso a lo largo de la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través del ejemplo y de las actitudes de familiares y de las amistades; de los viajes, de la lectura de periódicos y libros; escuchando la radio o viendo cine o televisión" (Coombs, 1980, p. 47).

Se entiende como un proceso continuo y espontáneo de aprendizaje, que tiene lugar fuera de lo que entendemos como marco de la educación formal y no formal.

- Aprendizaje informal en Italia

En el contexto italiano el debate sobre el aprendizaje informal ha tenido un mayor desarrollo respecto a España.

Varios autores han proporcionado su contribución en este ámbito. Por ejemplo, Aureliana Alberici entiende el aprendizaje informal como un "proceso que el individuo realiza, a partir de una situación dada, en la cual se ponen en funcionamiento determinados procedimientos y se actúa para lograr el resultado" (Alberici, 2001, p. 102).

Autores como Fabbri o Jarvis (cuyas teorías sobre aprendizaje informal se encuentran muy presentes en Italia), comparten la idea de que desde este punto de vista, no interesa tanto una respuesta bien dada o una actividad bien realizada como el camino que se ha recorrido para llegar a esa respuesta o a la realización de la actividad. Por tanto este modo de entender el aprendizaje otorga gran importancia al aprendizaje en situaciones naturales de la vida cotidiana (Fabri, 1990; Jarvis, 1992).

En la última ley italiana sobre la reforma laboral se define el aprendizaje informal como: "Aquello que, sin tener en cuenta la elección o no intencional,

se realiza en el desarrollo, por parte de cada persona, de actividades en situaciones de vita cotidiana y en las interacciones que tienen lugar en ésta, en el ámbito del trabajo, familiar y en el tiempo libre" (Ley 92, 2012, n. art. 4, párrafo 54).

Dicho de otro modo, la definición que se atribuye en Italia hoy en día al término de aprendizaje informal se refiere a todo aprendizaje que tiene lugar fuera de los contextos específicamente pensados para tal fin. Esta descripción encierra una amplia gama de situaciones en las que puede tener lugar el aprendizaje, desde la imitación espontánea de la primera infancia a los ámbitos profesionales y el tiempo libre (Ugolini, 2013, p. 11).

Esta definición está ligada a lo que se entiende por aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). No se fundamenta únicamente en la alternancia de trabajo y formación en edad adulta, como se promovía, en los años 70 desde la OCDE[8], sino que ahora se tiene en cuenta el aprendizaje, no sólo a lo largo de la vida, sino también a lo ancho de la vida. Es decir, que se caracteriza por una continuidad, ya sea a nivel temporal (*lifelog*), durante toda la vida, como a nivel espacial (*lifewide*), en todos los contextos de la vida.

Como hemos reflejado, el debate sobre la importancia del aprendizaje informal como herramienta para mejorar en ámbito profesional y sobre todo personal, está más extendido en Italia que en España. La definición de Coombs, que se toma en el contexto español, no hace referencia, como la italiana o la europea, a la intencionalidad del aprendizaje informal. Aunque nosotros entendemos la omisión de este punto como que el aprendizaje informal puede ser intencional o no, ya que podemos ser conscientes o no de lo que aprendemos a través de las actividades cotidianas y de trabajo.

2.2.1.2 La formación continua

La formación continua (también conocida por su nombre en inglés, *continuing education and training*) tiene por lo general un carácter funcional. No se puede confundir con el aprendizaje permanente, ya que forma parte del mismo. Este último tiene el objetivo final de garantizar el desarrollo de la persona en todos sus aspectos: como individuo miembro de una sociedad productiva, como sujeto que participa en la política de su país en la cultura y en el tiempo libre

[8] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: fue fundada en 1961, actualmente agrupa a 34 países miembros, con el objetivo de promover políticas de mejora del bienestar económico y social de las personas (OCDE, 2015).

(Sabán Vera, 2009). Mientras que la formación continua se encuentra más dirigida a la mejora profesional de la persona.

Siguiendo la definición que da el Cedefop[9], la formación continua tiene lugar de forma permanente y después de la educación o formación iniciales (o tras acceder a la vida activa) y tiene como finalidad ayudar a las personas a adquirir, perfeccionar o actualizar conocimientos y/o destrezas para un puesto de trabajo y/o fomentar el desarrollo personal o profesional.

También resalta su importancia para mejorar en la persona las perspectivas de encontrar trabajo, de mantenerlo y de progresar en el ámbito profesional, es decir, de mejorar su empleabilidad (Cedefop, 2008, p. 19).

2.2.1.3 La educación de adultos

Otro de los términos importantes que se encuentran bajo el paraguas del aprendizaje permanente es el de educación de adultos, confundido en numerosas ocasiones con la formación continua que acabamos de explicar y con el aprendizaje permanente.

Así como la formación continua está más orientada hacia la actualización de conocimientos, capacidades o competencias en un ámbito profesional específico, la educación de adultos se dirige, sobre todo, a la formación formal de adultos que ya tengan una formación inicial y que pretendan retomar su educación por motivos personales o profesionales (Cedefop, 2008, p. 5).

A pesar de que la formación de adultos esté enfocada (en mayor medida) a la educación y formación formales, esta puede utilizarse como herramienta para mejorar o actualizar las competencias en el campo laboral. Es decir, a nuestro modo de entender, la formación formal no es un sinónimo de la formación de adultos, sino un integrante de ésta.

A continuación exponemos, de forma resumida, cómo interpretan la terminología de formación continua y de educación de adultos España e Italia a la hora de adaptar sus políticas educativas y de formación a las recomendaciones de la UE.

---

[9] Cedefop: Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. Su misión en proporcionar asistencia a la Comisión Europea para contribuir, a nivel europeo, a promocionar y desarrollar la formación profesional y continua (EUR-Lex, 2015).

- La formación continua y la educación de adultos en España:

En España, la formación continua está enfocada a la población activa ocupada, aunque en el año 2007 se unió a la formación ocupacional (dirigida a la población activa desempleada), produciéndose como resultado la formación para el empleo. La fusión se produjo a través del RD 395/2007, con objeto de adaptar la formación dirigida a trabajadores y personas demandantes de empleo y unirla en una formación para la población activa, como respuesta a la actual realidad socioeconómica en el nuevo contexto de aprendizaje permanente. El objeto de este tipo de formación es impulsar y extender entre empresas y trabajadores ocupados y en situación de desempleo, una formación que dé respuesta a sus necesidades y ayude al desarrollo de una economía basada en el conocimiento (Real Decreto 395, 2007, n. art. 2).

En cuanto a la educación de adultos, es competencia del Ministerio de Educación, pretende ofrecer a todos los mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, y que la persona pueda adquirir sus aprendizajes por medio de actividades de enseñanza reglada o no reglada, así como servirse de la experiencia laboral o social (L.O. 2, 2006, n. art. 66).

Podemos decir, por tanto, que la formación continua (formación para el empleo, ahora) en España está más dirigida al aspecto profesional y la educación de adultos al académico.

- La formación continua y la educación de adultos en Italia:

El Isfol (*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*)[10] entiende la formación continua desde un punto de vista orientado al trabajo. Es decir, a la re-cualificación profesional y a la actividad de actualización del trabajador. En este contexto se encuentran las personas con empleo interesadas en la actualización y el perfeccionamiento de competencias profesionales, con objeto de mejorar su desempeño laboral (Isfol, 2015a).

Respecto a la educación de adultos en Italia, conocida como EdA (*Educazione degli Adulti*), cabe decir que ha pasado por múltiples definiciones. En un principio estaba formada por acciones formativas dirigidas a la

[10] *Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori* (Instituto para el Desarrollo de la Formación de los Trabajadores). (Explicado en el subapartado 4.3.1).

adquisición de competencias básicas generales (por ejemplo, se utilizaba para lograr el título de la escuela primaria o media[11]). Sin embargo, en los últimos tiempos la importancia de la EdA ha trascendido del ámbito laboral al personal (Alberici, 2000) y sus acciones formativas se han visto encuadradas cada vez más en el contexto de aprendizaje permanente (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015).

Todo esto ha desembocado en la redefinición de un concepto de educación de adultos enriquecida por el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, hoy se entiende en Italia como aprendizaje de adultos, los procesos, las actividades y las experiencias dirigidos y no dirigidos de forma intencional al aprendizaje, ya que aunque no se tenga intención de aprender se aprende a través de la experiencia de vida (Alberici, 2000, p. 111). De esta forma entran en juego no sólo los aprendizajes formales y no formales sino también los informales.

Siempre desde esta perspectiva de aprendizaje permanente la EdA engloba varios tipos de actividades formativas (Alberici, 2002, p. 29):

- de carácter compensativo, para aquellas personas que en su momento no pudieron estudiar lo suficiente y no llegaron a obtener un título académico;
- de carácter empresarial, dirigido a trabajadores y/o nuevos contratados;
- de formación continua, enfocada al desarrollo de las competencias profesionales.

Según esta clasificación, actualmente, en Italia, la formación continua estaría incluida en la formación de adultos.

En resumen, puede decirse que, tanto en España como en Italia, los actuales cambios sociales y económicos están readaptando los términos de formación continua y educación de adultos, bajo la influencia europea del *lifelong learning*.

2.2.2 LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Tras esta definición y contextualización de los términos relacionados con el *lifelong learning,* podemos decir que hemos perfilado el propio aprendizaje

[11] Actualmente denominada escuela secundaria de primer grado.

permanente, sin embargo, en este apartado nos centraremos todavía más en este y en su evolución en la UE, en España y en Italia.

La UNESCO[12] y la UE son dos asociaciones que han supuesto, siempre, una gran influencia en las políticas educativas de los Estados miembros. Tal vez por ello España e Italia[13] consideran el aprendizaje permanente un concepto clave en su apuesta por la mejora de sus culturas a través de la educación.

Como señaló Paul Lengrand (personaje clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre la educación), el aprendizaje permanente ha tenido un desarrollo lento en cuanto a su inserción en programas políticos (Sabán Vera, 2009). Quizá por eso, todavía hoy en España y en Italia, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida sigue en proceso de definición en el ámbito social y político.

La UNESCO ha dirigido, especialmente en los últimos años, la educación permanente hacia el desarrollo personal en todas sus vertientes, como sujeto autónomo, como ciudadano, como miembro activo de la sociedad, para la participación política, cultural, para la producción y el tiempo libre (Sabán Vera, 2009). Todo este recorrido que ha traído consigo la evolución del concepto y el paso de educación a aprendizaje, se ha visto plasmado en un gran número de conferencias e informes para la UNESCO[14].

A principios de los años 70 la UNESCO habla de educación permanente, entendiéndola como un proceso que acompaña el desarrollo personal, profesional y social de los individuos durante el curso de su

[12] La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se fundó en el año 1945. Esta organización pretende impulsar la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural a través de la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Entre las prioridades de la UNESCO está lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

[13] Estos dos países forman parte de ambas organizaciones desde hace años. Italia ingresó en la UNESCO en el año 1948 y España lo hizo en el 1953. En cuanto a la Unión Europea, Italia fue uno de los miembros fundadores, mientras que España se incorporó en el año 1986.

[14] Aquí se hace referencia a las conferencias de la UNESCO: Elsinor en el 1949; Montreal en el 1960; Tokio en el 1972; París en el 1985; Hamburgo en el 1997 y Belén en el 2009.

existencia, para mejorar su calidad de vida y la de sus colectivos. Consideraba la educación como algo más que la simple adquisición de conocimientos, teniendo en cuenta también el desarrollo del individuo a través de las experiencias de vida (Alberici, 2002, p. 16).

Esta idea de educación permanente superó la idea de formación únicamente en el sistema educativo (formación formal), para abrirse a todos los campos formativos (formales, no formales e informales).

También en el ámbito de la Comunidad Europea se ha otorgado una gran relevancia al aprendizaje permanente. Han sido numerosos los esfuerzos por parte de la UE dirigidos a definir y a mejorar la educación a lo largo de la vida, instando a los Estados miembros a la creación de pasarelas entre las diferentes modalidades de formación y a facilitar el reconocimiento y la certificación de las competencias adquiridas por cualquier vía.

Por ejemplo, el Libro Blanco sobre la educación y la formación "Enseñar y aprender", publicado en el año 1995, demuestra el compromiso y el apoyo que ha brindado la UE al aprendizaje permanente. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

La primera definición consensuada por los países pertenecientes a la UE, sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se dio tras el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, en el que se entendió este aprendizaje como una pieza fundamental del modelo social europeo y de la estrategia europea de empleo.

A partir del Consejo y con la intención de crear un debate en cada país sobre el aprendizaje permanente, la UE publicó un documento de trabajo titulado "Memorándum sobre el aprendizaje permanente". Con este documento la unión manifestó su preocupación por no limitar el significado del aprendizaje a lo largo de la vida a un enfoque económico-laboral o restringido al aprendizaje de adultos. De igual modo, mostró su intención de entender el aprendizaje en la vida de las personas como un proceso permanente desde el nacimiento hasta después de la jubilación (de la cuna a la tumba), abarcando los aprendizajes formales, no formales e informales, que busque una ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, además de los aspectos relacionados con el empleo (Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Años más tarde la UE, manteniendo el enfoque de siempre, propuso un aprendizaje permanente con una nueva perspectiva añadida, la del

aprendizaje a lo ancho de la vida, o lo que es lo mismo, del aprendizaje en todos los contextos de la vida.

Definió el aprendizaje a lo largo de la vida como: "Toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales" (Cedefop, 2008, p. 57).

Y se refirió al aprendizaje a lo ancho de la vida como: "Formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede tener lugar a través de todo el amplio rango de actividades de la vida (personales, sociales o profesionales), y llevarse a cabo en todo momento" (Cedefop, 2008, p. 58).

De estas definiciones deducimos que el aprendizaje a lo ancho de la vida es una dimensión que siempre ha estado presente en el aprendizaje a lo largo de la vida. Ya que desde nuestro punto de vista, en la primera definición queda implícita la idea de los aprendizajes formales, no formales e informales[15], o lo que sería la mismo, la idea del aprendizaje en cualquier contexto.

Los términos de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida se han hecho necesarios en la medida en la que se ha empezado a entender la sociedad como un proceso de enseñanza-aprendizaje (Rubio Herráez, 2007, p. 15) que hace posible el aprendizaje en todas las etapas y en todos los contextos de la vida, para poder mejorar a nivel profesional y personal.

Poco a poco se ha pasado de concebir la formación y el aprendizaje centrado en edades tempranas al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, que comprende desde la infancia hasta la vejez y el aprendizaje formal, no formal e informal. Las primeras etapas de la vida de la persona suelen estar marcadas por la educación formal, sin embargo, a medida que la persona crece y se desarrolla empieza a formarse fuera de las instituciones educativas, para dar respuesta a sus necesidades profesionales y sobre todo personales (autorrealización).

Como señala Rubio Herráez (2007, p. 15), la idea de usar el término de aprendizaje y no el de educación o formación supone un gran cambio, al dar valor no sólo a la formación formal sino a los aprendizajes que tienen lugar

[15] Más adelante veremos cómo estas definiciones han sido aceptadas e incluidas en las políticas educativas y formativas de España e Italia, como países pertenecientes a la UE.

fuera de las instituciones educativas, es decir, a los aprendizajes no formales e informales.

Creemos que esta perspectiva del aprendizaje es importante para que las personas optimicen su trabajo y prosperen profesionalmente mejorando la productividad del mercado laboral, pero sin olvidar (como se ha esforzado siempre en señalar la UE y en especial la UNESCO) que la finalidad del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida radica, sobre todo, en la autorrealización del ser humano (Commissione delle Comunità Europee, 2000; Delors, 1996), que desarrollará su propio proceso formativo según el contexto en el que se encuentre (Alberici, 2000).

L'Éducation. Un trésor est caché dedans (La educación encierra un tesoro) es el informe que Jacques Delors realizó en 1996 por encargo de la UNESCO. Consideró el aprendizaje a lo largo de la vida como una de las claves del siglo XXI para responder al reto de un mundo en constante cambio, además, definió los pilares que ayudaron a entender la educación como un procedimiento permanente durante toda la vida[16] (Delors, 1996).

Para resumir, podemos decir que hoy en día el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida abarca los aprendizajes derivados de los sistemas de educación formal, los aprendizajes no formales y los aprendizajes informales, adquiridos en cualquier etapa de la vida.

El empeño de la UE por crear una sociedad del conocimiento capaz de convertir a Europa en la economía más dinámica del mundo ha hecho que España e Italia, como países pertenecientes a la unión, desarrollen políticas de aprendizaje a lo largo de la vida en sus políticas educativas.

2.2.2.1 El aprendizaje permanente en España

En España se ha vivido una evolución en el término de aprendizaje permanente según han ido cambiando las exigencias socioeconómicas europeas y españolas.

[16] Aprender a vivir juntos, valorando y respetando la pluralidad; Aprender a conocer, aprender a aprender, para un aprendizaje a lo largo de la vida; Aprender a hacer para enfrentarse a diversas situaciones y para aprender a trabajar en equipo; Aprender a ser para conocerse uno mismo y actuar con autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

En un principio se utilizaba el término de educación permanente, sin embargo, la palabra educación se asocia al sistema educativo, es decir a la formación reglada (formal), y por lo tanto no era la más adecuada.

Más tarde empezó a hablarse de formación continua, que permitió la ampliación de los aprendizajes no formales, y con el tiempo se comenzó a hablar de competencias y de aprendizajes, lo cual nos condujo al término de aprendizaje permanente (Rubio Herráez, 2007) o aprendizaje a lo largo de la vida, dando valor a los aprendizajes que tienen lugar más allá de las instituciones educativas, haciendo especial hincapié en los aprendizajes informales que se adquieren en la cotidianidad del día a día (Rubio Herráez, 2007, p. 17).

En España, para hablar del primer impulso para la definición de políticas de formación de adultos nos remontamos a la Ley General de Educación del año 1970, aunque no fue hasta la última década del siglo XX cuando se dedicó a estas políticas una dotación presupuestaria relevante, en ámbito educativo y en ámbito laboral. Actualmente existe una clara preocupación por parte de las Administraciones educativas por la formación de las personas adultas (Ministerio de Educación, 2011).

Según la "Encuesta de Población Activa 2010 (2ºT)", en España existen 12.881.100 personas mayores de 16 años (el 33.5%), que no poseen un título de educación básica obligatoria, y 13.459.400 trabajadores (el 58,2%), que no tiene una preparación específica para desarrollar actividades en un puesto de trabajo.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de establecer mecanismos para facilitar la participación de los adultos en actividades pertenecientes a sistemas formativos formales o no formales, de tal forma que cada uno pueda escoger las vías que se adapten mejor a su nivel y necesidades para participar en el aprendizaje permanente.

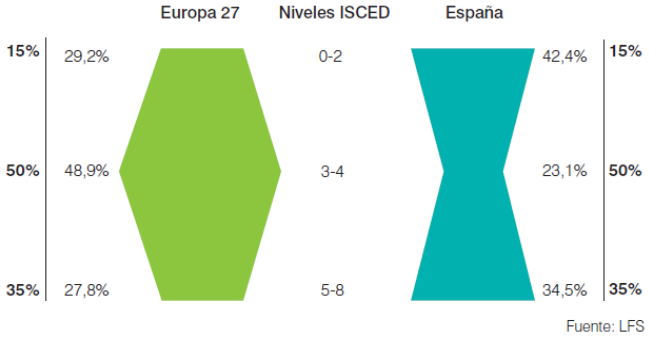
Como hemos comentado, nuestra sociedad vive inmersa en continuos cambios derivados de las necesidades creadas por los nuevos mercados, lo cual hace inevitables los cambios en el ámbito formativo para poder respuesta a las nuevas exigencias de producción.

La situación futura y actual requiere de nuevas necesidades. Según estudios del CEDEFOP, Europa tendrá en el año 2020, 235 millones de puestos de trabajo, de los cuales un 50% corresponderán a niveles medios de

cualificación, un 35% a niveles altos y un 15% a niveles bajos (Ministerio de Educación, 2011, p. 7).

Como podemos ver en la Figura 1, la realidad Española no es la más idónea para responder adecuadamente a la demanda de empleo prevista.

Figura 1: Confrontación del porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según los niveles de educación en Europa y en España



Fuente: (Ministerio de Educación, 2011, p. 20).

Como puede observarse, en general la media de los 27 países pertenecientes a la UE todavía debe mejorar aumentando las cualificaciones superiores y reduciendo las más bajas. Sin embargo, particularmente España no se encuentra en una situación ventajosa para poder dar respuesta a los cambios que está experimentando el mercado a nivel nacional e internacional. A pesar de situarse en niveles superiores del ISCED[17] a la media europea en cuanto a la participación de personas adultas en educación y formación[18], es alarmante el bajo porcentaje que muestra en cuanto a las cualificaciones del tercer y cuarto nivel educativo respecto a la media europea. Asimismo, corre el riesgo de poseer un gran número de personas con un alto nivel de cualificación pero sin salida laboral y debe prestar especial atención a las

[17] Niveles de clasificación internacional normalizada de la educación.

[18] En el ámbito de la Estrategia de Educación y Formación 2010 la UE fijó el objetivo de alcanzar el porcentaje del 12,5% en la participación de adultos en educación formal o no formal. En el año 2010, el 10,8% de la población española entre 25 y 64 años participaba en la educación formal y no formal, mientras que la cifra europea se situaba en el 9,1% (Ministerio de Educación, 2011, p. 11).

personas que tienen un bajo nivel de cualificación, y reforzando sus políticas de aprendizaje permanente.[19]

Asimismo, es importante recordar que no basta con el simple hecho de aumentar la participación de la población sin títulos en educación y formación, también es necesario lograr resultados positivos en cuanto a personas cualificadas, para que mejoren y adquieran nuevas competencias profesionales.

Como ya hemos visto, en Europa predominan las cualificaciones de nivel medio, mientras que en España predominan las de nivel bajo, por lo que es necesario regular la situación reduciendo el número de cualificaciones bajas y aumentar las medias y altas. Creemos que para reducir el porcentaje de personas con una baja cualificación y aumentar el de cualificaciones medias sería importante, no sólo facilitar el acceso de las personas al aprendizaje permanente, sino también proporcionar orientación, y sobre todo acelerar el proceso de reconocimiento y validación de las competencias adquiridas por cualquier vía. Ya que de este modo se da la oportunidad de valorizar y acreditar las competencias de muchos profesionales que en su día no pudieron obtener un certificado oficial de un trabajo que de todos modos saben realizar gracias a su experiencia profesional.

2.2.2.2 El aprendizaje permanente en Italia

El discurso sobre aprendizaje permanente en Italia, ha llevado a considerarlo como un proceso intencionalmente predispuesto y finalizado a desarrollar y realizar aprendizaje: conocimientos, saberes, habilidades, competencias, comportamientos (Alberici, 2000, p. 104).

En Italia existe un déficit en términos de capital humano y cultural y en competencias base, esto se debe a la falta de actualización del pueblo italiano en los conocimientos profesionales y de desarrollo de su nivel cultural (Bulgarelli, Zucchermaglio, & Provenzano, 2011, p. 153).

[19] Relativo a las personas que tienen un nivel bajo de cualificación, merecen especial atención: la población adulta que no posee las competencias básicas de la educación obligatoria; la población activa que no está en posesión de la acreditación de su cualificación profesional; jóvenes que no han adquirido el título de graduado en educación secundaria obligatoria; jóvenes que abandonan de forma prematura sus estudios (Ministerio de Educación, 2011, p. 12).

Un 48% de los italianos de entre 24 y 65 años tiene un nivel bajo de cualificación y sólo el 30% de los adultos tiene un nivel adecuado de competencias.

Sólo el 17% de la población activa (15-75 años) presenta un grado de educación elevado. Se encuentra distante de la media de la UE que tiene un 26% (Bulgarelli, 2011, p. 158).

Italia no sólo acumula retrasos derivados del ámbito educativo, también existe un empobrecimiento en las competencias base y sociales, adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal.

Apenas cinco millones de italianos participan de forma autónoma en diversas actividades, no sólo formativas, que contribuyen al desarrollo cultural de la persona. Entre los objetivos más importantes de la estrategia de Lisboa (2000) se encontraba el de potenciar la participación de los adultos en el aprendizaje permanente, que en Italia se reduce al 6,2% mientras, como ya se ha señalado anteriormente, la media europea está en 9,6%.

El bajo nivel de escolarización de la población adulta y la escasa propensión al aprendizaje permanente que deriva de la primera, influyen negativamente en la educación de las nuevas generaciones (Bulgarelli et al., 2011, p. 153). Además, hay que señalar que la situación italiana en este aspecto es todavía más crítica cuando se habla del sur del país.

Italia es uno de los países con menor nivel de aprendizaje permanente respecto a los países de la UE, con el 6% de la población adulta, sin embargo este dato mejora en la formación continua de las personas con trabajo (35%). El aprendizaje continuo de los trabajadores constituye un componente de los instrumentos de formación de las competencias (unido a los aprendizajes más consolidados: pre-escolar, escolar en todos los niveles, universidad) (Bulgarelli, 2011, p. 159).

Diversas investigaciones explican que la escasa iniciativa de las empresas italianas en la formación de sus trabajadores, podría deberse a una falta de impacto en el valor de la producción y en sus aprovechamientos sucesivos, lo cual nos haría comprender la falta de calidad y la carencia de coherencia entre las necesidades y la formación.

Recientes estudios a nivel internacional y nacional sobre las empresas y sobre las competencias de los trabajadores coinciden en que es necesario desarrollar una combinación de competencias específicas y competencias clave. Los jóvenes que hoy acceden al mercado laboral tienen muchas

probabilidades de cambiar de empleo y tipo de ocupación muchas veces durante su vida profesional. Es decir, los trabajadores están expuestos a transiciones en el mercado de trabajo y deberán actualizar y cambiar sus propias competencias para el mismo empleo.

En este escenario es importante que las personas sean capaces de gestionar el cambio, de poseer fuertes competencias cognitivas de base (lingüísticas, matemáticas, *problem solving*) que les permita seguir aprendiendo y desarrollar competencias específicas y generales (Bulgarelli, 2011, p. 161).

A pesar de esta situación, y de afirmaciones que dudan de los esfuerzos realizados por el Estado y por las regiones para fomentar el aprendizaje permanente en Italia (Florenzano, 2011, p. 172), en febrero del año 2010 se publicaron las "*Linee Guida per la Formazione, dal Governo, dalle Regioni e dalle Parti Sociali"* ("Las Líneas Guía para la Formación, del Gobierno, de las Regiones y de las Partes Sociales"). Estas líneas guía pretenden constituir un estímulo estratégico y operativo para potenciar instrumentos que ayuden al reconocimiento de necesidades, la definición de dispositivos para el reconocimiento y la validación de competencias adquiridas en el trabajo (Bulgarelli, 2011, p. 162).

Italia se enfrenta al reto de elevar los bajos niveles de educación de los ciudadanos, mejorar y proyectar hacia competencias de innovación en el campo laboral, recualificar y mejorar el sistema socio-económico italiano.

2.2.3 COMPARACIÓN Y CONCLUSIONES

Lo que tradicionalmente ha sido el campo de la educación de adultos y de la formación profesional y continua se está transformando, con la intención de dar respuesta a los cambios teóricos y sociales a los que nos vemos sometidos en la actualidad.

Hoy en día está claro que el aprendizaje se puede realizar en multitud de contextos o situaciones (más allá de los formales o no formales, como en el trabajo, en casa, en grupo o por nuestra cuenta).

Es evidente que con esta transformación el modo tradicional de entender la práctica educativa y formativa ha cambiado, obligando a modificar la terminología en este ámbito y empezando a hablar de aprendizaje permanente a lo largo y a lo ancho de la vida.

Creemos que el aprendizaje, más que un tipo de formación, debe ser una dimensión permanente, o una filosofía, durante toda la vida. Debe abarcar, por tanto, todos los ámbitos posibles en los que se mueve el ser humano, incluyendo cualquier tipo de contexto formal, no formal e informal. La formación durante el curso de la vida debe permitir a las personas responder a sus necesidades y aspiraciones, desarrollando sus propios recursos humanos y gestionando sus vidas en el campo profesional y personal.

En Europa, el auge y la evolución del aprendizaje se deben a la estrategia de la Comunidad Europea, dirigida a incrementar y ampliar las competencias de las personas durante todo su recorrido de vida profesional y social. Tiene el objetivo de lograr unos profesionales más cualificados, capaces de adaptarse a los continuos cambios tecnológicos, a los procesos y a la organización del trabajo y a los servicios prestados, y a su vez ser capaces de anticipar situaciones para actuar mejor a través de la innovación.

En el marco de esta estrategia, la Comisión Europea, a través del documento "Europa 2020", pide a los países miembros un porcentaje del 50% en cualificaciones intermedias y otro del 35% en superiores (universitarias y terciarias no académicas).

España e Italia no se encuentran en condiciones de cumplir con las expectativas. Ambos países cuentan con un porcentaje muy alto de cualificaciones bajas. En cuanto a las cualificaciones intermedias, España posee un número muy reducido de población con cualificaciones intermedias (formación profesional) mientras que Italia no es capaz de acercarse al 35% que demanda la UE en educación superior.

Consideremos el aprendizaje permanente como una de las herramientas que pueden ayudar a mejorar esta situación. La formación y recualificación de las personas, con empleo o sin él, es imprescindible para dotar a los sujetos de las competencias que den respuesta a las necesidades de la actual demanda de innovación y del reto de la competitividad global.

Así pues, se trata, no sólo de desarrollar conocimientos en el aula, sino también de proporcionar cursos integrados de aprendizaje que incluyan contextos profesionales que expliciten las competencias adquiridas en el trabajo y darles valor y reconocimiento. Las competencias adquiridas en contextos no formales, en el trabajo, deben hacerse transparentes, reconocibles y certificables.

Todo esto implica disponer de una oferta formativa en el mundo de la educación/formación y en el mundo del trabajo, reactiva y flexible al dinamismo de las profesiones, y poner en marcha dispositivos de validación y certificación de las competencias adquiridas a través de cualquier vía.

3 Los sistemas educativos y de formación profesional en España y en Italia

Este capítulo tiene el objetivo de exponer los sistemas educativos y de formación profesional en España y en Italia. Así como los sistemas de formación profesional de la comunidad autónoma española de Castilla y León y de la región italiana de Emilia-Romagna, territorios objeto de estudio, en cuanto a sus dispositivos de validación de competencias no formales e informales, en este trabajo de investigación. Asimismo, se pretenden mostrar las similitudes y diferencias más relevantes existentes entre estos sistemas.

El capítulo está compuesto por dos grandes apartados, el primero explica el sistema educativo y el sistema de formación profesional en España, en este último se incluye el sistema de formación profesional en Castilla y León. El segundo gran apartado se refiere al sistema de educación y al de

formación profesional en Italia, este último también incluye el sistema de formación profesional en Emilia-Romagna.

Pretendemos explicar las estructuras de estos sistemas tomando como referencia la legislación existente al respecto y teniendo en cuenta las últimas modificaciones a las que han sido sometidos estos sistemas. Nos detendremos con más detalle en los sistemas de formación profesional, con el objetivo de sentar las bases para la posterior explicación de la validación de competencias no formales e informales en ambos países y en concreto en Castilla y León y en Emilia-Romagna.

Dado que hacemos más hincapié en la formación profesional, hemos presentado por separado los sistemas de educación y de formación profesional. Considerando que el sistema educativo está más enfocado al ámbito académico y el formativo profesional al ámbito laboral.

Para hablar de las enseñanzas de sistemas profesionales hemos tenido en cuenta, para los dos países, un concepto de formación profesional dirigido a acciones formativas orientadas a lograr un desempeño cualificado en las diferentes profesiones, y orientado a facilitar el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica (Ley Orgánica 5, 2002).

Por último, el capítulo finaliza con un apartado dedicado a la comparación de estos sistemas, acompañada de unas breves conclusiones.

3.1 Los sistemas educativo y de formación profesional en España

Presentaremos por un lado el sistema educativo español tal y como lo entiende la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (en adelante, LOE). Y por otro lado describiremos el sistema de formación profesional en España, siguiendo la estructura establecida por Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante LO 5/2002).

3.1.1 EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

En España se considera la educación como instrumento fundamental para alcanzar el bienestar individual y colectivo, para el desarrollo de la personalidad y sus capacidades y para lograr una cohesión social. Por ello, se retiene que su regulación general debe estar en manos del Estado.

El sistema educativo, a excepción del nivel universitario, está regulado desde el año 2006 por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo.

Para situarnos y comprender mejor la situación actual del sistema haremos un breve recorrido histórico sobre las últimas leyes que se han encargado de organizarlo.

El sistema educativo empezó a modernizarse en el año 1970 con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta ley intentó renovar el modelo de formación profesional, recogiendo las nuevas corrientes europeas que proponían una formación profesional que actuase de pasarela, para permitir a los jóvenes pasar del sistema educativo al mercado de trabajo con una formación especializada y adaptada a las necesidades de la empresa (Homs, 2008; L.O. 2, 2006).

Aunque esta ley no llegó a alcanzar los objetivos de mejora previstos introdujo algunos cambios importantes como la integración de la formación profesional en el sistema educativo; la transmisión de la importancia de alargar los estudios (Homs, 2008); el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica hasta los 14 años, a través de la EGB[20] que,

[20] Educación General Básica.

al igual que la ley orgánica 8/1985[21], declaró la educación como un derecho público (L.O. 2, 2006).

Fue 20 años más tarde, con la Ley General del Sistema Educativo[22] (en adelante LOGSE), cuando se produjo un cambio sustancioso que hizo el sistema más abierto y flexible a través de:

- el establecimiento de un sistema descentralizado de enseñanza, permitiendo a las comunidades autónomas gestionar los centros educativos y participar en los contenidos curriculares;
- la instauración de la formación permanente del profesorado;
- la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y de este modo se retrasó la incorporación al mundo del trabajo;
- la creación de pasarelas entre la educación general y el mercado de trabajo;
- el establecimiento del requisito de haber obtenido el título en Educación Secundaria Obligatoria para poder acceder a la formación profesional.

La LOGSE dio un gran impulso y prestigio a la formación profesional. Uno de los objetivos principales era dar respuesta a las demandas del sistema productivo, dando así un enfoque más moderno a la formación profesional, que buscaba con este cambio una mayor especialización y cualificación para poder acceder al mercado laboral (Ley Orgánica 1, 1990).

Otra de las grandes novedades de la LOGSE fue que, con la creación de los Institutos de Enseñanza Superior, se dio la posibilidad de que en un mismo centro educativo se ofreciesen los estudios de ESO y Bachiller y de los ciclos de formación profesional (Homs, 2008, p. 26).

A pesar de los avances logrados con esta ley no se consiguió dar respuesta al sector de alumnos que no conseguían superar la enseñanza obligatoria.

---

[21] Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, que no afecta a la estructura del sistema educativo.

[22] Ley actualmente derogada, que a su vez derogó la anterior Ley General de Educación de 1970.

En el año 1995 se publicó la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes,[23] que pretendía desarrollar algunas disposiciones de la LOGSE para aumentar la calidad educativa y con el mismo objetivo, en el año 2002, se publicó la Ley de Calidad de la Educación.[24]

En el año 2004 el Ministerio de Educación y Ciencia propuso un debate educativo a comunidades autónomas, organizaciones representadas en los consejos escolares del Estado y autonómicos, a través de una serie de propuestas recogidas en un documento llamado "Una Educación de Calidad para todos y entre todos", el objetivo era recoger ideas y opiniones para elaborar un proyecto de ley y llevarla al parlamento con la intención de mejorar la calidad de la educación.

En el año 2006 se publicó la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante, LOE), que en la actualidad regula fundamentalmente el sistema educativo. Recientemente se publicó la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. Esta ley modificó la LOE y se está aplicando paulatinamente desde el curso académico 2014-15.

La LOE se encarga de organizar las siguientes enseñanzas del sistema educativo en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, asegurando la transición entre los mismos y dentro de cada uno de ellos (ver Esquema 1):

- Educación infantil.
- Educación primaria.
- Educación secundaria obligatoria, (en adelante, ESO).
- Bachillerato.
- Formación profesional.
- Enseñanzas de idiomas.
- Enseñanzas artísticas.
- Enseñanzas deportivas.
- Educación de personas adultas.
- Enseñanza universitaria.

Estas enseñanzas se agrupan en varios niveles:

[23] Actualmente derogada.

[24] Actualmente derogada.

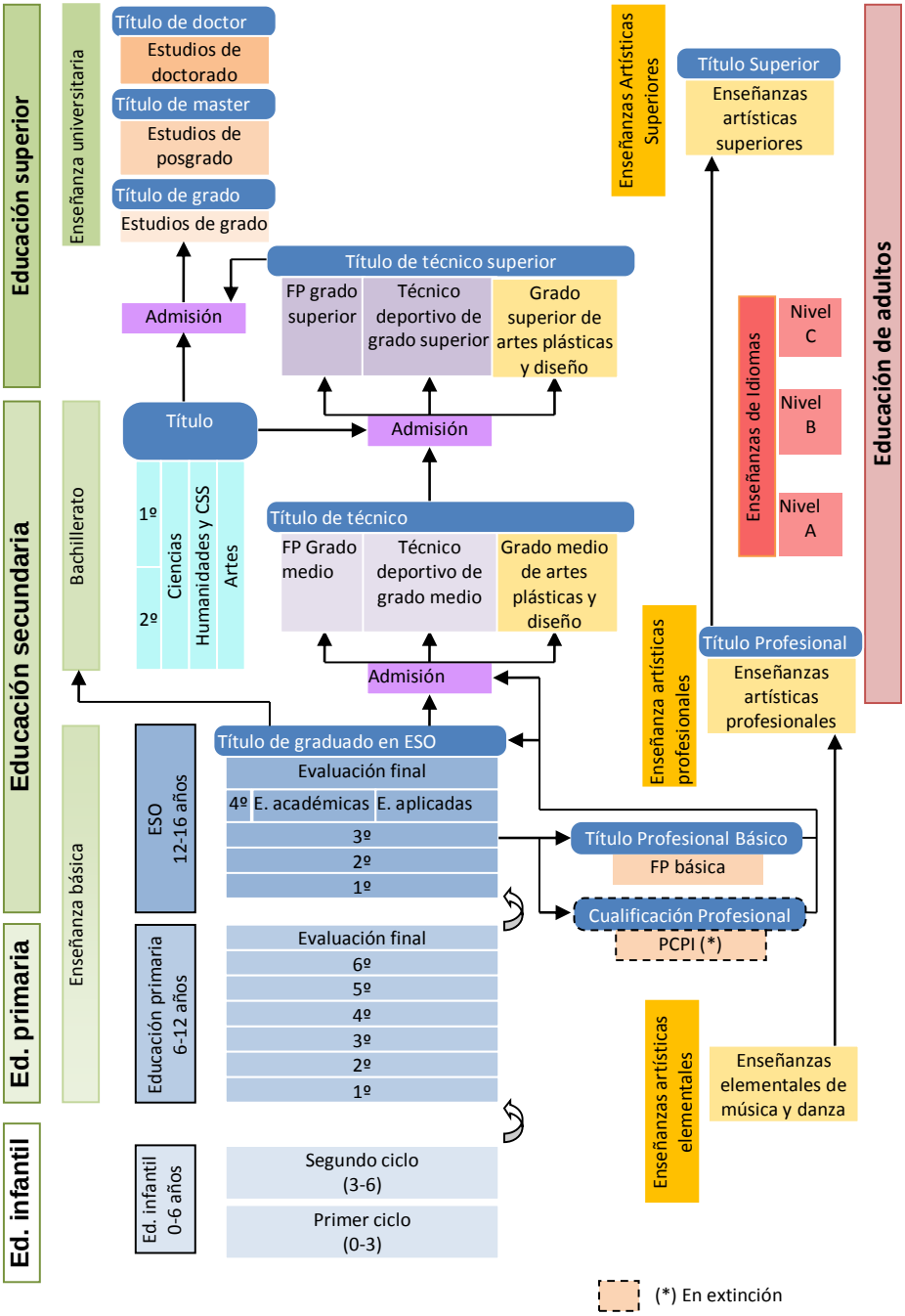
La **educación básica** está formada por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (en adelante ESO), va desde los 6 hasta los 16 años de edad, es obligatoria y gratuita.

La **educación secundaria** está también integrada por la ESO y la educación secundaria postobligatoria, que a su vez está compuesta por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La **educación superior** está formada por la enseñanza universitaria (regulada por sus propias normas específicas), las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

Existen también enseñanzas no integradas en el régimen general, son conocidas como enseñanzas en régimen especial y están constituidas por las enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas. Tienen validez académica nacional y pueden cursarse simultáneamente a las enseñanzas generales (L.O. 2, 2006).

Esquema 1: La estructura del sistema educativo español



A continuación, apoyándonos en las citadas LOE y LOMCE, desarrollaremos brevemente las diferentes enseñanzas vigentes que acabamos de mencionar:

- **Educación infantil**

La educación infantil es una etapa con identidad propia y de carácter voluntario, que abarca desde los 0 a los 6 años de edad. Está dividida en dos ciclos de 0 a 3 y de 3 a 6 años, siendo este último gratuito.

- **Educación primaria**

Se trata de una etapa educativa que comprende 6 cursos académicos, a cursar normalmente entre los 6 y 12 años de edad. Los cursos están organizados en áreas de carácter global e integrador.

Como novedad cabe destacar la introducción, a través de la LOMCE, de una prueba final de evaluación al terminar la etapa.

- **Educación secundaria obligatoria (ESO)**

Esta etapa está formada por cuatro cursos que se realizan normalmente entre los 12 y los 16 años de edad. Se organiza de acuerdo a los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

La finalidad de la educación secundaria es lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, en especial en los ámbitos humanístico, artístico, científico y tecnológico; el desarrollo y consolidación de hábitos de estudio y de trabajo; la preparación necesaria para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción en el mundo del trabajo y la formación para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

Como novedad, la LOMCE modifica el cuarto y último curso de la ESO, dando a elegir al alumno, según su intención de proseguir con sus estudios en el Bachillerato o de introducirse en la Formación Profesional, entre la opción de enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas respectivamente.

La LOMCE también incluye, a partir del segundo curso, programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento y una prueba final de evaluación de la ESO al terminar el cuarto curso.

La LOE dispuso la activación de programas de cualificación profesional inicial[25] (en adelante, PCPI) dirigidos a mayores de 16 años que no hubiesen logrado obtener el título de ESO, aunque actualmente estos programas están en vías de extinción por disposición de la LOMCE.

- **Bachillerato**

El Bachillerato comprende dos cursos, se desarrolla en modalidades diferentes, tiene una organización flexible con el objetivo de ofrecer una preparación especializada a los alumnos, según sus perspectivas e intereses de formación o para facilitar la incorporación al mercado laboral, para ello ofrece distintas modalidades:

- Ciencias
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Arte

Los alumnos pueden cursar bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años, aunque este está dividido en dos cursos, primero y segundo de bachiller.

Pueden acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y hayan superado la evaluación final de la ESO por la opción de enseñanzas aplicadas.

La finalidad del bachillerato es dotar a los alumnos de una formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les concedan la posibilidad de desarrollar funciones sociales y la incorporación a la vida activa de manera responsable y competente. También capacita a los alumnos para el acceso a la educación superior.

Como novedad a destacar en este tipo de enseñanzas cabe señalar la realización de una prueba de evaluación final de bachillerato (añadida por la LOMCE, al igual que en la Educación Primaria y en la ESO).

[25] Se hablará con mayor detenimiento de estos programas en el subpartado 3.1.2.1.

- **Formación profesional**[26]

Según el artículo 39 de la LOE, se entiende por formación profesional "el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social y económica".

La Formación Profesional está constituida por las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción e reinserción laboral de los trabajadores, también las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

La LOE regula de forma general la formación profesional inicial dentro del sistema de formación profesional español, que veremos más adelante con mayor detalle (ver subapartado 3.1.2.1).

La formación profesional inicial es aquella que se encuentra dentro del sistema educativo. Está formada por la formación profesional básica, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior.

Cabe señalar la introducción, por parte de la LOMCE, en el sistema educativo español de la formación profesional dual (ver subapartado 3.1.2.3). Dicha ley la define como un conjunto de acciones e iniciativas formativas, en corresponsabilidad con las empresas, y con el objetivo de dotar a las personas de una cualificación profesional, intercalando procesos de enseñanza y aprendizaje en centros educativos y de trabajo (Ley Orgánica 8, 2013, n. Modificación 36, art. 42).

- **Enseñanzas artísticas**

Estas enseñanzas tienen como finalidad proporcionar al alumno una formación artística de calidad y garantizarle una buena cualificación, facilitando también la posibilidad de cursar de forma simultánea la educación secundaria. Las enseñanzas artísticas se subdividen a su vez en tres tipos de enseñanzas:

- las enseñanzas elementales de música y de danza;

[26] Profundizaremos en el aspecto de la formación profesional del sistema educativo en el apartado 3.1.2.

- las enseñanzas artísticas profesionales, compuestas por las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño;
- las enseñanzas artísticas superiores, hacen referencia a los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

➢ **Enseñanzas de idiomas**

La finalidad de este tipo de enseñanzas es capacitar al alumno para el correcto uso de los diferentes idiomas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo.

Están estructuradas en los niveles básico, intermedio y avanzado, correspondiéndose con los niveles A, B y C del Maco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para el acceso a este tipo de enseñanzas es requisito indispensable tener 16 años, aunque también podrán acceder los mayores de 14 años que sigan enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación obligatoria.

➢ **Enseñanzas deportivas**

Las enseñanzas deportivas pretenden preparar a los alumnos para desarrollar una actividad profesional relacionada con una modalidad deportiva y contribuir a su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

➢ **Educación de personas adultas**

Este tipo de educación tiene como objetivo permitir la adquisición de una formación básica, ampliar y renovar conocimientos y destrezas de forma permanente y facilitar el acceso al sistema educativo. Asimismo pretende mejorar las cualificaciones profesionales, desarrollar las capacidades personales de expresión, de comunicación, de relación y de construcción del conocimiento; desarrollar también la participación en la vida social; desarrollar programas de prevención de exclusión social; dar la oportunidad de aumentar y actualizar las competencias a personas de mayor edad y fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

La finalidad de la educación de las personas adultas es poder ofrecer a todos aquellos mayores de edad la posibilidad de obtener, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para alcanzar un desarrollo personal y profesional.

La LOE establece que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes a través de actividades de enseñanza reglada o no reglada, por medio de experiencia laboral o en actividades sociales y para ello se establecerán medidas para la validación de estos aprendizajes.

- **Enseñanza universitaria**

La enseñanza universitaria se regula por sus propias normas específicas. Ofrece estudios de Grado, Máster y Doctorado[27].

Hasta el ahora, los alumnos en posesión del título de Bachiller o equivalente que pretendían acceder a los estudios universitarios debían realizar la Prueba de Acceso a la Universidad[28] (la PAU). Sin embargo, ahora la LOMCE establece que las Universidades pueden permitir la entrada a los estudios de grado, a los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller o equivalente, según la calificación lograda en el Bachillerato. Asimismo, determina que las universidades pueden fijar sus propios procedimientos de admisión[29] a las enseñanzas universitarias oficiales de grado para los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller o equivalente, siguiendo la normativa básica que establezca el Gobierno.

[27] Estudios regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

[28] Este tipo de admisión, se llevará a cabo hasta el año académico 2016/17 y está regulado por el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (Boletín Oficial del Estado, núm. 113, de 8 de mayo de 2010).

[29] Procedimientos de admisión regulados por el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (Boletín Oficial del Estado, núm. 138, de 7 de junio de 2014).

3.1.2 EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

El sistema de formación profesional está regulado básicamente por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante LO 5/2002). Esta ley entiende la formación profesional como el conjunto de acciones de formación para lograr un desempeño cualificado en las diferentes profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Integra las enseñanzas correspondientes a la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las dirigidas a la formación continua en las empresas.

La LO 5/2002 supone una de las primeras bases para el posterior desarrollo del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales, tema principal que ocupa nuestra investigación. Esta normativa pretende establecer un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación que fomente la transparencia y pueda responder de forma eficaz a las exigencias del mercado de trabajo. Por ello se desarrollaron posteriormente los dos subsistemas que actualmente conforman la formación profesional (Ley Orgánica 5, 2002):

- La formación inicial.
- La formación para el empleo.

El Real Decreto 1147/2011 (en adelante RD 1147/2011) establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo español (formación inicial). Esta normativa regula la formación inicial en el marco del sistema educativo, la cual depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por el contrario, la formación para el empleo depende del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Este tipo de formación se ocupa de la integración de la antigua formación ocupacional y la formación continua, su existencia se debe a la aprobación del Real Decreto 395/2007, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (en adelante RD 395/2007). A continuación desarrollamos ambos subsistemas de forma más detallada.

3.1.2.1 La formación profesional inicial

La formación profesional entró a formar parte del sistema educativo en el año 70 con la Ley General de Educación. Hoy se la conoce como formación

profesional inicial, al estar integrada en el sistema educativo está regulada por la Ley Orgánica de Educación.

Este tipo de formación ha ido cambiando y evolucionando con el paso del tiempo. En el año 2006, con el antiguo real decreto de regulación de la formación profesional inicial,[30] se permitió una mayor flexibilidad en el acceso a este tipo de enseñanza y en las relaciones entre los dos tipos de subsistemas. Se pretendió también impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida. Este real decreto ha estado vigente hasta finales de julio de 2011 que fue derogado por el mencionado RD 1147/2011 de regulación de la formación profesional inicial.

El artículo 1 del RD 1147/2011 define la formación profesional del sistema educativo como el conjunto de ciclos formativos compuestos por acciones formativas que permiten adquirir una cualificación para poder desempeñar las diferentes profesiones, para la empleabilidad[31] y para una buena participación social, cultural y económica.

Los certificados y títulos que se obtienen a través de este subsistema de formación están asociados al Catálogo Nacional de Cualificación de Competencias Profesionales[32] (en adelante, CNCP).

Las enseñanzas de la formación profesional del sistema educativo se estructuran en:

- los programas de cualificación profesional inicial (en adelante PCPI[33]);
- la formación profesional básica (en adelante, FPB);

[30] Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, (Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2007).

[31]Entendemos el concepto de empleabilidad como la combinación de factores que permiten a una persona prepararse, incorporarse y permanecer en el mercado de trabajo y progresar en su carrera profesional (Cedefop, 2014, p. 34).

[32] El Catálogo Nacional de Cualificaciones español recoge las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, pertenecientes al sistema productivo (ver 4.2.2.1).

[33] Los Programas de Cualificación Profesional Inicial fueron creados por la LOE en el año 2006, actualmente, están siendo sustituidos progresivamente por los ciclos de formación profesional básica, según establece la disposición final quinta 4 de la LOMCE.

- la formación profesional de grado medio (en adelante, FP de grado medio);
- la formación profesional de grado superior (en adelante, FP de grado superior);
- cursos de especialización.

- Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los PCPI tienen una duración de dos años (aunque de forma excepcional para los alumnos de 16 años pueden tener una duración de un año). Pretenden proporcionar una integración social y educativa, a través de una formación y una titulación, a jóvenes mayores de quince años que no hayan podido obtener el título de graduado en ESO (L.O. 2, 2006, n. art. 30; R.D. 1147, 2011, n. art. primero).

Los alumnos que participen en estos programas tienen la posibilidad de adquirir competencias profesionales correspondientes a cualificaciones profesionales de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que permitan obtener al menos un certificado de profesionalidad[34] de nivel 1 y al mismo tiempo favorecer la inserción en el mundo del trabajo (R.D. 1147, 2011, n. art. 11).

Los PCPI incluyen módulos obligatorios y voluntarios. Los módulos obligatorios tienen el objetivo de preparar al alumno para realizar una actividad profesional determinada y para que pueda conseguir el acceso a los ciclos formativos de grado medio. Estos módulos son de dos tipos:

- específico-profesionales, dirigidos a la adquisición de competencias profesionales, por parte del alumno, relacionadas con unidades de competencia[35] (en adelante, UC) pertenecientes a cualificaciones profesionales del nivel 1 del CNCP;

[34] Los certificados de profesionalidad acreditan de forma oficial las competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral con significación en el empleo. Dichas competencias estarán referidas a las UC de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Real Decreto 395, 2007, n. art. 10).

[35] La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial (INCUAL, 2014).

- de carácter general, pensados para desarrollar competencias básicas que permitan realizar con éxito un ciclo formativo de grado medio.

Todos aquellos alumnos que superen los módulos profesionales específicos incluidos en un PCPI tendrán derecho a obtener los certificados de profesionalidad de nivel 1 de las cualificaciones profesionales correspondientes.

Aquellos que no hayan superado todos los módulos profesionales específicos del PCPI podrán solicitar un certificado académico, en este aparecerán los módulos profesionales superados y las unidades de competencia acreditadas del CNCP.

• La formación profesional básica (FPB)

La FPB ha sido instituida recientemente a través de la LOMCE. Está empezado a ponerse en práctica desde el curso académico 2014/15 y está sustituyendo progresivamente a los PCPI (Ley Orgánica 8, 2013, n. Modificación 33, art. 40).

El acceso a los ciclos de FPB requiere el cumplimiento simultáneo de algunas condiciones (ver Cuadro 1).

Cuadro 1: Condiciones acceso a la FPB

a) Tener más de 15 y menos de 17 años. b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

Fuente: Modificación 33, art. 41. LOMCE.

Este tipo de formación está compuesto por ciclos de dos años de duración. Tiene el objetivo de garantizar la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a través de la impartición de enseñanzas organizadas en los siguientes bloques comunes:

a) bloque de Comunicación y Ciencias Sociales;
b) bloque de Ciencias Aplicadas.

Las enseñanzas de la FPB están pensadas para garantizar al estudiante, al menos, la obtención de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Los alumnos que superen un ciclo de

FPB recibirán el título Profesional Básico correspondiente (Ley Orgánica 8, 2013, n. modificación 38, art. 44).

- La formación profesional de grado medio y superior

La formación profesional de grado medio y superior es la vía para la obtención de los títulos de formación profesional, establecidos en la LOE, de técnico y técnico superior respectivamente. Cada título de formación profesional está compuesto por una serie de cualificaciones profesionales[36] y estas, a su vez, por un conjunto de unidades de competencia. Los títulos de Técnico y Técnico Superior están agrupados en 26 familias profesionales.[37]

Los ciclos formativos de grado medio son parte de la enseñanza secundaria postobligatoria (R.D. 1147, 2011, n. art. 14), proporcionan una especialización profesional y una cualificación que permiten acceder al mercado laboral de la producción directa en los sectores de la industria o de los servicios (Real Decreto 1538, 2006). También amplían y adaptan las competencias de la enseñanza básica al mundo profesional, permitiendo el aprendizaje a lo largo de la vida (Ley Orgánica 8, 2013, n. Modificación 33: art. 40.2).

Los ciclos formativos de grado superior forman parte de la educación superior del sistema educativo (R.D. 1147, 2011, n. art. 14), proporcionan una formación para futuros técnicos altamente especializados o para los mandos intermedios de las empresas de cualquier sector económico (Real Decreto 1538, 2006).

Los ciclos formativos tienen una estructura modular de duración variable, aunque normalmente duran dos cursos académicos. Sus contenidos curriculares están organizados como mínimo en los siguientes tipos de módulos:

- los módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP);

[36] La cualificación profesional es el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, que pueden adquirirse mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral (Ley Orgánica 5, 2002, n. art. 7).

[37] Las 26 familias profesionales fueron establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

- el módulo de formación y orientación laboral, dirigido a ayudar al alumno a conocer las oportunidades de aprendizaje y de empleo para facilitar su entrada o reinserción en el mundo laboral;
- el módulo de empresa e iniciativa emprendedora proporciona al alumno conocimientos sobre los mecanismos de creación y gestión básica de empresa, el autoempleo, el desarrollo de responsabilidad social de las empresas, la innovación y la creatividad en la actividad laboral;
- el módulo de formación en centros de trabajo no tiene carácter laboral y pretende ayudar al alumno a completar la adquisición de competencias profesionales, lograr madurez y motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida, alcanzar nuevos conocimientos sobre gestión, producción, comercialización y relaciones sociolaborales y proporcionar al alumno una situación real de trabajo;
- el módulo de proyecto se realiza al finalizar el ciclo formativo, aunque únicamente en ciclos formativos de grado superior. Se hace teniendo en cuenta las características de la actividad laboral del ámbito del ciclo formativo y aspectos relativos al ejercicio profesional y a la gestión empresarial. Pretende integrar todas las capacidades y conocimientos del currículo de todos los módulos del ciclo formativo;
- también podrán incluirse otros módulos profesionales no asociados a las unidades de competencia.

Los citados ciclos fueron instituidos en el año 1990, con la Ley Orgánica 1/1990 sobre la ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Según señala la LOMCE, se dan varios tipos de acceso a los ciclos formativos de grado medio (ver Cuadro 2) y superior (ver Cuadro 3).

Cuadro 2: Acceso a ciclos de grado medio

Tipo de acceso	
Directo	Estar en posesión de: el título de graduado en ESO, habiendo superado la evaluación final de ESO por la opción de enseñanzas aplicadas; título Profesional Básico; el título de Bachiller; un título universitario; un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional; un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.

Tipo de acceso	
	Superación de los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial.[38]
Curso de formación	Superación de un curso de formación diseñado para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa (mínimo 17 años).
Prueba de acceso	Superación de la prueba de acceso para ciclos formativos de grado medio[39] (mínimo 17 años).
	Superación de la prueba de acceso para ciclos formativos de grado superior para la universidad para mayores de 25 años.
	Superación de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

Fuente: Art. 15, RD 1147/2011 & Modificación 34: art. 41.2, LOMCE.

Cuadro 3: Acceso a ciclos de grado superior

Tipo de acceso	
Directo	Estar en posesión del título de Bachiller; de un título universitario, o de un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional, o de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.
Curso de formación	Posesión de un título de técnico de grado medio y la superación de un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado superior en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa.
Prueba de acceso	Superación de la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior (mínimo 19 años).
	Superación de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

[38] Vía de acceso establecida por el RD 1147/201. Con la extinción de los PCPI, el acceso a través de esta opción también se está extinguiendo.

[39] En el año 2006 la LOE modificó, entre otras cosas, la edad permitida para acceder a la formación profesional a través de una prueba de acceso regulada por las administraciones educativas y contempló varias exenciones.

Fuente: Art. 18, RD 1147/2011 & Modificación 34: art. 41.3, LOMCE.

Asimismo, en caso de que la demanda de plazas de ciclos formativos de grado medio y superior supere la oferta, las Administraciones educativas pueden establecer procedimientos de admisión siguiendo las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente (Ley Orgánica 8, 2013, n. Modificación 34, art. 41).

Los alumnos que no logren superar las enseñanzas de los ciclos de FPB o de los ciclos de la FP de grado medio o superior obtienen un certificado académico de los módulos profesionales, bloques o materias superados. Este certificado tiene validez académica y posibilidad de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas relacionadas con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional[40] (Ley Orgánica 8, 2013, p. modificación 38, art. 44).

- Los cursos de especialización

Los cursos de especialización tienen como objetivo completar las competencias de aquellos que ya estén en posesión de un título de formación profesional y favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (R.D. 1147, 2011, n. art. 27).

- Otros programas formativos

Las administraciones educativas pueden organizar programas formativos dirigidos a formar personas mayores de 17 años, que abandonaron el sistema educativo sin una cualificación profesional, con la idea de facilitarles la entrada al mundo laboral, la empleabilidad y la adquisición de un título de formación profesional.

Los programas pueden realizarse en un centro docente público o privado o en alternancia con la actividad en la empresa.[41]

---

[40] Este sistema es un conjunto de instrumentos y acciones para facilitar la integración de las ofertas de la formación profesional a través del CNCP (INCUAL, 2015b). (Ver subapartado 4.2.2).

[41] Para aquellas personas que tengan un contrato de trabajo, un contrato para la formación, una beca de formación en empresas o entidades públicas o la condición de voluntario, será necesaria la realización de un convenio entre la empresa y la administración pública. Además el alumno deberá tener un tutor en el centro educativo y otro en la empresa (R.D. 1147, 2011, n. art. 31).

3.1.2.2 La formación para el empleo

La oferta de formación profesional para el empleo, al igual que la relativa a la formación profesional inicial, está vinculada al CNCP y está constituida por la formación dirigida a la obtención de los certificados de profesionalidad (Real Decreto 395, 2007, n. art. 10.1).

La formación profesional relativa al mundo laboral en España ha pasado por diversas transformaciones sobre todo desde las últimas décadas. A continuación haremos un breve recorrido para explicar estos importantes cambios que poco a poco han conformado lo que hoy en día se entiende por formación profesional para el empleo en España.

La entrada de España en la Unión Europea en el año 1986 jugó un papel importante para el desarrollo de este tipo de formación. Con el objetivo de formar a la población activa desocupada se aprobó, con el Real Decreto 1618/1990, el plan de Formación e Inserción Profesional (en adelante, Plan PIF), cofinanciado por el Fondo Social Europeo[42]. De este modo se inauguró la llamada formación ocupacional (Homs, 2008). Sin embargo, con el traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las comunidades autónomas, el alto grado de responsabilidad en la impartición de formación continua a trabajadores asalariados y la necesidad de hacer complementarias la formación reglada y la ocupacional, se hizo necesario un cambio en el Plan FIP. Dicho cambio se materializó con el Real Decreto 631/1993[43]. Esta nueva regulación pretendió reorganizar las acciones de formación ocupacional, intentando vincular estrechamente la formación ocupacional con la inserción laboral de personas en situación de paro. Quiso también garantizar la transparencia del mercado de trabajo a través de la expedición de certificados de profesionalidad. Asimismo posibilitó la convalidación o la correspondencia entre los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y las enseñanzas impartidas en la formación profesional perteneciente al sistema educativo.

Por lo tanto, se puede afirmar que a inicios de los años 90 España contaba con una formación inicial y ocupacional, aunque todavía no tenía

[42] El Fondo Social Europeo es el principal instrumento del que se sirve Europa para apoyar la creación de empleo y garantizar oportunidades laborales más justas (Comisión Europea, 2013).

[43] Este real decreto estuvo vigente hasta la fusión de la formación profesional ocupacional con la formación profesional continua en el año 2007.

formación continua. Esta llegó en el año 1992 con el Primer Acuerdo Nacional sobre formación continua, tras las negociaciones con agentes sociales y representantes de la administración estatal y gracias al impulso que la UE concedió a la formación a lo largo de la vida. De forma paralela se creó la Fundación para la Formación Continua (en adelante, FORCEM), de ámbito estatal, encargada de organizar, gestionar y dar apoyo técnico a la formación (Pineda & Sarramona i López, 2006, pp. 709–710). En el año 2001 la Fundación FORCEM fue sustituida por la Fundación Estatal para la formación en el empleo[44]. En este momento la administración pública se empezó a implicar más en la gestión y en los fondos del subsistema, lo que produjo alguna que otra discrepancia con los agentes sociales y ante lo cual el Estado decidió publicar el Real Decreto 1046/2003 de 1 de agosto por el que se regulaba el subsistema de formación profesional continua. Este real decreto cambió el sistema de financiación y abrió el subsistema a las comunidades autónomas con su presencia en la Fundación Tripartita (Homs, 2008, p. 35; Pineda & Sarramona i López, 2006, pp. 710–714).

Así nacieron los dos subsistemas de formación profesional: ocupacional y continua, dirigida a trabajadores desocupados y ocupados respectivamente.

Estos dos tipos de formación estuvieron vigentes en España durante trece años, hasta que en el año 2007 se integraron en un solo tipo de formación, la profesional para el empleo, creada y regulada por el Real Decreto 395/2007 (en adelante, RD 395/2013). Esté cambio fue motivado por la urgencia de adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica, social y a las exigencias del mercado de trabajo. De este modo se dio respuesta a la necesidad de integración de la formación y de fomento del aprendizaje permanente, considerado por la Unión Europea un pilar fundamental para la estrategia de empleo en una economía basada en el conocimiento, que pretende alcanzar los objetivos en educación y formación propuestos para el 2010 desde la

[44] La Fundación Estatal para la formación en el empleo pertenece al Sector Público Estatal, se trata de uno de los componentes de la estructura organizativa y de participación institucional del subsistema de formación profesional para el empleo. Es de carácter tripartito, está formada por la Administración Pública y por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. Sus funciones están definidas en el Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo que regula el subsistema de formación profesional para el empleo (Fundación Tripartita, 2011).

Cumbre de Lisboa (Real Decreto 395, 2007). Todavía en la actualidad existen los dos antiguos subsistemas.

A todos estos cambios realizados en el ámbito de la formación para el empleo tenemos que añadir el más reciente de ellos, se trata del Real Decreto-ley 4/2015 (en adelante, RD-L 4/2015) sobre la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Este último cambio, viene también motivado por las recientes políticas europeas sobre la mejora de la empleabilidad y por la intención de hacer frente a la crisis económica.

El nuevo real decreto-ley tiene prevista su aplicación de forma inmediata en aquellos casos en los que sea posible. Este real decreto-ley no transforma por completo el modelo de formación profesional, está previsto que en su desarrollo se aprueben un real decreto y una orden ministerial que deroguen todo lo dispuesto por el RD 395/2007. Sin embargo, hasta que esto ocurra ambos decretos convivirán en el sistema de formación profesional para el empleo. Por este motivo presentaremos las características y las modalidades formativas establecidas por ambas normativas, (las contempladas en el RD 395/2007 y las establecidas por el RD-L 4/2015).

Según el Real Decreto-ley 4/2015 se entiende por formación profesional para el empleo "el conjunto de iniciativas, programas e instrumentos que tienen como finalidad impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a las necesidades del mercado laboral y esté orientada a la mejora de la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad empresarial, conforme a sus fines y principios" (Real Decreto-ley 4, 2015, n. art. 26.1).

Respecto a la definición dada en el RD 395/2007, el nuevo decreto-ley, hace mayor hincapié en las necesidades del mercado laboral y en la mejora de la empleabilidad de los trabajadores.

El RD 395/2007 estableció que la formación para el empleo estaba dirigida a favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores, dotarles de conocimientos y prácticas adecuados al mercado laboral, mejorar su empleabilidad y promover la acreditación de competencias profesionales formales, no formales e informales (Real Decreto 395, 2007, n. art. 2). A todos estos fines, el nuevo decreto-ley añade la mejora en la productividad y competitividad de las empresas (Real Decreto-ley 4, 2015, n. art. 2).

En cuanto a las modalidades formativas de la formación profesional para el empleo, El artículo 4 del Real Decreto 395/2007, establece la formación para el empleo, la formación de la demanda; la formación de la oferta; la formación en alternancia y las acciones de apoyo y acompañamiento. Por su parte, el Real Decreto-ley 4/2015 modifica estos tipos de formación instituyendo la formación programada por las empresas (que equivaldría a la formación de la demanda), la oferta formativa para trabajadores ocupados y la oferta formativa para trabajadores desocupados (estas dos modalidades de formación serían el resultado de la división de la formación de la oferta).

Hemos decidido presentar las modalidades del RD 395/2007 que siguen vigentes, y de forma paralela presentamos en un cuadro las nuevas modalidades que se pondrán en funcionamiento tan pronto como sea posible:

- La formación de demanda

Comprende las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados de forma parcial o total por fondos públicos, para dar respuesta a las necesidades concretas de formación de empresas y trabajadores. Dichos permisos los autoriza la empresa al trabajador para que la realización formativa que este realice tenga una acreditación oficial (Real Decreto 395, 2007, n. art. 12.3).

La formación de la demanda recibe este nombre porque son los beneficiarios directos, empresas y trabajadores, los que tienen que solicitar su financiación (Homs, 2008, p. 62).

La planificación y gestión de esta formación recae en las empresas según sus necesidades formativas, con la participación de los representantes de los trabajadores. Su financiación se organiza mediante un sistema de bonificación de las cuotas a la Seguridad Social que ingresan las empresas y que pagan trabajadores y empresas.

Este tipo de formación puede ser de dos tipos: general o específica. La general proporciona cualificaciones que pueden ser transferibles a otras empresas y ámbitos y no sólo aplicable al puesto de trabajo actual o fututo del trabajador. Por el contrario, la específica proporciona una formación aplicable al futuro o actual puesto de trabajo del trabajador (Real Decreto 395, 2007, n. art. 12.2).

En la Formación de Demanda pueden participar los trabajadores asalariados de empresas o entidades públicas no incluidas en el ámbito de aplicación de los acuerdos de formación en las Administraciones Públicas. También pueden participar trabajadores fijos discontinuos en los períodos de no ocupación, aquellos que accedan a situación de desempleo cuando se encuentren en período formativo, y los trabajadores acogidos a regulación de empleo en sus períodos de suspensión de empleo por expediente autorizado (Real Decreto 395, 2007, n. art. 5).

Real Decreto-Ley 4/2015:

Formación programada por las empresas.

La formación programada por las empresas se correspondería con la formación de demanda establecida por el RD 395/2007. Está dirigida a trabajadores asalariados de empresas o de algunas entidades públicas.

Las acciones formativas programadas por las empresas responderán a necesidades formativas reales, específicas e inmediatas de estas y de sus trabajadores.

Las empresas podrán organizar la formación por sí mismas o encomendársela a una entidad externa. Asimismo, podrán impartirla a través de medios propios o de la contratación de los mismos.

Para la financiación de este tipo de formación las empresas dispondrán de un crédito de formación, que podrán hacer efectivo a través de bonificaciones en las correspondientes cotizaciones empresariales a la Seguridad Social, al comunicar la finalización de la formación (Real Decreto-ley 4, 2015, n. art. 10).

- La formación de oferta

La formación de oferta abarca los planes de formación orientados sobre todo a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas principalmente a trabajadores desempleados, con el objetivo de proporcionarles una formación útil para el buen desempeño de una profesión y para acceder al mundo laboral (Real Decreto 395, 2007, n. art. 4).

Este tipo de formación se llama de oferta porque su iniciativa organizativa no procede del demandante de formación, como en la formación de demanda, sino que se da por parte de intermediarios que pueden ser agentes sociales, las administraciones públicas o las entidades sociales y

privadas colaboradoras que organizan una oferta formativa (Homs, 2008, p. 69).

Real Decreto-Ley 4/2015:

La nueva normativa divide más específicamente la formación de la oferta en oferta formativa para trabajadores ocupados y desempleados:

Oferta formativa para trabajadores ocupados

La oferta formativa para trabajadores ocupados pretende ofrecerles una formación que responda a las necesidades de producción y competitividad de las empresas y a las necesidades de adaptación de los trabajadores al cambio del sistema productivo. Asimismo tiene el objetivo de ayudarles en su promoción profesional y desarrollo personal para mejorar su empleabilidad.

Esta oferta formativa se ocupará de dar respuesta a las necesidades no cubiertas por la formación programada por las empresas y se desarrollará de manera complementaria a esta. Garantizará, además de los programas de formación sectorial, una formación en competencias transversales.

También las Administraciones competentes pondrán en marcha programas de cualificación y reconocimiento profesional, proporcionando una oferta formativa que favorezca la acreditación parcial acumulable, así como los procedimientos de reconocimiento de competencias adquiridas en el ámbito laboral.

Podrán participar en esta oferta formativa, los trabajadores ocupados y algunos desempleados en determinadas situaciones (Real Decreto-ley 4, 2015, n. art. 11).

Oferta formativa para trabajadores desempleados

La oferta formativa para trabajadores desempleados se llevará a cabo a través de programas de las administraciones competentes. Estos pretenden ofrecer a los trabajadores una formación ajustada a sus necesidades formativas individuales y a la del sistema productivo, con objeto de mejorar su empleabilidad.

Este tipo de formación dará prioridad a aquellas personas que se encuentren en situación de desempleo y tengan un bajo nivel de cualificación. Asimismo, tratará de ofrecer preferentemente acciones

formativas con vistas a la obtención de certificados de profesionalidad (Real Decreto-ley 4, 2015, n. art. 12).

- La formación en alternancia

Este tipo de formación comprende las acciones formativas de los contratos para la formación y los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en su puesto de trabajo.

Se incluyen en esta formación: los Talleres de Empleo, los programas de las escuelas-taller, y casas de oficios (Homs, 2008, p. 73).

Los Talleres de Empleo están regulados por el Real Decreto 282/1999 sobre el programa de talleres de empleo. Según este real decreto se trata de un programa de empleo y formación dirigido a desempleados de 25 o más años. Los participantes obtienen una formación profesional y experiencia laboral para facilitar su posterior inserción laboral por cuenta ajena o mediante la creación de proyectos empresariales o de economía social. La duración es de seis meses como mínimo y un año como máximo. Los trabajadores participantes, además de suscribir un contrato con la entidad promotora, reciben una formación profesional acorde con la ocupación a desempeñar, en alternancia con el trabajo y la práctica profesional.

También se prepara para la obtención del título en ESO a aquellos que carecen de la formación general básica, asimismo reciben orientación y apoyo en la búsqueda de empleo y una formación para la creación y puesta en marcha de empresas o la constitución de un empresario autónomo. Por esta vía también se puede adquirir destrezas profesionales y experiencia en ocupaciones nuevas. Al final se concede una certificación donde se indican las horas dedicadas a la formación y el itinerario modular seguido (Eurydice, 2009, p. 76).

Podrán acceder a este tipo de programa los desempleados de 25 o más años que tengan especiales dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, (parados de larga duración, mayores de 45 años, mujeres, personas con discapacidad) o que se consideren como colectivos preferentes de actuación de los Planes de Acción para el empleo (Real Decreto 282, 1999, n. art. 2).

Las Escuelas Taller y Casas de Oficio están reguladas por la Orden de 14 de noviembre de 2001, sobre la regulación del programa de Escuelas Taller

y Casas de Oficio y de las Unidades de Promoción y Desarrollo. La orden define estos estudios como un programa mixto de empleo y formación con el objetivo de facilitar la inserción laboral de jóvenes desempleados menores de 25 años.

A parte de los requisitos ya mencionados, se requiere tener más de 16 años y ser demandante de empleo inscrito en los servicios públicos de empleo para poder acceder a estos programas. En general no se necesita una titulación para entrar en las Escuelas Taller o Casas de Oficio.

Las Escuelas Taller tienen una duración de entre uno y dos años e incluyen dos etapas: en la primera se imparte formación profesional teórico-práctica y conocimientos sobre riesgos laborales. En la segunda etapa los alumnos trabajadores suscriben un "contrato de trabajo para la formación" con la entidad promotora, realizan un trabajo de utilidad pública y social y continúan con el proceso formativo iniciado en la primera parte. Las Casas de Oficio tienen una duración de un año y también constan de dos etapas, con los mismos contenidos que las etapas de Escuelas Taller (Eurydice, 2009, p. 80).

- Las acciones de apoyo, acompañamiento y acciones complementarias a la formación.

Estas acciones tienen como finalidad mejorar la eficiencia de la formación. La formación está orientada a la adquisición y a la mejora de las competencias y cualificaciones profesionales y se puede estructurar en varios módulos formativos. Su impartición puede ser presencial, a distancia o mixta (Eurydice, 2009, pp. 76–77).

Por último, cabe señalar que el último real decreto de 2015 hace referencia también a otras iniciativas de formación profesional para el empleo, relativas a los permisos individuales de formación, la formación en alternancia con el empleo, la formación de los empleados públicos y la formación no financiada con fondos públicos desarrollada por centros y entidades de iniciativa privada, destinada a la obtención de certificados de profesionalidad.

3.1.2.3 La formación profesional dual

Como aspecto novedoso debemos hablar de la formación profesional dual. En España se entiende por formación profesional dual el conjunto de

acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, con la finalidad de cualificar a los trabajadores, a través de la alternancia de actividad laboral con la formación perteneciente al sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo (Real Decreto 1529, 2012, n. art. 2).

Esto quiere decir que la formación profesional dual se desarrolla en el ámbito del sistema educativo y en el laboral. El Real Decreto 1529/2012 desarrolla y establece las bases para este tipo de formación en estos dos ámbitos. Asimismo, distingue las siguientes modalidades de formación profesional dual:

a) formación exclusiva en centro formativo;
b) formación con participación de la empresa;
c) formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación;
d) formación compartida entre el centro de formación y la empresa;
e) formación exclusiva en la empresa.

- La formación profesional dual en el sistema educativo

La formación profesional dual en el sistema educativo se lleva a cabo con un sistema de becas, a través de un convenio de colaboración entre los centros de formación participantes y las empresas del sector correspondiente.

La formación dual en el sistema educativo puede durar hasta 3 años y pretende facilitar la obtención de un título de enseñanza secundaria postobligatoria, a través de las enseñanzas de la formación profesional; facilitar la inserción laboral; reducir el abandono escolar y estrechar los vínculos entre el mundo formativo-profesional y laboral (Real Decreto 1529, 2012).

- El contrato para la formación y el aprendizaje

La formación profesional dual en el ámbito laboral se desarrolla a través del contrato para la formación y el aprendizaje.

Este tipo de contrato está dirigido a mayores de 16 años y menores de 30 sin cualificación profesional reconocida.

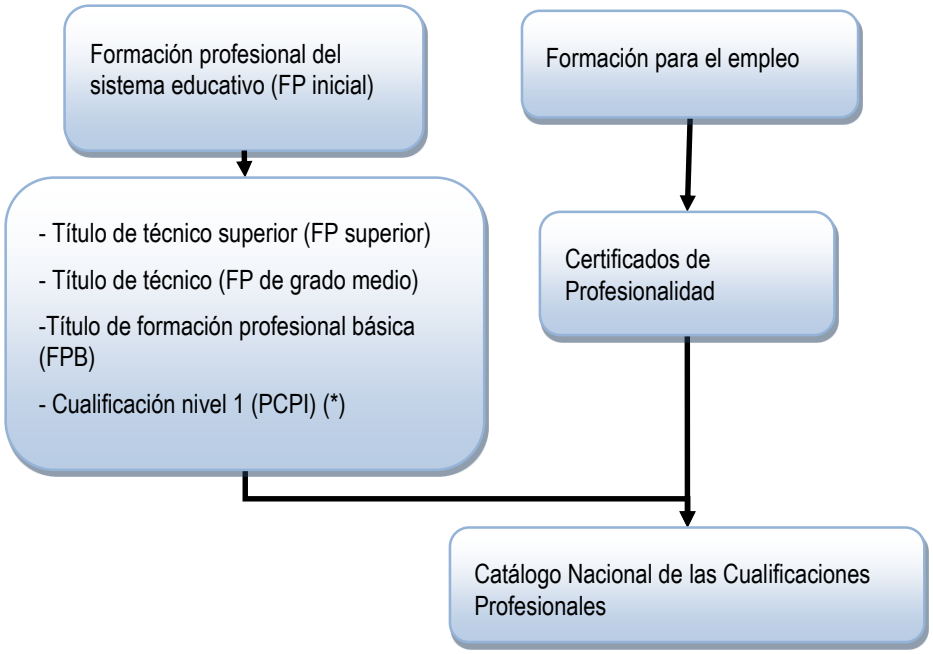
Suele tener una duración de entre 1 y 3 años y la actividad formativa[45] que se realiza es la necesaria para obtener un título de formación profesional, certificado de profesionalidad, certificación académica o acreditación parcial acumulable, y debe estar relacionada con la actividad laboral desarrollada en el puesto de trabajo.

Podrán llevar a cabo esta formación los Centros de Referencia Nacional (CRN), los Centros Públicos del Sistema Nacional de Empleo (SNE) y los Centros Privados acreditados del SNE que ofertan formación para el empleo) (Real Decreto 1529, 2012).

Cerrando este apartado, mostramos, con el Esquema 2, la estructura de la formación profesional en España.

[45] La Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, regula los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

Esquema 2: La formación profesional en España



(*) En extinción

3.1.3 LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CASTILLA Y LEÓN

En España, la formación profesional está en manos del Estado, por ello las comunidades autónomas ofrecen una formación profesional regulada por la normativa nacional que hemos visto en los apartados anteriores sobre los sistemas de educación y formación profesional en España.

El modelo de gestión de la formación profesional en Castilla y León, es un modelo compartido por las Administraciones públicas (Administración General del Estado y comunidades autónomas) y los interlocutores sociales.

3.1.3.1 Formación profesional inicial en Castilla y León

Respecto a la formación profesional inicial en Castilla y León, el Gobierno es quien fija los objetivos, las competencias, el 65% de los contenidos del currículo, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. La

comunidad autónoma de Castilla y León se encarga de decidir el 35% restante del contenido curricular.

En Castilla y León existe una oferta de formación profesional básica, de grado medio y de grado superior (estas dos últimas pueden hacerse también a distancia). Asimismo, en el curso 2014/15 se ha iniciado el proyecto de formación dual "Aula-Empresa" (Junta de Castilla y León, 2015b). Los proyectos de formación dual podrán comprender la totalidad o parte de un curso académico, pudiéndose extender durante cursos posteriores (Orden EDU/915, 2014).

3.1.3.2 Formación profesional para el empleo en Castilla y León

En cuanto a la formación para el empleo se ofrecen planes de formación para ocupados, cursos de formación para desempleados y un programa mixto de formación en alternancia con el empleo.

Los cursos de formación para desempleados se subdividen en los cursos de FOD (formación para desempleados) y en los cursos incluidos en itinerarios OFI (Orientación, formación e inserción profesional). Los primeros tienen la finalidad de preparar para la reinserción en el mundo laboral a través de formación reconocida oficialmente. Los segundos tienen la finalidad de proporcionar un acompañamiento integral y continuo a los trabajadores desempleados.

Los programas mixtos de formación en alternancia con el empleo también están dirigidos a desempleados, pretenden favorecer la adquisición de competencias profesionales y la inserción laboral, a través de formación teórica alternada con la prestación de un trabajo remunerado.

Existen dos modalidades de acciones de formación y empleo de esta índole, las destinadas a personas desempleadas menores de 25 años y las dirigidas a personas desempleadas en general (Junta de Castilla y León, 2015a).

Respecto a la formación dual, Castilla y León está llevando a cabo un programa llamado "Formación y Empleo", con una duración de 6 a 12 meses, con jornadas de trabajo real del 50% y el resto de formación teórico-práctica (Orden EYE/952, 2012).

3.2 El sistema educativo y de formación profesional italiano

Siguiendo la estructura utilizada en el anterior apartado con el sistema educativo y de formación profesional español y con la intención de facilitar la comprensión del sistema educativo y de formación profesional italiano, presentaremos por un lado el sistema educativo y por otro el sistema de formación profesional.

3.2.1 EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

El sistema educativo italiano está regulado por un gran número de leyes. Esto se debe en parte al gran número de reformas que ha sufrido y sigue sufriendo el sistema desde el año 2003. A continuación exponemos todas las enseñanzas que ofrece y la situación actual del mismo.

En Italia, la ley 3/2001 otorgó al Estado la competencia exclusiva para definir las normas generales en materia educativa. La responsabilidad general del sistema educativo está en manos del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (en adelante, en sus siglas en italiano MIUR-*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*), que regulan todas las enseñanzas menos las de la educación y formación profesional (en adelante, en sus siglas en italiano IeFP-*istruzione e formazione professionale*) y de formación continua. Las regiones y provincias autónomas tienen competencias en materia de programación de la oferta educativo-formativa (IeFP) y de programación de la red escolar, asimismo pueden definir el calendario escolar.

El sistema de educación italiano se compone de (ver Esquema 3):

- Escuela de la infancia.
- Escuela primaria.
- Escuela secundaria de primer grado.
- Escuela secundaria superior.
- Educación y formación profesional (IeFP).
- Educación y formación técnica superior
- Alta formación artística y musical (en adelante, AFAM).
- Institutos con fines especiales.
- Educación superior universitaria.
- Educación de personas adultas.

Estas enseñanzas se agrupan en los siguientes niveles o ciclos educativos.

El **primer ciclo educativo** es de carácter obligatorio, tiene una duración de ocho años y se articula en dos segmentos, la escuela primaria y la escuela secundaria de primer grado, comprende desde los 6 a los 11 años de edad. Se articula en tres periodos didácticos: un primer año y dos periodos didácticos de dos años cada uno.

El **segundo ciclo educativo**[46] está constituido por la educación secundaria superior y por el sistema de educación y formación profesional (en adelante, en sus siglas en italiano IeFP-*Istruzione e Formazione Professionale*).

La **educación y formación superior** está conformada por los estudios superiores que pueden seguirse en Italia:

- el sistema de educación y formación técnica superior, que a su vez está compuesto por la educación y formación técnica superior (en adelante, en sus siglas en italiano, IFTS-*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*) y los institutos técnicos superiores (en adelante, en sus siglas en italiano, ITS-*Istituti e Tecnici Superiori*).
- La educación superior universitaria y no universitaria. Esta última abarca la Alta Formación Artística y Musical (AFAM) y los institutos con fines especiales.

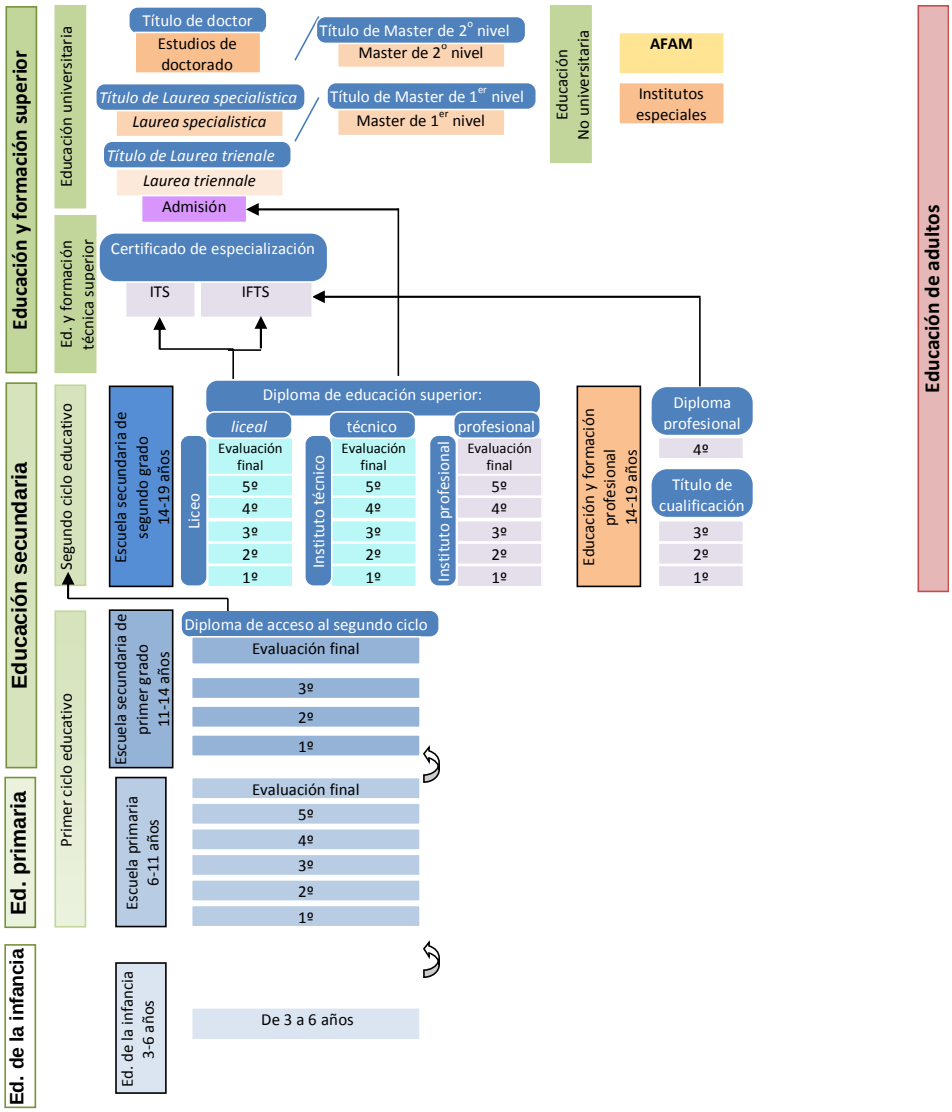
La educación es obligatoria y gratuita durante 10 años, comprende el primer ciclo de educación y los dos primeros años del segundo ciclo (de los 6 a los 16 años).

Una vez concluida la educación obligatoria no se puede abandonar el sistema antes de los 18 años sin haber obtenido un diploma o una cualificación. A esto se le llama derecho-deber a la educación y formación, que prevé la formación de un joven durante al menos 12 años. Este derecho-deber se puede realizar dentro del sistema de educación secundaria superior, en el sistema de educación y formación profesional regional o en el *apprendistato* (Ley 53, 2003).

---

[46] El segundo ciclo educativo (*secondo ciclo di istruzione*) no se rige por la ley 53/2003, ya que fue restituido posteriormente por la reforma Fioroni y se mantuvo la estructura del antiguo sistema.

Esquema 3: La estructura del sistema educativo italiano



A continuación, apoyándonos en la legislación italiana sobre el sistema educativo y en el documento nacional: "*Primo rapporto italiano di referenciazione delle qualificazioni al quadro europeo* EQF", mostramos la estructura del sistema educativo con mayor detalle.

- **La escuela de la infancia**

Es de carácter no obligatorio. Está dirigida a los niños de 3 a 6 años de edad, tiene como finalidad el desarrollo afectivo, psicomotriz, cognitivo, moral, religioso y social de los niños y niñas, promoviendo las capacidades de relación, autonomía, creatividad y aprendizaje. Antes de la escuela de la infancia, existe la posibilidad de que los niños de 0 a 3 años asistan al *asilo nido*, el cual no pertenece al MIUR.

- **La escuela primaria**

Tiene cinco años de duración, comprende desde los 6 a los 11 años de edad. Se articula en tres periodos didácticos: un primer año y dos periodos didácticos de dos años cada uno.

- **La escuela secundaria de primer grado**

Tiene una duración de tres años, comprendiendo en este caso, de los 11 a los 14 años de edad. Se articula en un bienio y en un tercer año de orientación y unión con el segundo ciclo educativo. Al finalizar esta escuela, coincidiendo con el fin del primer ciclo educativo, los alumnos deben realizar un examen de Estado para poder obtener el diploma de acceso al segundo ciclo educativo y decidir la vía en la que terminarán los últimos dos años de la educación obligatoria.[47] Es decir, si entrarán en la educación secundaria superior o en el sistema de formación profesional (IeFP).

- **La educación secundaria superior**

Este tipo de educación sufrió varios cambios en el año 2010. El 15 de junio de ese año se publicaron tres decretos presidenciales[48] sobre la reforma

[47] Siguiendo con la Recomendación Europea de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Italia ha definido –con el reglamento de la educación obligatoria (Decreto del MIUR núm. 139 de 2007) y con el documento técnico sobre "las competencias clave del ciudadano–, las competencias de base que deben adquirir todos los alumnos antes de terminar la educación obligatoria. Dichas competencias son las siguientes: aprender a aprender; planificar; comunicar; colaborar y participar; actuar de forma autónoma y responsable; resolver problemas; identificar conexiones y relaciones; adquirir e interpretar informaciones.

[48] El 15 de junio de 2010 se publicaron en el número 137, en el suplemento ordinario núm. 128/L de la *Gazzetta Ufficiale*, los decretos presidenciales 89/2010; 88/2010 y 87/2010.

en la escuela secundaria superior, reduciendo los cursos y las posibles ramas de estudio.

Tiene una duración de cinco años y está dirigida a alumnos de 14 a 19 años. A esta vía pertenecen los liceos, los institutos técnicos y los institutos profesionales.

Los liceos y los institutos técnicos se articulan en dos bienios más un quinto año tras el que los alumnos realizan otro examen estatal. Por su parte, los institutos profesionales (ver subapartado 3.2.2.1) se organizan en cursos de cinco años estructurados en dos bienios (el segundo 1+1) y un quinto año. La articulación de las dos anualidades en el segundo bienio pretende facilitar los traspasos con los cursos de tres años de educación y formación. También está previsto un examen estatal al finalizar los cinco años de estudios, tras el cual se otorga un diploma de educación secundaria superior (diploma de educación *liceale*, técnica o profesional, según corresponda).

Este tipo de educación tiene como objetivo principal ofrecer preparación de figuras profesionales para el campo educativo (liceos), la preparación para la práctica de funciones técnicas y administrativas en algunos sectores (educación técnica) y la preparación específica teórico-práctica para el desarrollo de tareas cualificadas (educación profesional), en varios sectores y con particular atención a las exigencias del mercado de trabajo local.

La educación en los liceos puede ser de seis tipos: clásico, lingüístico, científico, de ciencias humanas, musical y de danza y artístico.

Los institutos técnicos pueden pertenecer a dos sectores diferentes, el económico y el tecnológico.

Asimismo, los institutos profesionales también se componen de dos sectores, el de servicios y el de industria y artesanía.

- **La educación y formación profesional (IeFP)**

El artículo 117 de la constitución italiana otorga a las regiones la competencia legislativa exclusiva en el sistema de educación y formación profesional. Sin embargo, deben respetarse unos estándares formativos mínimos establecidos por el Estado (duración de los cursos, validez nacional de las certificaciones, respeto de criterios nacionales de acreditación para los sujetos que proporcionen la formación).

La educación y formación profesional (IeFP) (ver subapartado 3.2.2.2) se articula del siguiente modo:

- estudios de tres años, para obtener el título de una cualificación;
- estudios de cuatro años, para obtener el diploma profesional.

➢ La educación y formación técnica superior

La educación y formación técnica superior (ver subapartado 3.2.2.3) ha sido objeto de una reforma realizada a través de diferentes intervenciones legislativas, en especial a través del DPCM de 25 de enero de 2008. Este decreto se encargó de reorganizar las enseñanzas de la Educación y Formación Técnica Superior (IFTS-*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*) y de instaurar los Institutos Técnicos Superiores (ITS-*Istituti Tecnici Superiori*).

➢ La educación superior no universitaria y universitaria

Las disposiciones legislativas, en vigor, en materia de educación superior en Italia, se refieren al artículo 33 de la Constitución italiana, que otorga a universidades y academias el derecho de actuar de forma autónoma, dentro de los límites previstos por la ley. Esta educación puede ser ofrecida tanto por instituciones públicas como privadas.

Con el objetivo de acercar el sistema italiano de educación superior al modelo europeo, la educación superior en Italia se vio modificada. El cambio se inició en el año 1998 con la Declaración de la Sorbona (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, 1998).

El nuevo sistema está dividido en educación superior universitaria y no universitaria y la Alta Formación Artística y Musical (AFAM), que también está englobada en la educación no universitaria.

- El sistema de educación superior no universitario

La educación superior no universitaria es impartida por institutos que tienen su propia estructura, normativa y organización. En general están conformados por la AFAM y los institutos con fines especiales (Isfol, Dipartimento per le politiche europee, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, & MIUR, 2012).

La Alta formación artística y musical (AFAM) está regulada por la ley número 508, de 21 de diciembre de 1999, puesta en marcha con el DPR número 212 de julio de 2005.

Las academias y los institutos de la AFAM son sedes de alta formación, de especialización y de investigación en el sector artístico y musical. Están dotadas de personalidad jurídica y disfrutan de autonomía estatutaria, didáctica, científica, administrativa, financiera y contable. Los institutos de la AFAM pueden ofrecer cursos organizados en tres ciclos (Isfol et al., 2012):

1. el primero de tres años de duración, dirigido a la obtención de un diploma académico de primer nivel;
2. el segundo estructurado en cursos bienales, orientado a la obtención de un diploma académico de segundo nivel, a cursos de especialización y a cursos de perfeccionamiento o máster;
3. el tercero está dirigido a la formación para la investigación, a la especialización y al perfeccionamiento o máster de segundo nivel.

En cuanto a los institutos con fines especiales de educación superior no universitaria, estos ofrecen especialidades profesionales en campos muy diversos como la restauración, la cinematografía, la archivística, la formación de mediadores lingüísticos, la formación de oficiales de las fuerzas armadas y de las fuerzas públicas de seguridad. Los cursos se estructuran en clases teóricas y en prácticas. Se accede a estos institutos con el Diploma de educación secundaria superior y tras haber pasado el examen de admisión.

- El sistema de educación superior universitario

El Decreto número 270, de 22 de octubre de 2004, ha redefinido el sistema universitario con la reforma conocida como la del "3+2". Siguiendo con lo acordado en el "Plan *Bologna*", las universidades pueden instituir estudios organizados en tres ciclos:

1. el primero referido a estudios de tres años de duración (*laurea triennale*)[49];
2. el segundo concerniente a estudios de dos años de duración (*laurea magistrale*)[50] y a másteres de primer nivel;
3. el tercero dedicado a cursos de especialización; a másteres de segundo nivel y al doctorado de investigación.

[49] Equivalente a los estudios de grado en España, según la nueva normativa y a una diplomatura según la antigua.

[50] Equivalente a los estudios de máster en España, según la nueva normativa y a una licenciatura según la antigua.

El acceso a los cursos de educación superior universitaria y no universitaria se consigue tras finalizar la educación superior secundaria y superar el examen del Estado (Isfol et al., 2012).

- **El sistema de educación de adultos**

Actualmente, la educación de adultos en Italia propone (hasta el curso escolar 2014/2015) dos posibilidades de formación:

- cursos en Centros Territoriales Permanente (CTP): dirigidos a la adquisición de competencias de base y a completar la educación obligatoria. En estos centros también se enseña la lengua italiana;
- cursos nocturnos: enfocados a la adquisición de títulos de estudio de nivel superior.

La formación para adultos está dirigida a alumnos en edad laboral, incluyendo inmigrantes, que no hayan completado la educación obligatoria o que no se estén en posesión de títulos de estudio de la escuela secundaria superior.

Actualmente en la Formación de Adultos se está llevando a cabo un proceso de reorganización que comenzó con el Decreto Ministerial de 25 de octubre de 2007 y siguió con el Decreto del Presidente de la República 263/2012. Se prevé la puesta en marcha de Centros Territoriales Permanentes y de cursos nocturnos a través de la institución de los llamados Centros Provinciales de Educación para Adultos. El objetivo de estos nuevos centros es aumentar el nivel educativo de la población adulta y recuperar a los aquellos que abandonaron los estudios de forma prematura (fracaso escolar).

La oferta formativa de los Centros de Educación para Adultos engloba (Isfol et al., 2012):

- cursos educativos de primer nivel;
- cursos educativos de segundo nivel;
- cursos de alfabetización y de lengua italiana.

3.2.2 EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ITALIANO

En Italia, como en España, la formación profesional pretende otorgar una cualificación que posibilite el acceso al empleo y a la vida social. También puede distinguirse una formación orientada al ingreso en el mundo laboral (equiparable a la formación inicial en España y denominada así a partir de

ahora) y una formación continua pensada para mejorar las competencias profesionales de trabajadores ocupados o desempleados.

Según esto, la formación profesional en Italia comprende los institutos profesionales; la educación y formación profesional (IeFP); la educación y formación técnica superior y la formación continua (las tres primeras enseñanzas pertenecen a la formación profesional inicial y la última a la continua). Asimismo, hemos incluido en este aparto la formación inicial postqualifica, post-diploma, post-laurea y el *apprendistato*, ya que consideramos que se encuadran en el marco de la formación profesional.

Recordamos que en Italia la IeFP recae sobre la competencia de las regiones, las cuales también delegan y traspasan funciones y tareas a las provincias. El Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales define y garantiza los niveles esenciales de los servicios relacionados con el sistema de la formación profesional (IeFP) (Ley 845, 1978).

3.2.2.1 Los institutos profesionales

Los institutos profesionales pertenecen a la educación secundaria superior, están repartidos en dos sectores, el de servicios y el de industria y artesanía. A su vez por cada sector están previstas más direcciones que se corresponden con las áreas profesionales más significativas (ver Cuadro 4).

La articulación de las dos anualidades en el segundo bienio pretende facilitar los traspasos con los cursos de tres años de educación y formación (D.P.R. 87, 2010).

Cuadro 4: Estructura y articulación de los posibles itinerarios de los institutos profesionales

Sectores de institutos profesionales 1 bienio + 1 bienio (articulado en 1+1) + V año	Direcciones
Sector servicios	1. Servicios para la agricultura y el desarrollo rural. 2. Servicios socio-sanitarios. 3. Servicios para la enogastronomía y los hoteles. 4. Servicios comerciales.
Sector industria y artesanía	1. Producciones artesanas e industriales. 2. Manutención y asistencia técnica.

Fuente: Regolamento degli Istituti Professionali del DPR 87/2010.

3.2.2.2 La educación y formación profesional (IeFP)

Como ya hemos comentado, la IeFP es competencia de las regiones. Estas pueden poner en marcha este tipo de formación a través de agencias formativas acreditadas y de escuelas involucradas en cursos de tres años de IeFP.

Para poder acceder a los cursos de IeFP el alumno debe haber superado la escuela secundaria de primer grado y tener (para la inscripción al primer año) una edad inferior a 15 años. Para aquellos que se incorporen a través de las pasarelas en años sucesivos la edad máxima consentida es de 17 años.

Los cursos de IeFP tienen que tener al menos una duración de tres años, deben contener disciplinas y actividades relacionadas con la formación cultural general y con las áreas profesionales específicas del campo que se imparte. Asimismo tienen que conducir a la adquisición de una cualificación profesional reconocida a nivel nacional y corresponder al menos al nivel II del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) (ver subapartado 4.1.4).

El sistema italiano educativo de instrucción y formación profesional (IeFP) se organiza en:

- estudios de tres años tras los que el alumno obtiene un título de una cualificación.
- estudios de cuatro años tras los que el alumno obtiene un diploma profesional.

Para facilitar la validez nacional de las cualificaciones se aprobó el *Stato Regioni* de 29 de abril de 2010. Este acuerdo, además de regular los cursos que permiten obtener los títulos de cualificación y los diplomas profesionales de tres y cuatro años de duración respectivamente, también define 21 figuras profesionales para ambas opciones a nivel nacional.

Este segundo ciclo educativo-formativo está destinado al crecimiento educativo, cultural y profesional de los jóvenes a través de los tres saberes promulgados por la UE, el "saber", el "saber hacer" y el "saber actuar" y la reflexión crítica de sí mismos para poder desarrollar su capacidad autónoma de juicio y el ejercicio de la responsabilidad personal y social (Ley 53, 2003).

3.2.2.3 La Educación y Formación Técnica Superior

La educación y formación técnica superior ha sido objeto de una reforma realizada a través de diferentes intervenciones legislativas, en especial a través

del Decreto Presidencial del Consejo de Ministros de 25 de enero de 2008. Este decreto se encargó de reorganizar las enseñanzas de la educación y formación técnica superior (IFTS-*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*) y de instaurar los Institutos Técnicos Superiores (ITS-*Istituti Tecnici Superiori*).

- Educación y formación técnica superior (IFTS)

Estos cursos nacieron en 1999 con el objetivo de preparar para profesiones intermedias, entre el segundo ciclo educativo y la universidad.

Normalmente tienen una duración de dos semestres, con un total de 800/1000 horas. Su objetivo es ofrecer a jóvenes y adultos la oportunidad de especializarse como técnicos en la innovación de procesos y productos, a través de un conocimiento y formación técnica más concreta y específica. Pretenden acelerar el ingreso de los jóvenes en el mundo del trabajo y re-cualificar a quien ya tiene una experiencia laboral (D.P.C.M, 2008).

Los cursos de IFTS están relacionados con 49 figuras profesionales, con su correspondiente definición de estándares mínimos.[51] Estas figuras están encuadradas en los sectores económicos de agricultura; ambiente; construcción; ICT (*Information and communication technology*); industria y artesanía; transportes y turismo (MIUR, 2008).

Los IFTS son programados por las regiones y diseñados y gestionados por al menos cuatro sistemas de formación, la escuela, la formación profesional, la universidad y la empresa.

Al terminar este tipo de formación se otorga a los alumnos una certificación de especialización técnico superior, válida a nivel nacional (Isfol et al., 2012).

- Institutos Técnicos Superiores (ITS)

Los ITS son escuelas de alta especialización tecnológica, tienen el objetivo de dar respuesta a la demanda de las empresas con nuevas y elevadas competencias técnicas y tecnológicas.

[51] Estas figuras profesionales fueron definidas por varios acuerdos entre el Estado y las regiones italianas: Acuerdo de 29 de abril de 2004; Acuerdo de 16 de marzo de 2006 y Acuerdo de 28 de febrero de 2008.

Estos institutos forman técnicos superiores en las áreas tecnológicas estratégicas para el desarrollo económico y la competitividad. Se constituyen en una fundación de participación que comprende escuelas, entes de formación, empresas, universidades y centros de investigación y entes locales (MIUR, 2009).

Este tipo de formación tiene una duración de 1.800/2.000 horas de cuales el 30% está dedicado a prácticas.

El Decreto Interministerial de 7 de septiembre de 2011 identificó y describió 29 figuras nacionales de referencia para los cursos ITS (estas figuras fueron modificadas posteriormente por el Decreto Interministerial de 5 de febrero de 2013).

Las áreas tecnológicas de los ITS establecidas por el decreto de 2011son las siguientes:

- eficiencia energética;
- movilidad sostenible;
- nuevas tecnologías de la vida;
- nuevas tecnologías "*made in Italy*";
- tecnologías innovadoras para los bienes y las actividades culturales;
- tecnologías de la información y de la comunicación.

Se permite al acceso a los cursos de los ITS y a las vías de IFTS a jóvenes y adultos en posesión del diploma de educación secundaria superior. Además, a las vías IFTS pueden acceder aquellos que hayan completado estudios de cuatro años, logrando un diploma profesional o estando en posesión de la admisión al quinto año de un *liceo*; aquellos que hayan obtenido el diploma de educación secundaria superior, previa acreditación de las competencias adquiridas en precedentes vías de educación, formación y trabajo, sucesivas al cumplimiento de la educación obligatoria. (Isfol et al., 2012).

3.2.2.4 El *apprendistato*

El *apprendistato* es un contrato de trabajo que tiene el objetivo de formar y ayudar a los jóvenes a encontrar trabajo. Fue modificado por el Decreto Legislativo 167/2011. Este tipo de formación puede ser de tres tipos (Decreto Legislativo 167, 2011):

a) *apprendistato* para la cualificación y el diploma profesional: está dirigido a jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 25 años. Estos jóvenes pueden ser contratados en cualquier sector profesional. Este *aprendistato* tiene una duración máxima de tres años para el logro de la cualificación y de cuatro años para la adquisición del diploma profesional. Este tipo de *apprendistato* puede ser utilizado por el alumno para completar el periodo de educación obligatoria;
b) *apprendistato professionalizzante* o contrato de trabajo: está dirigido a jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 29 años. Este contrato también se puede hacer en todos los sectores profesionales. Tiene el objetivo de transmitir competencias profesionales. Un contrato de este tipo tiene una duración máxima de tres años;
c) *apprendistato* de alta formación y de investigación: está dirigido a jóvenes de entre 18 y 29 años, estos pueden ser contratados en todos los sectores profesionales, públicos o privados. Este tipo de *apprendistato* está dirigido a la obtención de títulos de estudio de educación superior (una certificación IFTS/ITS y títulos universitarios, incluido el doctorado), así como a la obtención de experiencias profesionales de investigación. La duración de este tipo de contrato depende de los acuerdos entre las universidades y las regiones.

3.2.2.5 La formación continua

En Italia la formación profesional continua está a cargo de las regiones y provincias, estas se encargan de realizar convocatorias públicas para la financiación de cursos a todos los niveles (post-escuela obligatoria, post-diploma, post-título universitario, actualización, inserción e reinserción en el mercado laboral). Dichos cursos, en su mayoría gratuitos para los participantes, permiten adquirir competencias y cualificaciones requeridas por el mercado de trabajo, favoreciendo el paso de la escuela a la formación y posteriormente al mundo laboral, o garantizando a los que ya trabajan mayor competitividad.

Las disposiciones legislativas relacionadas con la formación profesional continua a nivel nacional son el artículo 9 de la L. 236/1993 y el artículo 6 de la L.53/2000. Estas leyes prevén el reparto anual de recursos a favor de las regiones, que a su vez convocan a empresas y a trabajadores para la financiación de planes formativos en empresa y fuera de ella.

Además, las empresas pueden recurrir a la adhesión de uno de los fondos interprofesionales para la formación continua, para la formación de sus trabajadores.

Las actividades de formación continua financiadas públicamente son puestas en práctica por empresas y organizaciones públicas y privadas; entes y organismos formativos y organismos de tipo institucional.

En general, no existen principios sobre la organización de las actividades formativas respecto a la duración, modalidad y lugar de la formación (Isfol et al., 2012).

3.2.3 LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EMILIA-ROMAGNA

Para hablar de la formación profesional en Emilia-Romagna tenemos que hablar de su principal instrumento, el Sistema Regional de Cualificaciones (en adelante, en sus siglas en italiano SRQ- *Sistema Regionale delle Qualifiche*). Se trata de un repertorio que contiene, entre otros aspectos, las cualificaciones (entendidas como títulos) relacionadas con las figuras profesionales[52] y las competencias profesionales[53] más extendidas en el sistema productivo de Emilia Romagna. Las cualificaciones están clasificadas según el área profesional al que pertenecen, y están definidas en coherencia con las indicaciones europeas y nacionales vigentes. En el Anexo 1 puede verse el repertorio de las cualificaciones regionales de Emilia-Romagna clasificadas por áreas profesionales.

El SRQ representa una parte relevante del sistema profesional *emiliano-romagnolo* y tiene sus propios códigos de identificación (áreas profesionales, cualificaciones y competencias). Por ello, el SRQ se utiliza en diferentes ámbitos y con diversos objetivos, como veremos en el subapartado 4.3.8.2.

En Emilia-Romagna las leyes regionales 12/2003 y 5/2011 establecen los objetivos a los que deben tender las siguientes intervenciones formativas de la región:

---

[52] Figura profesional entendida como un conjunto de actividades laborales realizadas en procesos de trabajo similares y relacionados con competencias profesionales homogéneas (Emilia-Romagna, 2007, p. 66).

[53] Competencias profesionales entendidas como el conjunto integrado de capacidades y conocimientos necesarios para actuar y realizar eficazmente actividades profesionales (Emilia-Romagna, 2007, p. 66).

- itinerarios de educación y formación profesional (*Istruzione e Formazione Professionale*) (en adelante, en sus siglas en italiano IeFP) dirigidos a jóvenes de entre 14 y 18 años que busquen alcanzar un elevado nivel cultural y unas competencias generales y específicas necesarias para una adecuada inserción en el mudo laboral;
- una formación inicial compuesta por cursos de formación planificados para la obtención de cualificaciones (recogidas en el SRQ) orientadas a la inserción en el mundo laboral;
- una formación superior referida a cursos de formación dirigidos a la obtención de cualificaciones (recogidas en el SRQ) enfocadas a proporcionar un conocimiento técnico-especializado.
- una formación continua dirigida a trabajadores ocupados, con la intención de facilitar la actualización de las competencias que requieren los nuevos procesos productivos y organizativos, y así facilitar la adaptación del trabajador a las nuevas condiciones de trabajo (Emilia-Romagna, 2007).

Por ello, Emilia-Romagna ha estructurado su oferta formativa para la obtención de una cualificación regional, distinguiendo tres niveles generales de cursos. A cada nivel le corresponde unas cualificaciones determinadas del SRQ, dichas cualificaciones han sido clasificadas según el grado de complejidad de las competencias que las componen. De este modo la formación profesional de Emilia-Romagna se organiza en:

- cursos dirigidos al desarrollo de competencias pertenecientes a títulos de cualificación que dan acceso al mundo laboral;
- cursos dirigidos al desarrollo de competencias pertenecientes a títulos de cualificación que dan acceso al mundo profesional y proporcionan una profundización técnico-especializada;
- cursos dirigidos al desarrollo de competencias pertenecientes a títulos de cualificación que proporcionan una profundización técnico-especializada.

Además se han definido tres títulos de cualificación, estetista, operador socio-sanitario y peluquero, regulados por la legislación nacional.

Cabe también señalar que Emilia-Romagna ofrece otro tipo de fornación no asociada al SRQ, como cursos de formación profesional

continua. Esta formación es programada por la *Regione*[54] en forma de actividades gratuitas para personas ocupadas y en situación de desempleo. Los cursos formativos están relacionados con las características del mercado laboral regional, tienen el objetivo de dotar a los trabajadores de los conocimientos y las competencias requeridas por el sistema económico-productivo y de aumentar su empleabilidad. Estas actividades formativas están financiadas fundamentalmente por el Fondo Social Europeo, pero también por fondos nacionales y regionales.

Asimismo, la *Regione* de Emilia-Romagna cuenta con una oferta formativa de enseñanzas reguladas a nivel estatal, como el *apprendistato*, la IFTS, los ITS o la alta formación relacionada con doctorados e investigación (Balboni, 2011).

3.2.3.1 El Sistema Regional de Educación y Formación Profesional-*Istruzione e Formazione Professionale* (IeFP)

El nacimiento del nuevo Sistema Regional de Educación y Formación Profesional (IeFP) se debe a un complejo recorrido constituido por numerosas normativas. Concretamente se sitúa en el marco del cumplimiento de la Ley Constitucional 3/2001, que redefinió el ya mencionado capítulo V de la Constitución (Balboni, 2011, p. 22).

En el año 2011 la Ley Regional 5/2011 instituyó en la Región de Emilia-Romagna, el sistema regional de educación y formación profesional (IeFP).

La región tiene la función de programar y organizar este sistema. Como hemos comentado, el artículo 117 de la constitución italiana otorga a las regiones la competencia legislativa exclusiva en este tipo de educación-formación.

En general, y como hemos explicado en el subapartado 3.2.2.2, estos sistemas de IeFP ofrecen cursos de tres años para la obtención de un título de cualificación y estudios de cuatro años para adquirir el diploma

[54] Hablamos de *Regione* (en mayúscula y cursiva) cuando nos referimos al organismo dotado de capacidad de autogobierno y articulado en varios servicios y oficinas, con sedes y direcciones diversas.

profesional. Sin embargo, en Emilia-Romagna solamente se han desarrollado cursos del primer tipo, es decir de tres años de duración.

En esta región existe el llamado "trienio unitario", consistente en la programación conjunta de cursos de tres años de duración del Sistema Regional de IeFP, por parte de institutos profesionales[55] y entes de formación profesional[56] acreditados por la *Regione*.[57] Es decir, que los institutos y los entes de formación colaboran estrechamente en la realización de los cursos y otorgan el mismo título de cualificación profesional regional, aunque adoptan modalidades didácticas diversas.

Una vez que los alumnos interesados en obtener una cualificación profesional terminan la escuela secundaria de primer grado deben inscribirse, durante el primer año, a un instituto profesional. Este primer año tiene un fuerte componente orientativo para ayudar a los estudiantes a decidir la vía por la que continuar su formación, deben elegir entre completar los tres años en el instituto profesional o en un ente formativo acreditado por la *Regione* Emilia-Romagna.

Estos cursos de tres años de duración (realizados en el ente formativo regional o en el instituto profesional) pretenden dotar a los estudiantes de conocimientos y competencias indispensables para poder cumplir con la enseñanza obligatoria. Asimismo, tienen el objetivo de preparar a jóvenes en la planificación de su futuro en el mundo laboral como trabajadores cualificados y en la sociedad como ciudadanos bien formados.

El título de cualificación que se otorga a los alumnos tras superar estos tres años permite el acceso directo al mundo laboral. Sin embargo, el hecho de elegir esta vía formativa no excluye la posibilidad al alumno de seguir formándose. Este tiene dos posibilidades:

- seguir los estudios formativos en el instituto profesional hasta el quinto año (los alumnos que hayan logrado el título de la cualificación a través de un ente formativo acreditado por la región, y quieran pasar al instituto profesional, deberán realizar un examen);

---

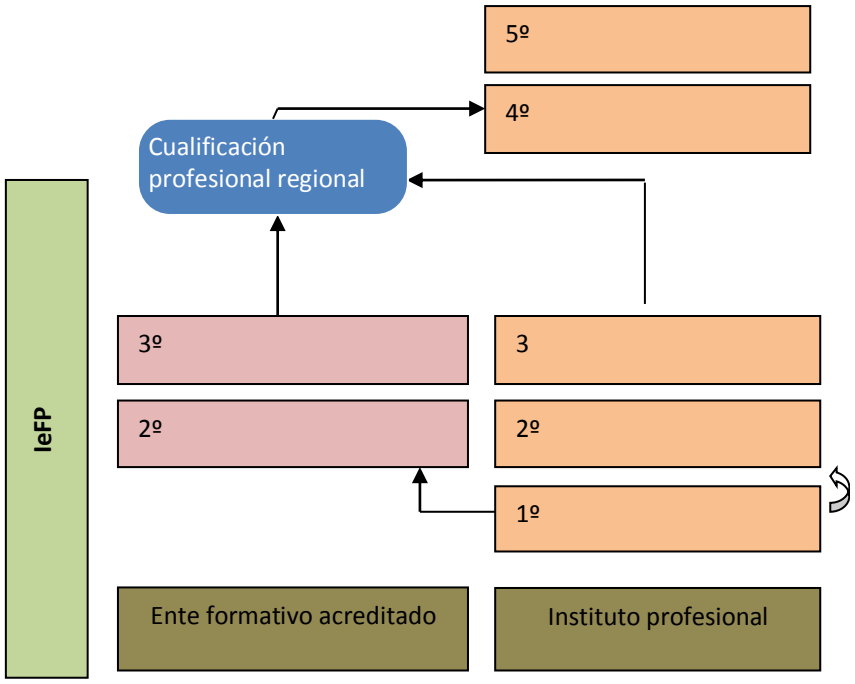
[55] De regulación estatal.

[56] De regulación regional.

[57] Todos los centros de formación deben estar acreditados por la *Regione*. Esta debe comprobar que los centros cumplen con los estándares mínimos que establece el Estado para poder acreditarles como centros de formación.

- especializarse y mejorar su profesionalidad a través de las oportunidades formativas que ofrece el sistema regional (Balboni, 2011).

Esquema 4: Trienio unitario de IeFP en Emilia-Romagna



- Correlaciones entre los títulos de cualificación de la IeFP y las figuras profesionales nacionales

Para poder delinear el Sistema Regional de IeFP, la *Regione* de Emilia-Romagna ha establecido equivalencias entre las 21 figuras profesionales de referencia nacional para los sistemas regionales de IeFP (establecidas, como hemos visto, por el Acuerdo Stato-Regioni del 29 de abril de 2010) y los títulos de cualificación que pueden lograrse con la IeFP en Emilia-Romagna.

Así pues, con la Deliberación 1776/2010 y modificaciones e integraciones posteriores se aprobó la correlación entre las cualificaciones regionales, presentes en el repertorio del SRQ, y las figuras nacionales. Podemos ver esta correlación en el Anexo 2:

- estableciendo que dichas cualificaciones deben ser la única referencia para escuelas y entes de formación que trabajan en el ámbito del sistema regional de IeFP;
- aprobando los estándares obligatorios para aquellos que planifiquen y realicen itinerarios formativos (descripciones de las cualificaciones profesionales regionales, compuestas por los elementos necesarios para garantizar el pleno reconocimiento nacional);
- estableciendo que sobre los certificados de cualificación aparezca la denominación del título de cualificación profesional regional de tercer nivel europeo EQF y la figura nacional en correlación.

3.3 Comparación y conclusiones

Con este apartado pretendemos hacer una breve comparación entre los sistemas nacionales educativos y de formación profesional de España e Italia. Asimismo, comparamos la formación profesional en Castilla y León y en Emilia-Romagna.

3.3.1 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ESPAÑA E ITALIA

A través de la observación de las estructuras de los sistemas educativos español e italiano hemos decido tomar como punto de referencia, para la comparación de estos, los siguientes niveles educativos: un nivel no obligatorio; un primer nivel educativo; un segundo nivel educativo y un nivel superior educativo.

Como se puede observar (ver Cuadro 5), en general las estructuras de los dos sistemas son bastante similares. Hasta el final de la educación primaria de ambos la estructura es prácticamente la misma, exceptuando que en Italia la educación de la infancia en el marco del MIUR inicia a los 3 años edad, pudiendo antes cursarse (de 0 a 3 años) el *asilo-nido* (ajeno a la responsabilidad del MIUR).

En cuanto a la educación primaria encontramos otra diferencia, ya que este tipo de formación dura un año menos en Italia que en España.

Tras este tipo de enseñanza da comienzo en estos países la primera parte de la educación secundaria, que en Italia tiene tres años de duración (de los 11 a los 14 años) y en España cuatro (de los 12 a los 16).

Al terminar estos estudios, los alumnos de Italia y España comienzan la segunda parte de la educación secundaria. En Italia deben decidir si quieren continuar sus estudios por la vía académica (institutos técnicos, institutos profesionales y liceos), de regulación estatal y de cinco años de duración, o por una vía más profesional (IeFP), de regulación regional y normalmente de tres o cuatro años de duración. Por otro lado, en España deberán escoger en 3º de ESO y a la edad de 14 años, como en Italia, si pretenden seguir sus estudios en bachillerato (opción más académica) de dos años de duración o en la FP de grado medio (opción más profesional). También en algunos casos existirá la posibilidad de cursar la formación profesional básica.

Como podemos comprobar, en ambos países los alumnos deberán decidir a los 14 años de edad seguir su formación por la vía académica o por la profesional.

En cuanto a la educación superior, tanto España como Italia acogen enseñanzas de alta formación profesional en la opción no universitaria. Respecto a la educación universitaria, ambas naciones se rigen por el Plan *Bologna*, aunque con distintas formas. España, adopta la modalidad de grado (cuatro años), máster y doctorado, e Italia la de 3+2 (estudios de tres años, más dos de especialización) y doctorado.

Cuadro 5: Cuadro comparativo de los sistemas educativos español e italiano

<table>
<tr><td rowspan="2">NIVEL EDUCATIVO</td><td colspan="3">ESPAÑA</td><td colspan="3">ITALIA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Enseñanzas</td><td>Organismo competente</td><td colspan="2">Enseñanzas</td><td>Organismo competente</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Nivel superior educativo</td><td rowspan="2">Universitaria</td><td rowspan="2">-Doctorado
-Máster
-Grado</td><td rowspan="5">Estatal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</td><td rowspan="2">Universitaria</td><td>-Doctorado
-Laurea magistrale(+2 años)
-Laurea triennale(3 años)</td><td>Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">NO universitaria</td><td rowspan="2">-FP grado superior
-Técnico deportivo de grado superior y grado superior de artes plásticas y diseño
-Enseñanzas artísticas superiores</td><td rowspan="2">NO universitaria</td><td>IFTS</td><td>Sistema integrado Regional y Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>ITS
AFAM
Institutos con fines específicos</td><td>Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>2º nivel educativo</td><td colspan="2">-Bachillerato
-FP grado medio</td><td colspan="2">-Educación secundaria superior (institutos técnicos; institutos profesionales y liceos)</td><td>Estatal (MIUR)</td></tr>
</table>

	-Técnico deportivo de grado medio y grado medio de artes plásticas y diseño -Enseñanzas artísticas profesionales		-IeFP (de 3 o 4 años de duración)	Regional
1er nivel educativo	-ESO (12-16 años)(en 3º rama para FP o Bachillerato). -Formación Profesional Básica -Educación primaria (6-12 años)		-Escuela secundaria de 1er grado (de 11 a 14 años) -Escuela primaria (6-11 años)	Estatal (MIUR)
Nivel no obligatorio	-Educación infantil (0-6 años)		-Escuela de la infancia (3-6 años)	Estatal (MIUR)

3.3.2 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA E ITALIA

Para la comparación de los sistemas de formación profesional hemos tomado como punto de referencia dos tipos de formación que por sus características coinciden en ambos países, la denominada, en España, formación inicial (enfocada a la primera entrada en el mundo laboral), que a su vez hemos subdividido en 3 niveles, y la dirigida a trabajadores ocupados y desocupados, que hemos llamado formación continua.

Al igual que ocurre con los sistemas educativos, los sistemas de formación profesional de estos países también presentan una estructura similar (ver Cuadro 6), aunque con algunas diferencias destacables.

En España se ha instaurado recientemente la formación profesional básica (FPB), los alumnos pueden acceder a ella con 14 años, la misma edad a la que en Italia acceden a la IeFP o a los institutos profesionales. Sin embargo, este tipo de formación italiana es más variado y de más duración que la FPB española, ya que la FP inicial, que hemos considerado de primer nivel en Italia, tiene una duración de tres años y presenta dos modalidades (institutos profesionales o IeFP), frente a los dos años de la FPB española.

España también ofrece otro tipo de formación profesional inicial de más nivel, la FP de grado medio y superior, esta última equiparable a la educación y formación técnica superior italiana. En cuanto a la FP de grado medio española, se accede a ella como mínimo con 16 años. Si la comparamos con la FP italiana del mismo nivel (institutos profesionales e IeFP de cinco y cuatro años de duración respectivamente), al igual que ocurre en el primer nivel de FP inicial, esta última ofrece más opciones y es de más duración.

En cuanto a la FP continua, podemos señalar que ambos países dirigen esta formación tanto a ocupados como a desocupados.

Asimismo, observamos que ambos sistemas cuentan con contratos de formación, llamado formación dual en España (de reciente incorporación) y *apprendistato* en Italia, abarcando este último un mayor número de enseñanzas respecto a España, comprendiendo incluso los estudios de doctorado (Decreto Legislativo 167, 2011). Sin embargo, en España la FP dual se contempla también en la FP continua, mientras que en Italia pertenece solo a la inicial.

Cuadro 6: Cuadro comparativo de los sistemas de formación profesional español e italiano

<table>
<tr><th rowspan="2">Tipo de formación</th><th rowspan="2">Nivel formativo</th><th colspan="2">ESPAÑA</th><th colspan="2">ITALIA</th></tr>
<tr><th>Formación</th><th>Organismo competente</th><th>Formación</th><th>Organismo competente</th></tr>
<tr><td>FP continua</td><td>Ocupados, desocupados, 1er empleo</td><td>Formación profesional para el empleo
-(FP dual)
(1 a 3 años)</td><td>Estatal (Ministerio de Empleo y Seguridad Social)</td><td>FP continua</td><td>Sistema integrado Regional, Estatal (MIUR) y Privado</td></tr>
<tr><td rowspan="6">FP inicial</td><td rowspan="2">FP de nivel superior</td><td rowspan="2">-FP superior
(2 años de duración)
-(FP dual)
(3 años máx.)</td><td rowspan="6">Estatal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)</td><td>IFTS</td><td>Sistema integrado Regional y Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>ITS
(Apprendistato superior) (**)
(duración variable)</td><td rowspan="3">Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2º Nivel</td><td rowspan="2">-FP media (2 años)
-(FP dual)
(3 años máx.)</td><td>-Institutos profesionales
(5 años)</td></tr>
<tr><td>-IeFP (4 años)</td><td>Regional</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1er Nivel</td><td rowspan="2">-PCPI (*)
-FP básica
(ambas, 2 años)</td><td>-(Apprendistato professionalizante)
(3 años máx.)</td><td rowspan="2">Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>-Institutos profesionales
(3 años)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>-IeFP (3 años)</td><td>Regional</td></tr>
</table>

Tipo de formación	Nivel formativo	ESPAÑA		ITALIA	
				-(*Apprendistato* de educación obligatoria) (3 años máx.)	Estatal (MIUR)

() Contrato formativo. - (*) En vías de extinción - (**) Incluye todo el nivel universitario

Como gran diferencia entre estos sistemas nos parece importante destacar que todo el sistema educativo-formativo profesional español es de competencia estatal, mientras que en Italia la formación profesional (IeFP) está en manos de las regiones.

3.3.3 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE CASTILLA Y LEÓN Y EMILIA-ROMAGNA

En esta ocasión hemos mantenido casi intacto el esquema anterior, ya que la situación cambia muy poco respecto a la estructura de los sistemas de formación profesional nacional (ver Cuadro 7).

Tanto Castilla y León como Emilia-Romagna procuran la formación profesional que se establece en los sistemas nacionales, en el ámbito de sus competencias y según su capacidad de decisión respecto a las enseñanzas que ofrecen. En Italia el poder de decisión de las regiones es mucho mayor que en España el de las comunidades autónomas, debido a que, como hemos comentado, las regiones italianas tienen competencia exclusiva en materia de formación profesional.

Los alumnos de ambos territorios acceden al primer nivel de la FP inicial con 14 años, siendo este tipo de formación, más variado y de más duración en Emilia-Romagna que en Castilla y León.

En cuanto a la FP inicial considerada de segundo nivel, en Castilla y León hablamos de FP de grado medio de dos años de duración y en Emilia-Romagna hacemos referencia a los institutos profesionales y a la IeFP, ambos de tres años de duración, ya que la IeFP de cuatro años que veíamos en el cuadro anterior (ver Cuadro 6) no se lleva a cabo en Emilia-Romagna. A pesar de esta reducción en la IeFP de Emilia-Romagna, también en esta ocasión

podemos afirmar que la FP en este nivel ofrece más vías y es de más duración en Emilia-Romagna que en Castilla y León.

En cuanto al nivel de FP superior y de FP continua en estos territorios, se mantiene sin cambios respecto al anterior cuadro (ver Cuadro 6).

Respecto a los contratos de formación, al igual que en el plano nacional, podemos decir que en Castilla y León son de menor duración respecto a los de Emilia-Romagna, en cualquiera de sus modalidades, y que los primeros abarcan menos nivel de estudios que los segundos. Sin embargo, también hay que señalar que en Castilla y León se ofrece una FP dual en la FP Continua que en Emilia-Romagna no se contempla.

Cuadro 7: Cuadro comparativo de los sistemas de formación profesional de Castilla y León y de Emilia-Romagna

<table>
<tr><td>Tipo de formación</td><td>Nivel formativo</td><td colspan="2">CASTILLA Y LEÓN</td><td colspan="2">EMILIA-ROMAGNA</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Formación</td><td>Organismo</td><td>Formación</td><td>Organismo</td></tr>
<tr><td>FP continua</td><td>Ocupados, desocupados, 1er empleo</td><td>-Formación profesional para el empleo
-(FP dual) (6 a 12 meses)</td><td>Estatal (Ministerio de Empleo y Seguridad Social)</td><td>FP continua</td><td>Sistema integrado Regional (Regione E-R), Estatal (MIUR) y Privado</td></tr>
<tr><td rowspan="6">FP inicial</td><td rowspan="2">FP de nivel superior</td><td rowspan="2">-FP superior
(2 años)
-(FP dual)
(1 año)</td><td rowspan="6">Estatal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</td><td>IFTS</td><td>Sistema integrado Regional y Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>ITS
(Apprendistato superior) (**)
(duración variable)</td><td rowspan="2">Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2º Nivel</td><td rowspan="3">-FP media
(2 años)
-(FP dual)
(1 año)</td><td>-Institutos profesionales
(5 años de duración)</td></tr>
<tr><td>-Ie FP (4 años)</td><td>Regional
(Regione E-R)</td></tr>
<tr><td>-(Apprendistato professionalizante)
(3 años máx.)</td><td rowspan="2">Estatal (MIUR)</td></tr>
<tr><td>1er Nivel</td><td>-PCPI (*)</td><td>-Institutos profesionales</td></tr>
</table>

		-FP básica -(FP dual) (1 año)		(3 años) -IeFP (3 años) -(*Apprendistato* de educación obligatoria) (3 años máx.)	 Regional Estatal (MIUR)

No se ofrece este tipo de enseñanza.

() Contrato formativo. (*) En vías de extinción. (**) Incluye todo el nivel universitario.

4 La validación de competencias profesionales

Antes de comenzar este capítulo nos gustaría aclarar qué entendemos por validación de competencias profesionales.

Apoyándonos en la definición sobre validación que proporciona el actualmente el Cedefop, entendemos la validación de competencias profesionales como el proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos en un contexto no formal o informal, medidos respecto a un nivel pertinente. En este proceso se incluyen las fases de identificación, documentación, evaluación y certificación completa o parcial de los resultados (Cedefop, 2014).

Asimismo, definimos certificación como el proceso de expedición de un certificado, diploma o título a través del cual el organismo competente

acredita formalmente, según unas normas prefijadas, el conjunto de resultados de aprendizaje alcanzados por una persona (Cedefop, 2014).

Cuando hablamos de competencias profesionales tomamos como referencia el Real Decreto español 1224/2009, refiriéndonos a aprendizajes fruto de la experiencia laboral y de vías no formales de formación. Entendemos también que las competencias adquiridas en ámbito profesional son competencias informales. Por ese motivo, en el presente trabajo nos referimos a aprendizajes/competencias profesionales y a aprendizajes/ competencias no formales e informales de forma indistinta.

Asimismo, en nuestra investigación utilizamos de forma genérica el término de validación y certificación de competencias profesionales, o simplemente de validación de competencias profesionales (entendiendo que se incluye la certificación), con el fin de acortar y simplificar.

Sin embargo, cuando hablamos de forma específica de validación y certificación en España y en Castilla y León, utilizamos el término evaluación y acreditación de competencias, ya que es como se denomina en estos territorios. En cuanto a Italia, al no existir un procedimiento único nacional no tiene un nombre específico, por lo que hemos utilizado el término genérico de validación y certificación. Por otro lado, para hablar del procedimiento en Emilia-Romagna utilizamos su propia terminología: formalización y certificación.

Otro de los términos que consideramos de gran importancia aclarar es el de cualificación profesional, la entendemos, en su acepción europea, como los requisitos necesarios para el empleo, es decir, competencias, aptitudes y conocimientos adecuados para llevar a cabo determinadas tareas asociadas a un trabajo específico (Cedefop, 2014, p. 94). Cabe señalar que en Italia se utiliza el término de cualificación también para referirse a un título profesional.

Tras estas aclaraciones terminológicas pasamos a esbozar la estructura de este capítulo en el que podemos distinguir tres grandes apartados y uno más breve al final.

El primero de ellos está dedicado al recorrido, en ámbito europeo, sobre la evolución de la validación y certificación de competencias como herramienta del aprendizaje permanente para lograr una mejora socio-económica.

El segundo se centra en la aparición y desarrollo de la validación de competencias profesionales en España, haciendo también hincapié en la puesta en marcha del procedimiento en Castilla y León.

El tercero está dirigido a los movimientos realizados en Italia con intención de crear un sistema nacional de validación de competencias profesionales. En el caso italiano, nos centramos en la región de Emilia-Romagna para presentar su procedimiento de formalización y certificación de competencias profesionales.

Por último, como hemos hecho en los capítulos anteriores, incluimos un apartado sobre comparación y conclusiones del capítulo.

4.1 La validación de competencias desde la Unión Europea

En este apartado pretendemos mostrar las recomendaciones, estrategias y políticas emanadas desde Europa con la intención de impulsar la validación de competencias en los Estados miembro.

Los documentos europeos que hemos estudiado y exponemos en las siguientes páginas abarcan desde la última década del siglo XX hasta nuestros días, haciendo hincapié en la Cumbre de Lisboa y en los principales instrumentos del EQF (en adelante en sus siglas en inglés EQF-*European Qualification Framework*). Asimismo, al final del apartado hablamos de los últimos movimientos realizados para impulsar la validación de competencias profesionales y mencionamos la situación, en cuanto a la puesta en marcha de procedimientos de este tipo, de algunos países pertenecientes a la UE.

4.1.1 ANTECEDENTES

La validación de competencias profesionales aparece en la sociedad europea de forma paulatina y bajo una serie de circunstancias de continuo cambio y globalización, en la que los sistemas económicos, sociales y culturales se hacen cada vez más complejos. Como es de esperar, todo esto repercute en el mundo laboral exigiendo a los trabajadores otro tipo de cualificaciones y de preparación, impulsando el cambio en los conocimientos y en las competencias derivadas de estos.

Todos estos aspectos nos introducen en la idea del aprendizaje permanente (*lifelong learning*), que se empezó a considerar prioritaria, en los años 70, por la OSCE (Organización para la Seguridad y Cooperación Europea) y por la UNESCO[58]. Sin embargo, este término no cobró una fuerza relevante hasta el año 1995, con la publicación del Libro Blanco sobre "Educación y Formación" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Más tarde, esta idea se reafirmó con la proclamación, en 1996, del año europeo del *lifelong learning*. Esto trajo consigo una serie de transformaciones

[58] La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se fundó en el año 1945. Esta organización pretende impulsar la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural a través de la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Entre las prioridades de la UNESCO está lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

en el ámbito de la formación y educación de adultos, dando más importancia a las competencias y a las habilidades que al simple estudio teórico, para después acceder a la aplicación práctica de la profesión correspondiente (Daniele, 2010, p. 36).

A raíz de todas estas variaciones y avances, la Unión Europea (UE), pretendiendo estar a la altura de las nuevas circunstancias, acordó en el Consejo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del año 2000 que la unión debería alcanzar un nuevo objetivo estratégico para reforzar el empleo, la economía y la cohesión social. De este modo se propuso crear la economía más fuerte del mundo a través de la sociedad del conocimiento. Asimismo, en el consejo se hizo hincapié en la trasparencia de las cualificaciones, dando gran relevancia al acceso de conocimientos por parte de todos los ciudadanos, para poder vivir y trabajar en la sociedad de la información.

Se hizo así explícita la referencia al aprendizaje a lo largo de toda la vida, no sólo en el ámbito educativo y de formación, sino también en el laboral. Se invitó a la Comisión a priorizar el aprendizaje a lo largo de la vida, complementando aprendizaje y flexibilidad de las empresas para facilitar tal fin. (Parlamento Europeo, 2000)

Está decisión repercutió enormemente en el aspecto educativo y formativo, ya que para poder dar respuesta a una sociedad basada en el conocimiento los países de la UE debían estar abiertos a una mejora permanente y por tanto a un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Siguiendo esta línea de cambios, en octubre de ese mismo año, salió a la luz el "Memorándum sobre la instrucción y la formación permanente". Este Memorándum supuso un hito importante en el marco del *lifelong learning*, pretendía crear una estrategia europea global de actuación de la instrucción y de la formación permanente, en el plano individual e institucional y en todos los aspectos de la vida. Se habló de un aprendizaje a lo largo (*lifelong*) y a lo ancho (*lifewide*) de la vida. Es decir, aprender no sólo durante toda la vida sino en todos los contextos de esta, aprender dentro y fuera de los contextos preparados para ello. También definió el aprendizaje formal, no formal e informal (Commissione delle Comunità Europee, 2000, p. 9):

- el aprendizaje formal, es aquél que se desarrolla en centros educativo-formativos y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos;

- el aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación y no suele proporcionar certificados formales. Este aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos). También puede lograrse gracias a organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (como cursos de arte, música o deportes o clases particulares para preparar exámenes);
- el aprendizaje informal es entendido como un complemento natural de la vida cotidiana, y a diferencia del aprendizaje formal y no formal, no es necesariamente intencionado.

Tras la confirmación del objetivo de Lisboa por el Consejo Europeo de Estocolmo, en marzo de 2001, se publicó la Comunicación "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", abordando el tema del aprendizaje a lo largo de la vida como un tema central, de gran importancia, que abarca dimensiones individuales y sociales. Lo definió como: "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (Comunicación de la Comisión, 2001, p. 10).

De este modo la comunicación confería valor a cualquier tipo de aprendizaje adquirido en cualquier momento de la vida y en cualquier lugar. Es en este contexto de aprendizaje permanente donde situamos la validación de las competencias profesionales no formales e informales. Entendemos así la validación como un instrumento que facilita el intercambio y la libre circulación de profesionales en todo el territorio de la UE, con objeto de contribuir a lograr el objetivo formulado en la Cumbre de Lisboa el año 2000.

4.1.2 INICIOS DE LA UNIÓN EUROPEA EN EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS

A partir de la mencionada Cumbre de Lisboa, los países pertenecientes a la UE comenzaron un proceso de reforma en sus sistemas de educación y formación, con la idea de optimizarlos y homogeneizarlos para contribuir al objetivo de convertir la economía europea en la más competitiva del mundo a través de una sociedad del conocimiento.

Siguiendo las Conclusiones de la Cumbre de Lisboa, y de forma paralela a las reformas nacionales en curso, la UE comenzó un proceso de mejora en el campo de las cualificaciones profesionales. Por ello, en febrero de 2001 la Comisión hizo referencia al reconocimiento de las cualificaciones en su "Comunicación al Consejo sobre nuevos mercados de trabajo europeos abiertos a todos y accesibles para todos", en ella hizo pública su intención de modificar el sistema general para hacerlo más transparente, uniforme y flexible (Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo, 2002). Esta Comunicación se presentó al Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001, pretendiendo que dicho consejo definiese una serie de propuestas específicas para un régimen de reconocimiento de cualificaciones más flexible y transparente (ICE, 2001, p. 41). La Comunicación también propuso la creación de un grupo operativo de alto nivel sobre las cualificaciones y la movilidad, que se formó ese mismo año y transmitió la importancia de facilitar y acelerar el reconocimiento profesional a través de un informe en diciembre de 2001 (Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo, 2002).

Asimismo, siguiendo la petición que se hizo en el Consejo de Lisboa sobre la reflexión en relación a los sistemas de educación y formación, se presentó en el Consejo de Estocolmo, en marzo de 2001, el Informe sobre el programa de trabajo relativo a "los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación". Este informe estableció tres objetivos estratégicos que debían alcanzarse antes de finalizar el año 2010 (Informe Consejo Educación, 2001; Programa de trabajo, 2002):

- mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación;
- mejorar la accesibilidad a los sistemas de educación y formación;
- dotar de una mayor apertura a todos los sistemas de educación y formación de la UE.

A raíz de la presentación de estos objetivos estratégicos, y para lograr su consecución, el Consejo aprobó el Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010", que se empezó a aplicar el año 2001 con la intención de convertir a Europa en un referente de calidad mundial en el ámbito de los sistemas educativos y de formación.

En el año 2004, para el seguimiento del programa de trabajo, el Consejo y la Comisión Europea empezaron a elaborar un informe conjunto (que actualmente se elabora cada dos años) a partir de los informes nacionales. Ese

mismo año el informe hizo referencia al tema de la validación de competencias profesionales al señalar la importancia de crear un marco europeo de cualificaciones (EQF) que estuviese basado, a su vez, en marcos nacionales, para establecer una referencia común en cuanto al reconocimiento de las cualificaciones y competencias. La idea era poder desarrollar un mercado de trabajo europeo, por lo que era imprescindible lograr el reconocimiento de títulos y certificados en toda Europa, por ello se instó a los Estados miembros a tomar medidas para mejorar la movilidad de trabajadores en sus países (Educación y Formación 2010, 2004).

4.1.3 EL SISTEMA GENERAL DE RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS

Para llevar a la práctica la validación y certificación de competencias profesionales en Europa era necesario establecer un sistema general de reconocimiento de títulos profesionales que regulase el proceso.

La conformación de este sistema general ha sido un proceso lento pero continuado. Inició su andadura en el año 74 con la resolución del Consejo de 6 de junio, relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos. A pesar de la existencia de diferencias en los programas de formación de los Estados miembro, se observaba una cierta correspondencia en la práctica en cuanto a las cualificaciones que daban acceso al ejercicio de una determinada profesión. Por ello, esta resolución consideró necesario establecer unas listas de diplomas, certificados y otros títulos que fuesen reconocidos como equivalentes (Resolución del Consejo, 1974).

El 16 de julio de 1985 se publicó una directiva relacionada con la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembro de las Comunidades Europeas. El objetivo de esta directiva era posibilitar a los trabajadores el acceso a un empleo adecuado en un Estado miembro diferente al suyo, a través del establecimiento de correspondencias entre las cualificaciones de formación profesional de los distintos países de la UE. Para ello contarían con una estructura educativa de cinco niveles que permitiese identificar las categorías de las cualificaciones profesionales en los distintos países, para profesiones o grupos de profesiones específicas (Decisión del Consejo, 1985). Sin embargo, la aplicación de esta Decisión no fue eficaz debido a que el método y el planteamiento utilizado para describir y comparar las cualificaciones diferían de los aplicados en los sistemas de

educación y formación de los países miembro (Decisión del Parlamento y del Consejo, 2008).

En el año 1989 se publicó una directiva del Consejo sobre un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. Se aplicó a todos los profesionales pertenecientes a un Estado miembro que se propusieron ejercer una profesión regulada en un estado miembro de acogida (Directiva del Consejo, 1989). Durante ese mismo año, en el ámbito universitario, se estableció el Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) que aumentó la calidad y la movilidad de estudiantes en Europa con el reconocimiento de períodos de estudio en el extranjero. Diez años más tarde tuvieron lugar los acuerdos de *Bologna* (referidos al campo universitario) (Comisión Europea, 2004) y la Directiva 1999/42/CE que estableció un mecanismo de reconocimiento de títulos referido a actividades profesionales. Esta Directiva se ocupaba del reconocimiento de títulos y de cualificaciones profesionales, en función de la experiencia profesional, adquiridos en otro Estado miembro.

Desde el año 1977 se elaboraron numerosas directivas relacionadas con el reconocimiento de competencias profesionales en campos específicos como el arquitectónico,[59] el de aviación,[60] el de transportes[61] o el marítimo[62]. Sin embargo, los continuos cambios y la elaboración de variantes paralelas dificultaban cada vez más el funcionamiento y la aplicación del sistema. Por este motivo, en marzo de 2002 se desarrolló la Propuesta de Directiva relativa

[59] Recomendación 85/386/CEE del Consejo, de 10 de junio de 1985, relativa a los titulares de un diploma en el ámbito de la arquitectura expedido en un país tercero. (DOUE, L 223, de 21 de agosto de 1985).

[60] Directiva 91/670/CEE del Consejo, de 16 de diciembre de 1991, sobre aceptación recíproca de licencias del personal que ejerce funciones en la aviación civil. (DOUE, L 373, de 31 de diciembre de 1991).

[61] Directiva 96/26/CE del Consejo, de 29 de abril de 1996, relativa al acceso a la profesión de transportista de mercancías y de transportista de viajeros por carretera, así como al reconocimiento recíproco de los diplomas, certificados y otros títulos destinados a favorecer el ejercicio de la libertad de establecimiento de estos transportistas en el sector de los transportes nacionales e internacionales. (DOUE, L 124, de 23 de mayo de 1996).

[62] Directiva 2005/45/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 sobre el reconocimiento mutuo de los títulos expedidos por los Estados miembros a la gente de mar y por la que se modifica la Directiva 2001/25/CE. (DOUE, L 255/160, de 30 de septiembre de 2005).

al reconocimiento de cualificaciones profesionales, que trató de simplificar la legislación y facilitar la libre prestación de servicios en el marco de las Conclusiones de la Cumbre de Lisboa. Esta directiva consideró necesario un sistema claro, seguro y rápido de reconocimiento de cualificaciones de las profesiones reguladas para garantizar la libre circulación de personas realmente preparadas, ya que contribuiría a la sociedad del conocimiento y podría paliar la falta de personal cualificado en determinados momentos en los diferentes Estados miembro (Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo, 2002).

La Propuesta estableció la norma de que un Estado miembro que subordina el acceso a una profesión regulada o su ejercicio, aceptaría la posesión de determinadas cualificaciones profesionales como condición suficiente para el acceso a dicha profesión y su ejercicio (Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo, 2002, p. 1).

Tres años después se publicó la directiva referente a esta Propuesta, la Directiva 2005/36/CE, derogando la Directiva 1999/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al sistema general de reconocimiento de cualificaciones y otras que hasta el momento se habían publicado creando cierta confusión en el sistema.

Hoy en día el sistema general de reconocimiento se articula sobre la base de esta Directiva (2005/36/CE), la cual refunde toda la legislación comunitaria sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales en un único texto e incorpora elementos nuevos. Entre otras cosas, este documento estableció cinco niveles de cualificación (ver Cuadro 8):

Cuadro 8: Niveles de cualificación

Niveles de cualificación	
a. Certificado de competencia expedido por Estado miembro:	1. de una formación que no forme parte de un certificado o título en el sentido de las letras b), c), d) o e), de un examen específico sin formación previa, del ejercicio a tiempo completo de la profesión en un Estado miembro durante tres años consecutivos o durante un período equivalente a tiempo parcial en el transcurso de los diez últimos años,
	2. de una formación general de nivel de enseñanza primaria o secundaria que acredite que la persona pose conocimientos generales;
b. Certificado que sanciona un	1. de carácter general complementado con un ciclo de estudios o de formación profesional distintos de los mencionados en la letra c) y/o con

ciclo de estudios secundarios:	el período de prácticas o la práctica profesional exigidos además de dicho ciclo de estudios,
	2. de carácter técnico o profesional complementado en su caso con un ciclo de estudios o de formación profesional, como se menciona en el inciso i), y/o con el período de prácticas o la práctica profesional exigidos además de dicho ciclo de estudios;
c. Título que sanciona	1. formación de la enseñanza postsecundaria distinta de la mencionada en las letras d) y e) de duración mínima de un año o equivalente a tiempo parcial, o una formación escolar equivalente de segundo nivel secundario, así como la formación profesional exigida en su caso además del ciclo de estudios postsecundarios,
	2. en el caso de una profesión regulada, una formación de estructura particular, equivalente al nivel de formación indicado en el punto c.1, que confiera un nivel profesional comparable y prepare a un nivel comparable de responsabilidades y funciones.
d. Título que sanciona una formación de enseñanza postsecundaria de una duración mínima de tres años y no superior a cuatro, o de una duración equivalente a tiempo parcial, dispensada en una universidad o un centro de enseñanza superior o en otro centro del mismo nivel de formación, así como la formación profesional exigida en su caso además del ciclo de estudios postsecundarios.	
e. Título que acredita que el titular ha cursado con éxito un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de cuatro años, o de una duración equivalente a tiempo parcial, en una universidad o centro de enseñanza superior o en otra institución de nivel equivalente y, en su caso, que ha cursado con éxito la formación profesional que pueda exigirse además de dicho ciclo de estudios postsecundarios.	

Fuente: (Directiva del Parlamento y del Consejo, 2005).

Con la intención de apoyar y mejorar la mencionada directiva, la Comisión publicó en marzo de 2007 una decisión con la que se creó un grupo de coordinadores para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales. Sus funciones principales eran las de crear lazos de colaboración entre las autoridades de los Estados miembro y la Comisión, respecto al reconocimiento de las cualificaciones profesionales; realizar un seguimiento de las políticas que afectasen a las profesiones reguladas por cualificaciones; facilitar la aplicación de la Directiva 2005/36/CE y favorecer el intercambio de experiencias y buenas prácticas relacionadas con el reconocimiento de cualificaciones (Decisión de la Comisión, 2007).

4.1.4 EL MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES

A la luz de todos estos cambios, la necesidad de crear un marco de referencia europeo se hizo latente muy pronto. Sin embargo, el verdadero impulso para la creación del mismo empezó con el Consejo Europeo de Lisboa, seguido por el Proceso de Copenhague[63] y el Consejo Europeo de Barcelona de 2002. Los informes de 2004 y 2006 del programa de trabajo "Educación y formación 2010" y los Consejos Europeos de Bruselas en marzo de 2005 y en marzo de 2006, hicieron hincapié en la importancia de reducir los obstáculos normativos y administrativos para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales (Consejo Europeo de Barcelona, 2002, p. 12).

Finalmente, el Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF) empezó a fraguarse en el año 2004, con la idea de aumentar la transparencia de las cualificaciones y la promoción del aprendizaje permanente.

Entre el año 2004 y 2005 la Comisión Europea, ayudada por un grupo de expertos sobre el EQF, diseñó un modelo de marco fundamentado en ocho niveles y basado en resultados de aprendizaje derivados del aprendizaje formal, no formal e informal. La finalidad del marco era mejorar la transparencia, la transferibilidad de las cualificaciones y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Durante la segunda mitad del año 2005 este modelo fue consultado a los 32 países que participaban en el programa de trabajo "Educación y formación 2010", a los interlocutores sociales europeos, a las organizaciones y suborganizaciones sectoriales, a las instituciones y asociaciones educativas y a las ONG. Las respuestas obtenidas respaldaron la propuesta, aunque pidieron algunas aclaraciones y simplificaciones. Por ello, la Comisión modificó la propuesta según las peticiones de los países participantes, presentando una versión mejorada en 2006. Asimismo, instó a los Estados miembro a utilizar el EQF como instrumento referencial para la comparación de niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones (Propuesta del Parlamento y del Consejo, 2006).

El Parlamento Europeo y el Consejo negociaron durante el año 2007 la Propuesta de EQF que finalmente vio la luz con la Recomendación del

[63] El Proceso de Copenhague se inició en el año 2002, tenía el objetivo de mejorar el rendimiento y la calidad de la Formación Profesional en Europa. El proceso fue revisado cada dos años a través de una serie de comunicados: Comunicado de Maastricht en 2004; el Comunicado de Helsinki en 2006; Comunicado de Burdeos en 2008 y el Comunicado de Brujas en 2010.

Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008. Con ella se adoptó oficialmente el EQF[64] y se fijó el año 2010 como fecha límite para que los Estados miembro alineasen sus sistemas nacionales de cualificaciones, creando correspondencias entre los niveles de cualificación de sus marcos nacionales con el EQF.

Asimismo, esta recomendación daba énfasis al aprendizaje permanente, a la igualdad de oportunidades en la sociedad del conocimiento y a una mayor integración del mercado laboral europeo, respetando la diversidad de los sistemas educativos nacionales. Por ello, se recomendó que se definiesen las cualificaciones basándose en resultados de aprendizaje, promoviendo la validación de aprendizajes no formales e informales y siguiendo los principios europeos (ver subapartado 4.1.4.1); acordados en las conclusiones del Consejo de 28 de mayo de 2004; que se promoviese la calidad en educación y formación y que se estableciesen puntos de coordinación nacionales con la idea de garantizar la transparencia en las relaciones entre los marcos nacionales y el EQF (Comunidades Europeas, 2009; Recomendación del Parlamento y el Consejo, 2008).

4.1.4.1 Los instrumentos del EQF

Es necesario tener en cuenta en un contexto más amplio de marco europeo de referencia en el que debemos integrar una serie de instrumentos y principios. Nos estamos refiriendo a los principios europeos comunes para la validación de competencias, el *Europass*, el Sistema Europeo de Créditos para la educación y Formación Profesionales (en adelante, en sus siglas en inglés, ECVET) o las Directrices Europeas. A continuación vemos estos instrumentos con más detalle.

- Principios europeos para la validación y certificación de competencias y *Europass*

El Informe del Consejo y de la Comisión del año 2004 no sólo hizo hincapié en la constitución de un marco europeo de cualificaciones, también habló del establecimiento de unos principios europeos comunes que ayudasen a los países pertenecientes a la UE en la práctica de validación de

[64] Los niveles de cualificación del EQF abarcan desde la formación más básica (como la educación básica) hasta la más avanzada (como el doctorado) (Comunidades Europeas, 2009, p. 3).

competencias. Estos principios se vieron materializados meses más tarde con el "Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal".

Estos principios tenían el objetivo de promover y guiar el desarrollo de sistemas de convalidación de educación no formal e informal. Asimismo, se consideraban necesarios para asegurar la comparabilidad y la aceptación de distintos enfoques y sistemas en los Estados miembro, así como la transferencia y aceptación de todos los resultados educativos en diferentes entornos.

El Proyecto propuso cuatro principios de carácter voluntario para respetar derechos, responsabilidades y competencias de los Estados miembro y de las partes interesadas (Principios europeos, 2004):

1. derechos individuales;
2. obligaciones de los responsables.
3. fiabilidad y confianza.
4. credibilidad y legitimidad

La necesidad de crear estos principios fue mencionada durante la Declaración de Copenhague en 2002, en la que también se hizo referencia a la creación del *Europass*, un importante instrumento para la transparencia de competencias y cualificaciones y la movilidad de los trabajadores en Europa con fines de aprendizaje permanente, que también salió a la luz en el año 2004.

A través de la Decisión 2241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, el *Europass* sustituyó a su antecesor *Europass* Formación, que fue establecido en 1999 con la intención de registrar todos los periodos de movilidad transnacional llevados a cabo en Europa con fines de aprendizaje a cualquier nivel y con cualquier objetivo (Decisión del Parlamento y del Consejo, 2004).

Esta decisión definió el marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias, es decir, la estructura y formato de los documentos del *Europass,* que hoy en día se siguen usando.

Se trata de una herramienta de carácter voluntario que favorece la transparencia de las cualificaciones y de las competencias. El *Europass* ayuda a comunicar y a presentar competencias en Europa a través de un expediente personal y coordinado de documentos. Los documentos que conforman el *Europass* son (ver Cuadro 9): el Curriculum Vitae *Europass*, documento de movilidad *Europass*, suplemento del diploma *Europass*, portafolio de lenguas *Europass* y el suplemento de certificado *Europass* (Decisión del Parlamento y del Consejo, 2004, p. 2).

Cuadro 9: Documentos que conforman el Europass

EUROPASS	**CV Europass**	Proporciona a los ciudadanos la posibilidad de presentar en una forma clara y completa la información relativa a todas sus cualificaciones y competencias.
	Documento de movilidad *Europass*	Registra los periodos de aprendizaje realizados por los titulares en países distintos al suyo.
	Suplemento de diploma *Europass*	Proporciona información sobre los niveles de estudio en la enseñanza superior alcanzados por el titular.
	Portafolio de lenguas *Europass*	Proporciona a los ciudadanos la oportunidad de presentar sus conocimientos lingüísticos.
	Suplemento de certificado *Europass*	Describe las aptitudes y cualificaciones correspondientes a un certificado de formación profesional.

Fuente: (Decisión del Parlamento y del Consejo, 2004)

- El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)

Este sistema de créditos se empezó a gestar en el curso del año 2006. Fue impulsado por la Declaración de Copenhague en 2002 y el Comunicado de Maastricht en 2004 (Documento de trabajo ECVET, 2006). La recomendación relativa a su constitución fue publicada en 2009 por la Comisión Europea.

El ECVET es el sistema de créditos equivalente, en el ámbito educativo y de formación profesional, al mencionado ECTS, en el ámbito de la educación superior. Este sistema fue creado con el objeto de facilitar la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de los resultados evaluados de aprendizaje, en la educación y formación profesionales, de todas aquellas

personas que deseasen adquirir una cualificación. De esta forma se mejoraba la comprensión general de los resultados de aprendizaje de los ciudadanos, la transparencia, la movilidad dentro del país y entre los Estados miembros, contribuyendo al mismo tiempo a mejorar la movilidad y transferibilidad de las cualificaciones a nivel nacional en los distintos sectores económicos y en el mercado de trabajo (Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo, 2009).

- Las Directrices Europeas para la validación y certificación del aprendizaje no formal e informal

En el año 2009 el Cedefop publicó las "Directrices Europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal".[65] Este documento nació con el objetivo de favorecer el desarrollo de la validación de aprendizajes adquiridos por vía no formal e informal a niveles europeos, nacionales y locales.

Las directrices suponen hoy en día la guía y el punto de referencia para los Estados miembro en cuanto a validación de competencias no formales e informales. Se apoyan en los principios europeos comunes publicados en 2004, a los que hemos hecho referencia con anterioridad. La aplicación de estas directrices es de carácter voluntario. Pretenden ser una herramienta práctica, proponiendo una serie de recomendaciones realizadas por expertos y están dirigidas a aquellos que intervienen en la elaboración y puesta en práctica de los dispositivos de validación a diferentes niveles.

Esta guía establece que los procedimientos de validación no formal e informal deben contener 3 elementos estructurales (Cedefop, 2009, p. 59):

- orientación como preparación a la evaluación: con la orientación se produce y difunde la información, se motiva al candidato y se le proporcionan consejos. También incluye la identificación de los aprendizajes hasta la certificación;
- evaluación de las competencias profesionales: los candidatos deben comprender las exigencias y los estándares prefijados desde el principio de esta etapa. Las evidencias tienen que estar bien recogidas, bien documentadas y preparadas para ser evaluadas. Los candidatos

[65] Recordamos que a principios de 2016 el Cedefop publicó un nuevo documento con mejoras sobre las Directrices Europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, para introducir mejoras en el mismo (Cedefop, 2016).

deben conocer los procedimientos de evaluación y de validación de los resultados que pueden obtener;
- control externo: se trata de un proceso consecutivo al de la evaluación, consiste en someter la orientación y la evaluación a un examen externo e independiente sobre la eficacia de estas (capacidad de lograr lo que se espera).

Otro de los aspectos que consideramos de gran importancia, y que ha emergido en el análisis del documento de las directrices, es una serie de principios que debe tener el procedimiento de validación para asegurar su eficacia:

- visibilidad/transparencia: no debe haber sorpresas para el candidato ni para las partes implicadas, todo el procedimiento debe ser claro;
- igualdad: debe darse un trato igualitario a todos los candidatos, sin propiciar favoritismos ni perjudicar a otros;
- accesibilidad: debe poder acceder al procedimiento el mayor número posible de personas.
- voluntariedad: someterse al procedimiento debe ser voluntario para el candidato.
- personalización: cada sujeto es único y se sitúa en el centro del procedimiento, por ello los procesos deben ser lo menos rígidos posible.
- validez: los métodos de evaluación y los instrumentos que se utilicen en la evaluación deben medir adecuadamente la competencia que pretenden medir;
- fiabilidad: basado en los métodos y en los instrumentos, que deben ser capaces de asegurar resultados iguales o parecidos si se realiza el procedimiento bajo las mismas condiciones;
- seguridad y confidencialidad: debe respetarse la privacidad del sujeto.
- coordinación: debe existir coherencia en las prácticas de validación.
- trazabilidad: todo el procedimiento debe estar documentado.

Por tanto, la guía establece unos principios a seguir y define detalladamente las fases que deben tenerse en cuenta para el buen funcionamiento de este tipo de procedimientos. Incluye también una lista de instrumentos que pueden utilizarse para la validación, entre los que se encuentran el dossier, la entrevista o la observación. Asimismo, la guía establece los profesionales que deben encargarse del procedimiento: los que

proporcionan información, asesoramiento y orientación; los que conducen la evaluación; los observadores externos del procedimiento (evaluadores del funcionamiento del procedimiento); los responsables de los centros/procedimientos de evaluación y otras partes interesadas que juegan un papel más o menos importante en el procedimiento de validación (como por ejemplo las empresas).

Por su función de documento de referencia, entendemos estas directrices como la guía de los procedimientos de validación y certificación de aprendizajes adquiridos por vías no formales e informales.

4.1.5 ÚLTIMOS MOVIMIENTOS

En los últimos cinco años Europa ha seguido instando a los países pertenecientes a la UE a poner en marcha dispositivos de validación y certificación de aprendizajes no formales e informales. Prueba de ello son los documentos que mencionamos a continuación.

En el año 2010 la Comisión Europea publicó la "Estrategia Europa 2020" para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, pretendiendo impulsar los conocimientos, capacidades y competencias para lograr un crecimiento económico y generar empleo.

Entre los objetivos principales de la estrategia europea se encuentran (Comisión Europea, 2010, p. 5):

- reducir el porcentaje de abandono escolar y lograr que la generación más joven tengan estudios superiores completos;
- reducir el riesgo de pobreza, que debería amenazar a 20 millones menos de personas.

En este documento la UE consideró la validación del aprendizaje no formal e informal como un arma para luchar por sus objetivos, haciendo asimismo hincapié en la necesidad de crear itinerarios de aprendizaje más flexibles que facilitasen el acceso al mercado laboral.

Cabe también destacar la Recomendación del Consejo de 2012 sobre validación del aprendizaje no formal e informal, la cual establece el año 2018 como fecha límite para que los Estados miembro pongan en marcha dispositivos para la validación del aprendizaje no formal e informal. Asimismo anima a aplicar varios principios para mejorar los dispositivos de validación del aprendizaje no formal e informal. Entre otros, habla de

proporcionar información y orientación sobre las posibilidades que ofrece la validación; dar prioridad de acceso a personas desempleadas; aplicar medidas transparentes a los procedimientos o mejorar la competencia profesional de las personas implicadas en la puesta en marcha del estos dispositivos de validación (Recomendación del Consejo, 2012).

Para finalizar esta contextualización legislativa europea hacemos referencia al último documento emanado sobre este campo en ámbito europeo, el Dictamen del Comité de las Regiones sobre reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal.

Este dictamen hace hincapié en las capacidades mejores y más útiles teniendo en cuenta los marcos no formales e informales. Insta a los Estados miembro a reforzar los vínculos entre el mundo educativo-formativo y el laboral, y a adoptar un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida en las políticas educativo-formativas. Asimismo, cree necesario garantizar una calidad adecuada en cuanto al reconocimiento de las capacidades y cualificaciones y mejorar la política de información sobre este tipo de procedimiento, adaptándola a las personas a las que vaya dirigida.

4.1.6 SITUACIÓN EUROPEA ACTUAL

Según el último Inventario Europeo sobre la validación no formal e informal del aprendizaje (2014), algunos países como Austria, Portugal o Bélgica-Flandes están trabajando intensamente para mejorar sus sistemas de validación, en especial aquellos dirigidos a colectivos desfavorecidos. Otros, como los países nórdicos, junto con Suiza, se encuentran entre los países que han trabajado para mejorar los vínculos entre la validación y el sector productivo. Algunos países como Malta, que cuenta con un sistema de validación menos arraigado, también han logrado avances en los últimos años.

Asimismo, los sistemas francés o alemán, considerados sistemas "maduros", no han experimentado muchos más avances en los últimos cuatro años. Chipre, Alemania, Grecia, Lituania, Eslovaquia y Turquía son algunos de los países donde se ha detectado un bajo rendimiento en este tipo de prácticas.

En algunas zonas europeas se han logrado avances significativos, en particular respecto a estrategias; marcos jurídicos; la incorporación de la

validación en sistemas de cualificación; la vinculación con los Marcos Nacionales de Cualificaciones y el establecimiento de sinergias con los sistemas de créditos en aquellos países en los que están en práctica y la involucración de las partes interesadas en estos sistemas de validación.

Aunque en general se han experimentado grandes adelantos en términos de políticas de validación, en la práctica los avances han sido más lentos. Esto es debido a que en la mayoría de países existen barreras socio/económicas que impiden un gran crecimiento en este campo (European Commission et al., 2014).

4.2 La evaluación y acreditación de competencias profesionales en España

En este apartado queremos mostrar la situación general en España en cuanto a la puesta en marcha de procedimientos de validación de competencias profesionales. Con este objetivo presentamos el breve pero efectivo marco legislativo sobre relativo a este aspecto y los elementos que suponen la base de estos procedimientos, el Sistema Nacional de Cualificaciones y formación profesional (en adelante, SNCP) y la cualificación profesional.

Asimismo, proporcionamos una panorámica, sobre las primeras experiencias de este tipo que se realizaron en este país y sobre los ´diferentes sectores en los que se están llevando a cabo actualmente.

Para finalizar el capítulo exponemos el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León.

4.2.1 MARCO LEGISLATIVO

En España, el procedimiento de validación y certificación de competencias no formales e informales recibe el nombre de procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de experiencia o de vías no formales de formación.

La institución de la validación y certificación de competencias es relativamente reciente en este país y se debe, en gran parte, al impulso provocado por la UNESCO y por las recomendaciones de la UE que, sobre todo a partir de la Cumbre de Lisboa del año 2000, animaban a los países pertenecientes a la Unión a poner en marcha dispositivos de validación y certificación de competencias.

España ha ido desarrollando, sobre todo en la última década, un marco legislativo referente al tema de la validación de competencias no formales e informales.

En el año 2002 la Ley Orgánica 5/2002 (en adelante, LO 5/2002) habla por vez primera de reconocimiento de aprendizaje no formal como un elemento complementario del sistema de formación profesional. Dedica su artículo 8 al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, estableciendo que:

- los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad tienen carácter oficial y validez en todo el territorio español;
- la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales contarán con un referente que garantice la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación;
- la acreditación podrá ser parcial y acumulable.

Uno de los objetivos de esta ley fue la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional (SNCFP) (ver subapartado 4.2.2), como sistema integrado en el que se articulan las cualificaciones profesionales[66], su formación y acreditación. Estas cualificaciones se acreditan en títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, como explicamos en el subapartado 3.1.2, y están organizadas en unidades de competencia.

Entre los objetivos del SNCFP está permitir la evaluación y acreditación oficial de las cualificaciones profesionales adquiridas a través de cualquier vía (Ley Orgánica 5, 2002, n. art. 3.5). Para tal fin, la LO 5/2002 establece un importante instrumento, el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales (Ley Orgánica 5, 2002, n. art. 4.1. b).

Otra ley que también impulsó la validación de aprendizajes adquiridos por cualquier vía fue la Ley de empleo 56/2003. Esta normativa abordó la mejora de la empleabilidad a través de políticas activas de empleo para ocupados y desempleados. Propuso acciones preventivas frente al desempleo y formación para mejorar la cualificación y adaptación de competencias al nuevo mercado laboral. Asimismo, a través de las políticas activas de empleo, contribuyó a la libre circulación de trabajadores y a la movilidad geográfica en España y Europa (Ley 56, 2003, n. art. 2).

También los Reales Decretos 1538/2006[67] y 395/2007, encargados de regular la formación profesional del sistema educativo y para el empleo respectivamente, supusieron un empuje para la validación de competencias

[66] Las cualificaciones profesionales son competencias profesionales con significación para el empleo que pueden adquirirse por formación modular u otros tipos de formación y mediante experiencia laboral (Ley Orgánica 5, 2002, n. 3.7).

[67] Disposición derogada en el año 2011 por el RD 1147/2011, donde también se contempla la evaluación y acreditación de competencias.

no formales e informales. El primero estableció que la acreditación de competencias permitiría la convalidación de los módulos profesionales asociados a las unidades de competencia relativas al título que se desease obtener (Real Decreto 1538, 2006, n. art. 35). El segundo real decreto contempló el reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral, mediante las acreditaciones totales o parciales de los certificados de profesionalidad (Real Decreto 395, 2007, n. art. 12).

Otro real decreto significativo fue el 34/2008 sobre la regulación de los certificados de profesionalidad. Este documento dio vía libre para que el certificado de profesionalidad también pudiese obtenerse a través de los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales, adquiridas a través de experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Todas estas normativas han contribuido a la implantación del dispositivo de validación y certificación de competencias en España, que finalmente llegó de la mano del Real Decreto 1224/2009 (en adelante, RD 1224/2009). Tomando como referencia el artículo 8.2 de la LO 5/2002, este real decreto define y establece en todo el territorio español un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales de formación o de experiencia en el trabajo. El procedimiento es único, tanto para el ámbito del sistema educativo como para el laboral. El RD 1224/2009 fue definido siguiendo las Directrices Europeas, que se publicaron ese mismo año con la intención de dar respuesta a las recomendaciones emanadas por la UE.

El real decreto define la validación de competencias como: "el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación" (R.D. 1224, 2009, n. art. 2). Asimismo, dispone los requisitos de acceso, las fases que debe comprender, su estructura y organización, señalando también la unidad de competencia como el referente de evaluación y certificación (R.D. 1224, 2009).

Esta normativa otorga la gestión a las comunidades autónomas, indicando que sus administraciones educativa y laboral competentes establecerán de forma conjunta la gestión y las convocatorias de los procesos de evaluación y acreditación de competencias. También establece que la propia Administración General del Estado podrá realizar convocatorias de evaluación y acreditación, y que las organizaciones sindicales y empresariales más importantes podrán solicitarlas al Estado o a la comunidad autónoma

correspondiente. Dichas convocatorias deberán publicarse en los boletines o diarios oficiales de las Administraciones convocantes.

El procedimiento está dirigido a personas sin titulación pero en posesión de conocimientos profesionales adquiridos a través de la actividad laboral, del desempeño de tareas en el tercer sector y/o de la realización de actividades no remuneradas (R.D. 1224, 2009).

4.2.2 EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL (SNCFP)

Para hablar del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), debemos referirnos al órgano técnico que está detrás de su funcionamiento. Estamos hablando del punto nacional español de referencia en cuanto a certificaciones, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL). Este instituto depende orgánicamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y debe su existencia al Real Decreto 375/1999. Años después de su nacimiento, la LO 5/2002 encomendó al INCUAL la labor de apoyar al Consejo General de Formación Profesional[68] para alcanzar los objetivos del SNCFP. El INCUAL tiene entre sus objetivos principales acreditar las cualificaciones profesionales y elaborar los instrumentos de apoyo necesarios para validar y acreditar competencias profesionales no formales.

El SNCFP debe su definición a la LO 5/2002. Está compuesto por un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional. Su objetivo es promover y desarrollar la evaluación y acreditación de competencias.

Este sistema cuenta con los siguientes instrumentos de actuación (INCUAL, 2015b):

- el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante CNCP);
- un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales;

[68] El Consejo General de Formación Profesional es un órgano consultivo de carácter tripartito, cuenta con la participación de las Administraciones Públicas, de sindicatos y organizaciones empresariales.

- la información y orientación en materia de formación profesional y empleo;
- la evaluación y mejora de la calidad del SNCFP.

4.2.2.1 El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)

El CNCP es un instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional, que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación. Hoy en día recoge 664 cualificaciones profesionales reconocidas en España y se estructura en dos partes (ver Cuadro 10): una sectorial, formada por las 26 familias profesionales existentes, y otra por cinco niveles de cualificación.[69]

[69] Tanto las familias profesionales como los niveles de cualificación fueron instituidos por el RD 1128/2003 que regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Cuadro 10: Familias profesionales y niveles y cualificaciones profesionales en España.

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación	
• Agraria • Marítimo-Pesquera • Industrias Alimentarias • Química • Imagen Personal • Sanidad • Seguridad y Medio Ambiente • Fabricación Mecánica • Electricidad y Electrónica • Energía y Agua • Instalación y Mantenimiento • Industrias Extractivas • Transporte y Mantenimiento de Vehículos • Edificación y Obra Civil • Vidrio y Cerámica • Madera, Mueble y Corcho • Textil, Confección y Piel • Artes Gráficas • Imagen y Sonido • Informática y Comunicaciones • Administración y Gestión • Comercio y Marketing • Servicios Socioculturales y a la Comunidad • Hostelería y Turismo • Actividades Físicas y Deportivas • Artes y Artesanías	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	Nivel5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: (INCUAL, 2015a).

Nos parece interesante, en este punto del trabajo, hacer un pequeño inciso en referencia a los cinco niveles que acabamos de ver. Estos deben equipararse a los 8 niveles que estipula el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (EQF). Para logar dicha equiparación España está trabajando en el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (en adelante, MECU). El objetivo del marco es facilitar la transparencia, movilidad y comparabilidad entre unos sistemas y otros.

Como hemos visto, el catálogo define 5 niveles de cualificación, abarcando desde la formación básica (nivel 1) hasta el doctorado (nivel 8). Sin

embargo, el catálogo especifica únicamente las cualificaciones de los niveles 1, 2 y 3 que encontrarían correspondencia con los niveles 1, 2, 3, 4 y 5 del EQF, referidos al ámbito de formación profesional inicial (formación profesional básica, media y superior) y de formación profesional para el empleo.

Los niveles 4 y 5 del marco español encontrarían correspondencia con los niveles 6, 7 y 8 del EQF, referidos al ámbito universitario e incluyendo el doctorado. Para describir las cualificaciones correspondientes a estos niveles, España ha desarrollado un marco referido a las cualificaciones superiores, el MECES. Según el Real Decreto 1027/2011 se estructura en cuatro niveles que se corresponden con las siguientes cualificaciones (ver Cuadro 11):

Cuadro 11: Niveles del MECES

Niveles	Cualificaciones
Nivel 1. Técnico superior	Técnico superior de FP Técnico superior de artes plásticas y diseño Técnico deportivo superior
Nivel 2. Grado	Título de graduado Título de graduado de las enseñanzas artísticas superiores
Nivel 3. Máster	Máster universitario Máster en enseñanzas artísticas
Nivel 4. Doctor	Título de doctor

Fuente: (Real Decreto 1027, 2011).

Como podemos observar, las cualificaciones correspondientes a la formación profesional superior se encuentran descritas en ambos marcos (INCUAL y MECES). Este es solamente uno de los puntos que deben integrarse y coordinarse dentro del MECU para poder ofrecer una buena metodología y calidad y poder equipararse, por fin, al EQF.

- La cualificación profesional

En España se entiende por cualificación profesional el conjunto de competencias profesionales (entendidas como conocimientos y capacidades) con significación para el empleo que pueden adquirirse a través de formación modular u otros tipos de formación y mediante la experiencia laboral (LO, 2002, n. art. 7.4).

Los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad constituyen las ofertas de formación profesional referidas al Catálogo de Cualificaciones Profesionales. Tienen carácter oficial y validez en

todo el territorio nacional (Ley Orgánica 5, 2002). Es decir, las cualificaciones del catálogo se acreditan en títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad

La estructura de la cualificación profesional

Cada cualificación tiene asignada una competencia general que define los cometidos y funciones principales de esta. La cualificación describe el entorno profesional en el que puede desarrollarse, los sectores productivos correspondientes y los puestos de trabajo relevantes a los que permite acceder. Además para cada cualificación se indica el nivel (de los cinco) al que pertenece (INCUAL, 2015a), aunque de momento el catálogo solo haya definido las cualificaciones hasta el tercer nivel.

Las cualificaciones profesionales del CNCP están compuestas por unidades de competencia (en adelante, UC).

La unidad de competencia.

La unidad de competencia está compuesta por las realizaciones profesionales que describen los comportamientos objetivos esperados en una persona para considerarla competente en esa unidad; el nivel aceptable de realización (a través de criterios de realización) y el contexto profesional referido a medios, productos, resultados de trabajo, información utilizada, etc., para enmarcar la realización profesional. Además, cada unidad de competencia tiene un módulo formativo asociado en el que se describe la formación necesaria para obtener la UC (INCUAL, 2015a).

Dado que las competencias profesionales se incluyen en las unidades de competencia de las cualificaciones (R.D. 1224, 2009, n. art. 4), la unidad de competencia supone el agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial (INCUAL, 2015a).

4.2.3 PRIMERAS EXPERIENCIAS DE VALIDACIÓN EN ESPAÑA

La definición nacional del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales no formales e informales llegó con el RD 1224/2009. Sin embargo, 7 años antes la LO 5/2002 supuso la base para la realización de varias iniciativas de evaluación y acreditación de competencias profesionales. Gracias a esta ley empezaron a ponerse en marcha algunas experiencias. Cabe destacar entre ellas el proyecto ERA (Evaluación

Reconocimiento Acreditación) desarrollado en el año 2003. [70] Este proyecto experimentó por primera vez en España la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales sin importar el modo ni lugar de adquisición y usando el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004).

Más tarde se pusieron en marcha procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales a nivel de comunidades autónomas, siendo País Vasco, Cataluña y Canarias algunas de las pioneras en este tipo de procedimientos.

Podemos decir que en España estos procedimientos despegaron de forma lenta y un tanto desigual en cuanto al número de convocatorias realizadas entre unas comunidades autónomas y otras.[71] Hoy en día todas las comunidades autónomas españolas tienen en marcha procedimientos de evaluación y acreditación que toman como referencia el RD 1224/2009, aunque sigue existiendo desigualdad en el número de convocatorias ente comunidades autónomas.

En España, la validación de aprendizajes está contemplada incluso en el acceso a la universidad para adultos mayores de 40 años. Estos pueden solicitar la validación de la experiencia laboral o profesional para cursar estudios universitarios sin necesidad de estar en posesión de los requisitos de acceso[72].

4.2.4 EXPERIENCIAS DE VALIDACIÓN EN EL SECTOR PRIVADO

En España el sector privado (incluidos sindicatos y organizaciones empresariales) ha participado en el desarrollo de la legislación de estos procedimientos a través de su representación en el Consejo General de la FP, que actúa como asesor en el desarrollo e implementación del procedimiento de validación y certificación de competencias.

---

[70] Para consultar la memoria del Proyecto ERA véase: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf

[71] Para la consulta de convocatorias realizadas en España, puede consultarse la página: http://www.todofp.es/todofp/acreditacion-de-competencias.html

[72] El Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf

Aunque en España la validación es competencia de la administración pública, los sindicatos y las organizaciones empresariales pueden solicitar convocatorias de evaluación y acreditación para necesidades sectoriales. Por ejemplo, se han dado algunos casos en Valencia, Islas Baleares y Aragón (Álvarez Bermúdez, 2014).

4.2.5 EXPERIENCIAS DE VALIDACIÓN EN EL TERCER SECTOR

En el tercer sector, las principales medidas puestas en marcha han sido el reconocimiento de perfiles de carrera profesional en el ámbito de los jóvenes, a través del sistema de *Occupational Standards*.[73]

La acreditación de las competencias profesionales adquirida a través del aprendizaje informal o no formal está en marcha en el ámbito de tres Títulos de FP: Técnico Superior en Socio-Cultural y estimulación turística, Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística formación y estimulación o Técnico en Medio Ambiente Natural y Guía de Ocio.

Asimismo creemos oportuno mencionar el Instituto de la Juventud (INJUVE). Se trata de la agencia nacional española para el Programa de Juventud en Acción, es el responsable de su promoción y aplicación. Todos los que participan en este programa, reciben el certificado Youthpass[74], que describe lo que han hecho y aprendido reconociendo su aprendizaje no formal.

4.2.6 EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN CASTILLA Y LEÓN

Como hemos comentado, la evaluación y acreditación de competencias profesionales está regulada en toda España por el Real Decreto 1224/2009 sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por

[73] Para más información sobre este sistema, véase: http://www.nya.org.uk/resource/national-occupational-standards/

[74] Youthpass es una iniciativa de la Comisión Europea orientada al reconocimiento y validación de aprendizajes no formales. La iniciativa está dirigida a jóvenes, en general con una baja empleabilidad, para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y sobre sus resultados personales (Youthpass.eu, 2015).

experiencia laboral. Por su parte, la gestión del procedimiento de validación está descentralizada en las Comunidades Autónomas.

Cumpliendo con la normativa nacional, la comunidad autónoma de Castilla y León publicó la Orden HAC/1605/2011 para desarrollar la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León. Asimismo, estableció la estructura organizativa responsable (Orden HAC/1605, 2011).

Esta orden instituyó la Comisión Directora y la Comisión Asesora del procedimiento:

- la Comisión Directora: está adscrita a la Conserjería con competencias en materia de empleo. Se creó como una estructura administrativa responsable del procedimiento, con el objetivo de impulsar y garantizar el correcto desarrollo del mismo. Entre sus funciones se encuentran dirigir y coordinar la gestión del procedimiento;
- la Comisión Asesora: se encarga de garantizar la participación de los agentes económicos y sociales en el procedimiento. Prioritariamente trata temas sobre la identificación de los perfiles objeto de convocatoria y las garantías de calidad y homogeneidad de los procedimientos en el ámbito de la Comunidad Autónoma.

Actualmente en Castilla y León se han realizado dos convocatorias del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales. Una en 2011 y otra en 2015. La primera convocatoria ha tenido tres partes, la primera en el año 2011, la segunda en el 2013 y la tercera en 2014.

En este trabajo hemos analizado las dos partes de la primera convocatoria, ya que la tercera parte de la segunda convocatoria se ha desarrollado durante la fase final de la tesis y la última convocatoria se está llevando a cabo actualmente. Ambas partes se han realizado de conformidad con el RD 1224/2009. La primera se materializó con la Orden HAC/1536/ 2011, que se encargó de convocar el procedimiento para unidades de competencia de cualificaciones profesionales de las familias profesionales de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y de Transporte y Mantenimiento de Vehículos. La segunda parte de la convocatoria llegó con la Resolución de 18 de septiembre de 2013, la cual preveía la ampliación de plazas para las personas en situación de reserva en la primera parte de la convocatoria, aunque solo se llevó a cabo para las unidades de competencia de

cualificaciones profesionales de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Según los informes de la Junta de Castilla y León, en la primera parte de la convocatoria fueron evaluadas 2.673 personas y en la segunda 600, obteniéndose un 95% de personas certificadas.

La evaluación de competencias se apoya, en Castilla y León y en toda España, en el Catálogo Nacional de Competencias Profesionales (CNCP) (explicado en el subapartad 4.2.2.1). Esto implica que se toman como referencia las cualificaciones definidas en dicho catálogo (hasta el tercer nivel) y sus unidades de competencia correspondientes.

4.2.6.1 Profesionales del procedimiento

El procedimiento de evaluación y acreditación de competencias en Castilla y León está guiado por dos figuras profesionales clave, el asesor y el evaluador.

El asesor es el encargado de proporcionar información al candidato sobre el procedimiento y de prestarle ayuda para preparar el proceso de evaluación. Esto implica que será su "acompañante" en la indagación para la recogida y presentación de evidencias que el candidato debe presentar con objeto de justificar sus competencias. El asesor también se encargará de realizar un informe, no vinculante, indicando la idoneidad sobre si el sujeto debe pasar o no a la fase de evaluación (INCUAL, 2010a).

El evaluador es el profesional que se ocupa de concretar las actividades de evaluación de la competencia profesional siguiendo los métodos e instrumentos dispuestos para tal fin. Asimismo, realiza la evaluación de las competencias y registra todas las actividades de evaluación y las decisiones que toma durante el proceso (INCUAL, 2010b).

4.2.6.2 Fases del procedimiento

En las próximas páginas presentamos las fases del procedimiento, para la reconstrucción de este nos hemos servido del RD 1224/2009 y de los instrumentos de apoyo (las guías del asesor y del evaluador y las guías de evidencias) creados posteriormente para facilitar la evaluación y acreditación de competencias profesionales.

- Fase de admisión

En esta fase el candidato presenta la solicitud (ver Anexo 3), acompañada del historial profesional y/o formativo de acuerdo con el modelo de currículum vitae europeo (ver Anexo 4). Tras lo cual, las comisiones de admisión, se encargan de seleccionar a los candidatos según los criterios: Se comprueba el cumplimiento de los requisitos de participación, aplicando los criterios de admisión.

Las personas que deseen participar en el procedimiento deberán cumplir con los siguientes aspectos (R.D. 1224, 2009, n. art. 11):

a) poseer la nacionalidad española o tener el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano de la Unión, o ser residente en España;
b) tener 18 años para UC correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años para los niveles II y III;
c) tener experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se quieren acreditar

- Fase de asesoramiento

La fase de asesoramiento es de carácter obligatorio. Según las necesidades de los candidatos, puede realizarse de forma individualizada o colectiva, presencial o telemáticamente (R.D. 1224, 2009, n. art. 15).

Con objeto de facilitar el proceso de asesoramiento, el INCUAL, junto con el Ministerio de Educación, ha puesto a disposición de los asesores la guía del asesor. Como podemos ver en el Anexo 5, se trata de un instrumento que siguiendo el RD 1224/2009 proporciona pautas, instrumentos y métodos de asesoramiento.

Teniendo en cuenta el RD 1224/2009 y la guía del asesor podemos decir que esta fase se estructura en los siguientes pasos:

Recogida de evidencias en el dossier de competencias

El asesor cita al candidato para la indagación y búsqueda de evidencias indirectas[75] capaces de justificar las competencias profesionales que el candidato dice poseer. Posteriormente se realiza el dossier de competencias, formado por todo el conjunto de información documental y demás pruebas aportadas por la persona candidata durante el asesoramiento (INCUAL, 2010a, p. 20). Para esta indagación el asesor cuenta con una serie de instrumentos (INCUAL, 2010a; R.D. 1224, 2009):

- el cuestionario de autoevaluación, como podemos ver en el Anexo 6, este refleja el dominio del candidato sobre las actividades profesionales principales y las secundarias[76] (derivadas de las primeras). Este instrumento permite al asesor comprobar si el candidato tiene posibilidades de ver reconocidas las unidades de competencia que pretende acreditar;
- el historial profesional y/o formativo. Este documento está basado en el currículum vitae europeo. Como vemos en el Anexo 7, se encarga de recoger las actividades profesionales y formativas, llevadas a cabo por el candidato, en relación al referente de evaluación[77];
- la ficha de recogida de información sobre funciones desempeñadas por el trabajador en la empresa. Esta ficha ayuda al asesor a documentar el currículum que presenta el candidato y contribuye a enriquecer el historial profesional y formativo. Podemos verla en el Anexo 8;
- la entrevista profesional con fines de asesoramiento. Este instrumento es útil para percibir indicios que ayuden a justificar la competencia profesional del candidato. Para ello, como se muestra en el Anexo 9, se hacen preguntas que den respuesta a qué sabe hacer, cómo, dónde lo ha hecho y que ha aprendido. La entrevista debe estructurarse a partir de la información dada por el candidato en el

[75] En la fase de asesoramiento, las evidencias de competencias que se recogen son indirectas, es decir, inferidas de actividades realizadas en el pasado, pueden ser títulos, certificados o autodeclaraciones.

[76] Las actividades profesionales principales y secundarias son el soporte de las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC de referencia (INCUAL, 2010a, p. 19).

[77] El referente de evaluación son las unidades de competencia que pretende demostrar el candidato.

historial profesional y formativo y en el cuestionario de autoevaluación (INCUAL, 2010a, p. 65).

Valoración de evidencias

El asesor valora si la información profesional y/o pruebas aportadas por el candidato son capaces de justificar su competencia profesional respecto al referente de evaluación, teniendo en cuenta el cumplimiento de los siguientes requisitos (INCUAL, 2010a, pp. 21–22):

- suficiencia, es decir la evidencia aportada debe cubrir todo el referente de evaluación;
- autenticidad, en el sentido de que la información o pruebas presentadas deben ser el resultado de una actividad realizada por el propio candidato;
- actualidad, el candidato debe justificar que la competencia profesional es válida en el momento de la evaluación;
- pertinencia, la información y pruebas aportadas deben estar relacionadas con el referente de evaluación objeto de la convocatoria.

Una vez que el asesor valora si la información profesional y/o pruebas justifican la competencia profesional en relación con el referente de evaluación, este sistematiza toda la información en la ficha de sistematización de evidencias de competencia que mostramos en el Anexo 10. Este instrumento sirve de apoyo en la elaboración del informe del asesor para la comisión de evaluación (ver Anexo 11).

Elaboración del informe del asesor para la comisión de evaluación

Tras recoger toda la documentación, a modo de evidencias indirectas, el asesor realiza el informe de asesoramiento. Este documento indica las competencias que se consideran justificadas a partir del material aportado por el candidato y señala si conviene o no que el aspirante acceda a la fase de evaluación del procedimiento.

El informe debe contener los siguientes aspectos (INCUAL, 2010a):

- datos personales del candidato;
- asesoramiento sobre la UC;
- modalidad de asesoramiento (presencial o telemático);

- fundamentos del informe (competencias profesionales suficientemente justificadas y argumentación del diagnóstico del asesoramiento);
- diagnóstico del asesoramiento (negativo o positivo), junto con la decisión del candidato de continuar o no en el procedimiento;
- propuesta de formación, en caso necesario, para que el candidato complete la UC que pretendía acreditar.

Si el informe resulta positivo se traslada a la correspondiente comisión de evaluación junto con la documentación aportada por el candidato para iniciar la fase de evaluación. Si por el contrario el informe resulta negativo se indica al candidato la formación complementaria que puede realizar y los centros que la imparten. No obstante, dado que el informe es orientativo y no vinculante, el candidato podría pasar a la fase de evaluación si lo desea, a pesar de que el informe no sea favorable. En este caso también se traslada el informe y la documentación a la comisión de evaluación.

- Fase de evaluación

Esta fase tiene por objeto comprobar si el candidato tiene las competencias profesionales requeridas para las realizaciones profesionales de la UC a evaluar, siguiendo los niveles establecidos, los criterios de realización y una situación de trabajo real o simulada (R.D. 1224, 2009, n. art. 16).

La fase se compone de los siguientes pasos:

Composición de la comisión

Las administraciones responsables del procedimiento son las encargadas de nombrar las comisiones de evaluación (R.D. 1224, 2009, n. art. 26). Están compuestas como mínimo por 5 evaluadores: un presidente, un secretario y al menos 3 vocales. Se prevé que haya evaluadores tanto del sector formativo como del productivo. Asimismo, en caso necesario, la comisión podría contar con la presencia y el apoyo de profesionales cualificados, con voz pero sin voto (R.D. 1224, 2009, n. art. 27).

Análisis y evaluación de evidencias

Al inicio de la fase de evaluación se analiza el informe del asesor y la documentación aportada por el candidato. La comisión de evaluación estudia estos documentos y emite un dictamen de valoración de evidencias de

competencia indirectas, utilizando un documento como el que mostramos en el Anexo 12. En el dictamen se indica la conveniencia o no de la recogida de nuevas evidencias que demuestren la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que el candidato se haya inscrito. En el supuesto de necesitar nuevas evidencias, la evaluación se desarrollará según una planificación previa en la que se señalen las actividades, los métodos de evaluación, los lugares y las fechas previstos (R.D. 1224, 2009, n. art. 28).

El candidato que no haya tenido una evaluación positiva en el dictamen recibe un informe con recomendaciones sobre un itinerario formativo para lograr la acreditación de la unidad o unidades de competencia. Para este candidato el procedimiento termina aquí.

Elaboración del plan individualizado de evaluación

En el caso de considerar que el candidato debe aportar nuevas evidencias el evaluador debe elaborar el plan individualizado de evaluación. Este plan debe ser aprobado por la comisión y debe acordarse con el candidato en la medida de lo posible en cuanto a instrumentos, fechas y lugares. En el Anexo 13 mostramos un modelo del plan de evaluación.

Durante este proceso, el evaluador va rellenando una ficha de seguimiento, como la que vemos en el Anexo 14, sobre las actividades que ha ido realizando con el candidato, indicando si las evidencias son suficientes o no, si ha realizado un plan individualizado de evaluación y si el candidato debe seguir o no en el procedimiento.

Para la selección de los métodos y su concreción en actividades de evaluación, el evaluador cuenta con la ayuda de dos importantes instrumentos: la guía del evaluador (ver Anexo 15) y las guías de evidencia (ver anexo 16) de la unidad de competencia (en adelante, guía de evidencia) que pretenda evaluarse. De este modo la evaluación se realizará de acuerdo con la naturaleza de la unidad de competencia correspondiente (referente de evaluación), las características de la persona aspirante a participar en el procedimiento y los criterios para la evaluación recogidos en la guías de evidencia.[78]

[78] Para cada cualificación profesional del CNCP existen unas guías de evidencias de su competencia profesional, es decir, una guía de evidencias de cada UC que compone la cualificación.

El objetivo de la guía del evaluador es ayudar a este en la tarea de evaluar al candidato. En ella se exponen los principios del procedimiento y se describe el proceso de evaluación. Asimismo, se dedica un apartado a la utilización de la guía de evidencia y propone algunos métodos para la evaluación.

En lo relativo a las guías de evidencias debemos señalar que se trata de un instrumento fundamental para garantizar la validez, fiabilidad y homogeneidad, tanto en el desarrollo de los procesos como en los resultados de la evaluación. Para ello, la elaboración de estas guías parte del referente de evaluación, que está constituido por la UC a evaluar.

Cada guía desglosa las competencias profesionales de la UC correspondiente en competencias técnicas y sociales. Las competencias técnicas aparecen desglosadas en el "saber hacer" y "saber" y las sociales en el "saber estar". Estos "saberes" conforman las tres dimensiones de la competencia profesional a evaluar y para cada una de ellas la guía indica los aspectos que debe demostrar el candidato en las actividades profesionales principales y secundarias de la UC que se quiere demostrar (INCUAL, 2010c):

- la dimensión del "saber hacer" se explicita en forma de actividades profesionales subyacentes en las realizaciones profesionales y de criterios de realización. El candidato debe demostrar el dominio práctico en relación con las actividades profesionales principales y secundarias;
- en cuanto a la dimensión de la competencia en relación al "saber", esta comprende el conjunto de conocimientos técnicos, sobre conceptos y procedimientos, pertenecientes al módulo formativo de la UC correspondiente. Por tanto, el candidato debe probar la posesión de dichos conocimientos;
- respecto a la dimensión de la competencia relacionada con el "saber estar", en caso de existir, el candidato tiene que demostrar las actitudes de comportamiento relativas a la UC que se evalúa.

La guía también facilita situaciones profesionales de evaluación que definen el contexto profesional en el que se lleva a cabo la misma (ver Ilustración 1), así como unos criterios de evaluación asociados a la situación profesional de evaluación. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, que a su vez tiene asociados unos indicadores

(ver Ilustración 2) y escalas de desempeño (ver Ilustración 3) para facilitar la evaluación.

Ilustración 1: Ejemplo descripción de situación profesional de evaluación, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

Partiendo de la programación realizada por el candidato o la candidata, se someterá a éste a una situación de implementación de la misma, para recoger evidencias de competencia relacionadas con el "saber hacer" y "saber estar" en las que se utilizaran técnicas de dinámica de grupo, que impliquen el empleo de actividades del tipo "Role Playing". Se propone una dramatización aplicada a situaciones cotidianas de los niños y las niñas en Educación Infantil, tales como asamblea matinal, dinámicas grupales, actividades de educación no formal, entre otras, con niños y niñas de cero a tres años; y con los padres y madres mediante la realización de entrevista de tutoría, reunión colectiva, resolución de conflictos, entre otros.

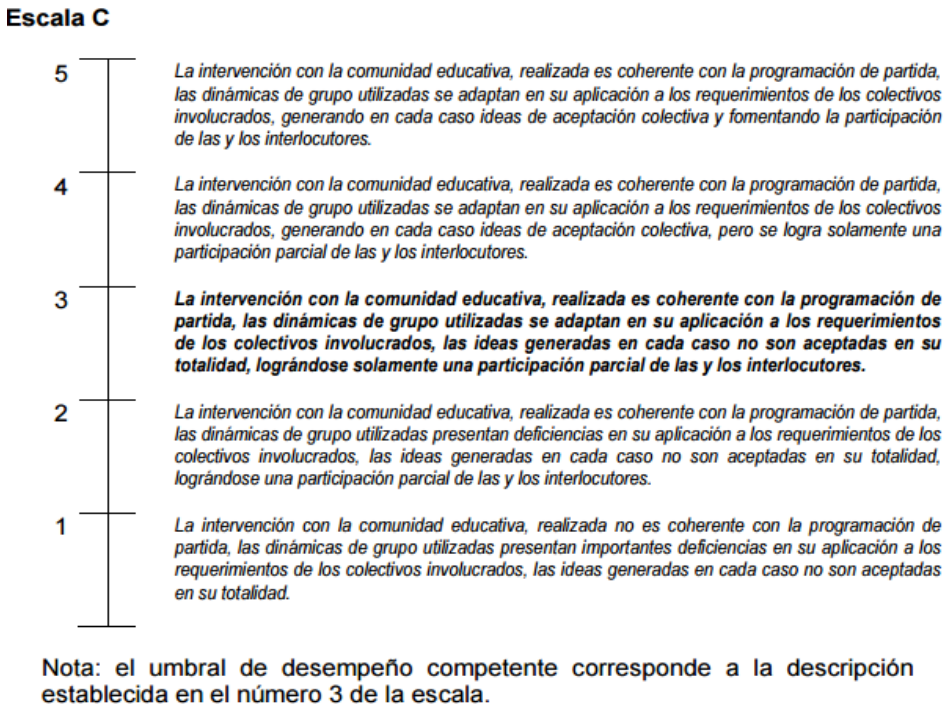
Fuente: (INCUAL, 2010c, p. 18).

Ilustración 2: Ejemplo criterios de evaluación asociados a una situación profesional, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil

Criterios de mérito	***Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente***
Eficacia de la intervención con la comunidad educativa, realizada mediante aplicación de técnicas de dinámica grupal del tipo "Role Playing".	- Coherencia con la programación realizada por el candidato o la candidata. - Adecuación de las dinámicas de grupo a los requerimientos del colectivo involucrado. - Fomento de la participación de los interlocutores. - Generación de ideas de aceptación colectiva. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C.*
Desarrollo globalizado de las actividades educativas en la intervención.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*
Uso de un lenguaje comprensible y respetuoso, con una actitud empática y asertiva.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*

Fuente: (INCUAL, 2010c, p. 19).

Ilustración 3: Ejemplo de una escala de desempeño, perteneciente a una de las guías de evidencias de la cualificación de educación infantil



Fuente: (INCUAL, 2010c, p. 19).

Las guías de evidencia también proponen los métodos de evaluación y orientaciones para la evaluación de la UC en cuestión. Dichos métodos de evaluación son los siguientes:

- observación en el puesto de trabajo: se trata de la observación del candidato en su lugar de trabajo. El objetivo es recoger información sobre el candidato en su ambiente natural de manifestación de las competencias profesionales. Las guías proponen tomar como referente las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional de la unidad de competencia. Si el evaluador lo considera oportuno puede complementar la observación con una entrevista específica sobre lo observado;
- simulaciones de actividades profesionales: la simulación práctica se puede llevar a cabo en un taller, laboratorio o empresa, en los que se

recrean las variables principales de una actuación profesional, para que el candidato pueda demostrar sus competencias. Una variante de este método es la simulación telemática, que presenta una serie de casos prácticos, a los que el candidato debe responder, "online";

- pruebas profesionales de competencia. Consisten en pruebas teórico-prácticas para evaluar las tres dimensiones de la competencia profesional: "saber", "saber hacer" y "saber estar";

Para las simulaciones y las pruebas profesionales de competencia, las guías recomiendan recurrir a las situaciones profesionales y los criterios de evaluación correspondientes;

- entrevista profesional estructurada con fines de evaluación. Este método posibilita al evaluador la obtención de información sobre aspectos profesionales del candidato. Favorece la recogida de evidencias de competencia directas (actividades profesionales observables). La persona candidata argumenta, oralmente y con soportes visuales y otros métodos, lo que va haciendo o ha hecho. En este caso las guías recomiendan tomar como referente la UC, el contexto que incluye la situación profesional de evaluación y las especificaciones de los "saberes" correspondientes a las dimensiones de la competencia.

El evaluador realiza un informe de evaluación, siguiendo el modelo que vemos en el Anexo 17, en el que se recoge el resultado del candidato, dicho informe se presenta a la comisión de evaluación que deberá aprobarlo.

Al finalizar la actividad de evaluación se hace un registro firmado por el aspirante y el evaluador, lo cual resulta bastante útil de cara a una posible reclamación por parte del candidato.

Información al candidato del resultado de evaluación

Tras la evaluación la comisión de evaluación rellena un acta final conjunta con los resultados del proceso (ver Anexo 18). Este documento sirve de base para informar al candidato de los resultados, que se expresarán, por unidades de competencia, a través de un acta de valoración individual de la competencia profesional, en términos de "demostrada" o "no demostrada" (ver Anexo 19). Tras esto, la persona candidata tendrá derecho a realizar una reclamación ante la comisión de evaluación, mediante el modelo de solicitud de revisión individualizada que mostramos en el Anexo 20.

- Fase de Acreditación y registro

Según el procedimiento previsto en el RD 1224/2009, al finalizar el proceso de evaluación se entrega a los candidatos una acreditación, a través de un documento como el que se expone en el Anexo 21, de cada una de las unidades de competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional (R.D. 1224, 2009, n. art. 17). Los resultados quedarán recogidos en un registro estatal, bajo la custodia del Servicio Público de Empleo Estatal y al que tendrán acceso el Ministerio de Educación y las administraciones educativas y laborales de las comunidades autónomas (R.D. 1224, 2009, n. art. 18).

En cuanto a la entrega de títulos o certificados de profesionalidad tiene lugar "fuera" de este procedimiento. La persona que reúna los requisitos para poder obtener un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional[79] será informada de los trámites para lograr su obtención.

Para cerrar la explicación del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León, reflejamos de forma sintética las fases que acabamos de ver, con los aspectos más significativos de cada una de ellas (ver Cuadro 12):

Cuadro 12: Fases del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias en Castilla y León

Fase de Admisión	**Actividades principales** Comprobación del cumplimiento de los requisitos de participación Aplicación de criterios de admisión
	Profesionales de esta fase Comisiones de Admisión
Fase de Asesoramiento	**Actividades principales** Reunión informativa colectiva Entrevistas individuales con el candidato para recoger evidencias indirectas de las competencias que se quieran acreditar para elaborar el Dossier de competencias Valoración de evidencias Elaboración del informe del asesor para la comisión (no vinculante). Puede ser positivo o negativo, en el segundo caso se da información para formación complementaria, pero si el candidato lo decide puede seguir en el procedimiento

[79] Para obtener los títulos de técnico o técnico superior, se requerirá cumplir, además, con los requisitos de acceso a las enseñanzas de formación profesional de grado medio y de grado superior respectivamente (R.D. 1224, 2009, n. art. 17).

<table>
<tr><td></td><td>Profesionales de esta fase
Asesor

Documentos de apoyo al profesional
Guía del asesor:
Ejemplo de entrevista profesional con fines de asesoramiento
Ficha de sistematización de evidencias
Modelo de informe del asesor</td><td>Instrumentos utilizados
Dossier de competencias que recoge evidencias de las competencias a través de:
o CV europeo
o Cuestionario de autoevaluación
o Historial profesional y formativo
o Ficha de recogida de información sobre funciones laborales
o Otras evidencias indirectas</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Fase de Evaluación</td><td colspan="2">Actividades principales
Composición comisión de evaluación (mínimo 5 evaluadores)
Análisis y evaluación de evidencias, del informe del asesor y del dossier del candidato por parte de la comisión
En caso necesario, elaboración del plan individualizado de evaluación, para recoger nuevas evidencias
Información al candidato del resultado de evaluación</td></tr>
<tr><td>Profesionales de esta fase
- Evaluador

Documentos de apoyo al profesional
Guías de evidencias de la unidad de competencia
Guía del evaluador:
-Modelo de plan individualizado
-Ficha de seguimiento
-Modelo de informe de evaluación
-Modelo acta de valoración individual de la competencia profesional
-Modelo de acta final</td><td>Instrumentos/técnicas para recoger evidencias directas sobre las competencias de los candidatos
Observación del candidato en puesto de trabajo
Simulaciones
Pruebas estandarizadas de competencia profesional
Entrevistas profesionales
Informe de asesoramiento</td></tr>
<tr><td>Fase de Acreditación y registro</td><td colspan="2">Actividades principales
Expedición de una acreditación por cada una de las unidades de competencia que haya demostrado el candidato
Indicación de trámites para obtención de certificado de profesionalidad o título de formación profesional, si se diese el caso
La administración competente transferirá los resultados a un registro, de carácter estatal, nominal y por unidades de competencia acreditadas</td></tr>
</table>

4.3 La validación de competencias profesionales en Italia

En este apartado presentamos la extensa producción legislativa y de políticas que se ha desarrollado en Italia a lo largo de los últimos 15 años con el propósito de crear un sistema nacional de validación de competencias profesionales que, como veremos, todavía hoy no ha logrado conformarse.

Asimismo, ante la ausencia de un procedimiento nacional, exponemos una visión general sobre la situación de cada región en cuanto a la creación y puesta en marcha de procedimientos de validación de competencias profesionales.

Por último, mostramos el procedimiento de formalización y acreditación de competencias en la región de Emilia-Romagna, la cual cuenta con su propio sistema regional de cualificaciones.

4.3.1 CONTEXTO

Para hablar de validación y certificación de competencias en Italia tenemos que situarnos en el escenario de la formación continua, que en este país empezó a desarrollarse en el año 1993 con la aprobación de la Ley 236/1993. Esta ley está dirigida, sobre todo, a la formación de los trabajadores (ocupados) (Ley 236, 1993).

En julio de ese mismo año tuvo lugar el "*Protocollo sulle politiche dei redditi*", un acuerdo entre el Gobierno y los sindicatos que acordó la modernización y recualificación de la educación y de los sistemas formativos. El acuerdo estaba dirigido a enriquecer las competencias de base y profesionales para mejorar la competitividad del sistema productivo y la calidad de los servicios. Tal proceso comportó, entre otras cosas, la necesidad de realizar mejoras en la oferta formativa para favorecer la integración, la recualificación profesional y la formación continua, a través del de un sistema flexible de formación profesional y continua, definiendo estándares formativos[80] únicos nacionales (Accordo Governo-Sindacati, 1993).

[80] El estándar de formación hace referencia a los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los requisitos de admisión y los recursos requeridos para alcanzar los objetivos fijados (Cedefop, 2014, p. 114).

Posteriormente, y ante la urgencia de activar un plan para incrementar la tasa de actividad, tuvo lugar el "*Accordo per il Lavoro"*, acuerdo alcanzado entre el Gobierno y las Partes sociales en 1996. Este acuerdo concretó una serie de medidas para la reforma del sistema formativo, y habló de los sistemas de certificación como un instrumento idóneo para conferir unidad y visibilidad a la formación de cada persona a lo largo de toda la vida, para promover el reconocimiento de los créditos formativos[81] y documentar las competencias adquiridas.

El acuerdo también subrayó la necesidad de otorgar plena dignidad a todos los aprendizajes adquiridos en el trabajo o en contextos no formales, y prefiguró un sistema global de oportunidad de aprendizaje que tiene como punto principal el individuo (Accordo per il Lavoro, 1996).

Un año más tarde se publicó la Ley 196 sobre la promoción del empleo. Propuso la reorganización de la formación profesional para asegurar a los trabajadores oportunidades adecuadas de formación y de promoción profesional. Entre las líneas de actuación propuestas para la consecución de tal objetivo hizo especial hincapié en la creación de un sistema nacional de certificación de competencias adquiridas a través de la formación profesional (Ley 196, 1997, p. 17).

De este modo, se empezó a considerar en Italia la validación y certificación de competencias, que tiene como punto nacional de referencia el *Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori* (Instituto para el Desarrollo de la Formación de los Trabajadores) (en adelante, Isfol).

El Isfol es un ente público de investigación nacido en el año 1972 con el Decreto del Presidente de la Republica número 10. Comenzó siendo una infraestructura de investigación, experimentación y asistencia técnica en el campo de la formación profesional. Poco a poco fue ampliando sus competencias, el estatuto del Isfol de 2003 otorgó al ente competencias formativas, laborales y sociales. Actualmente se encarga, entre otras cosas y bajo la supervisión del Ministerio de Trabajo y Políticas sociales, de promover actividades de estudio, investigación, experimentación documentación e información. El objetivo es proporcionar un apoyo técnico-científico a los ministerios, al Parlamento, a las regiones, a entes locales y a otras instituciones

[81] El crédito formativo se refiere al conjunto de competencias que pueden ser reconocidas en el ámbito de diferentes vías de formación o de trabajo y las modalidades de su reconocimiento.

sobre políticas y sistemas de formación y aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y sobre aspectos relativos al mercado laboral y a la inclusión social. Asimismo, forma parte del Sistema Estadístico Nacional y colabora con instituciones europeas (Isfol, 2015b). En el campo específico de la validación de competencias, el Isfol es el soporte del Ministerio de Trabajo en la creación de una base de datos nacional de descripción de las funciones laborales y estándares desarrollados en Italia en los últimos años, los cuales se agrupan en 24 áreas económicas y profesionales (Di Francesco & Perulli, 2011).

4.3.2 IMPULSO DE LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES

Desde que tuvo lugar la celebración de la Cumbre de Lisboa, en el año 2000, Italia ha tratado de impulsar la validación y certificación de aprendizajes no formales e informales a través de una serie de intervenciones legislativas que se exponen a continuación.

El 18 de febrero del año 2000 tuvo lugar un importante *Accordo Stato-Regioni*[82]. Este acuerdo entre el antiguo Ministerio del Trabajo y de la Seguridad Social[83] y las regiones italianas, pretendía garantizar la coordinación eficaz regional referida a las diferentes competencias en el campo de la formación profesional.

El anexo B del acuerdo "*Procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze profesionali*", planteó el procedimiento para la constitución de un sistema nacional de certificación de competencias profesionales. El objetivo era asegurar la homogeneidad de las certificaciones en el territorio nacional y su reconocimiento en el ámbito europeo.

Este anexo supuso un punto clave para la conformación del proceso de certificación por varios motivos (Accordo Stato-Regioni, 2000, n. anexo B.c)):

[82] Este tipo de acuerdos son emanados por la *Conferenza Stato Regioni*. Esta conferencia es la sede del Gobierno en la cual se realizan acuerdos entre las administraciones centrales y regionales. Los aspectos tratados son de interés nacional, regional y provincial (Governo Italiano, 2015).

[83] Actualmente llamado Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales.

1. instó al antiguo Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a la constitución de una comisión cuatripartita formada por representantes de este ministerio, del Ministerio de Instrucción Pública, del Ministerio de la Universidad e Investigación Científica y representantes de las regiones, para la supervisión del proceso de certificación y con la asistencia técnica del Isfol;
2. estableció que la certificación sería efectuada por las regiones, según sus leyes y respetando el mencionado artículo 17 de la ley 196/1997;
3. definió las competencias profesionales certificables como aquellas que constituyen un patrimonio de conocimiento operativo de los individuos y su conjunto constituye una cualificación o figura profesional;
4. y por último recomendó a las regiones la adopción del *Libretto Formativo del Cittadino* (que explicaremos en el subapartdo 4.3.6.1) como instrumento para documentar el curriculum formativo y las competencias adquiridas, con el objetivo de obtener un título de estudio o la inserción en el sistema educativo.

La Comisión cuatripartita mencionada en este anexo se constituyó en el curso del año 2000. Asimismo, un año más tarde se formuló el Decreto Ministerial 174/2001 sobre *Certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale*, una de las primeras piezas clave en los inicios de la constitución de este procedimiento en Italia.

En respuesta a la propuesta realizada en el *Accordo Stato-Regioni* del año 2000*,* este decreto definió el procedimiento para poner en marcha un sistema nacional de competencias en la formación profesional con el fin de garantizar la transparencia de los cursos formativos y de permitir la realización de pasarelas entre los diferentes sistemas (D.M. 174, 2001).

El artículo 2 del documento redefinió el concepto de competencia certificable, considerándolo como la adquisición de capacidades a través de diferentes vías de formación profesional y/o de experiencias de trabajo, y/o autoformación, evaluables también como créditos formativos. Mientras que el artículo 3 consideró la definición de estándares mínimos, relativos a las figuras profesionales y a las competencias, como un prerrequisito clave en el nuevo sistema de certificación.

Según lo estipulado en el *Accordo-Regioni* 2000, el decreto delegó en las regiones (a través de su artículo 4) la responsabilidad de la certificación y el artículo 5 estableció tres tipos de certificación posibles:

a) al finalizar un proceso de formación profesional dirigido a la adquisición de un título;
b) como resultado de los procesos de formación parcial o en caso de abandono precoz del proceso de formación o en cursos formativos que no conducen a la adquisición de un título;
c) como resultado de experiencias de trabajo y de autoformación por petición de los interesados, para el ingreso a diferentes niveles del sistema de educación y formación profesional o para la adquisición de un título de estudio.

El segundo punto del artículo 5 instituyó que las certificaciones se recogerían en el *Libretto Formativo del Citadino*, ya nombrado y definido en el *Accordo Stato-Regioni* del año 2000 y entendido como un instrumento de recogida de documentación de las certificaciones adquiridas poco a poco por el individuo (D.M. 174, 2001).

El Decreto Ministerial 174 contenía las reglas para articular un sistema de certificación que, efectivamente, ha impulsado una serie de acuerdos *Stato-Regioni* llevados a cabo entre las regiones y las Partes Sociales. De esta forma se contribuyó a la definición de estándares mínimos de competencia[84] y al impulso de la validación de competencias adquiridas en cualquier campo (formal, no formal o informal).

En 2003 se publicó la ley 30/2003 (también conocida como la Ley *Biagi*). Tenía el objetivo de realizar un sistema eficaz y coherente de instrumentos dirigidos a garantizar la transparencia y la eficiencia en el mercado de trabajo y mejorar la inserción profesional de las personas en situación de desempleo. Así se perseguían los objetivos propuestos por la Unión Europea en materia de ocupación y suministro de mano de obra (Ley 30, 2003).

En ese mismo año se promulgó también la Ley 53/2003, reconociendo la importancia de alternar la formación y el trabajo en la escuela, desde una perspectiva de aprendizaje permanente. Asimismo previó la creación de dispositivos institucionales para dar validez a las prácticas y a las experiencias individuales de aprendizaje, cualesquiera fuesen los contexto en los que se hubiesen adquirido (Ley 53, 2003).

[84] El estándar mínimo de competencia define los conocimientos, capacidades y competencias mínimos que deben poseerse para realizar un oficio específico.

Otro de los pasos dados en esta dirección llegó de la mano de tres acuerdos *Stato-Regioni*:

El 19 de junio de 2003 tuvo lugar el *Accordo Stato-Regioni* 2003 que exigió activar una colaboración por parte de las instituciones, a nivel nacional y de acuerdo con las regiones, para la definición de estándares formativos mínimos con el objetivo de lograr el reconocimiento nacional de los créditos, las certificaciones y los títulos, incluidos los créditos adquiridos en el *apprendistato* (explicado en el subapartado 3.2.2.4) (Accordo Stato-Regioni, 2003).

El *Accordo Stato-Regioni* del 15 de enero de 2004 definió los estándares formativos mínimos relativos a las competencias de base en vías experimentales de educación y formación profesional (Accordo Stato-Regioni, 2004).

Por su parte, el *Accordo Stato-Regioni* del 5 de octubre de 2006 aprobó la definición de los estándares mínimos formativos relativos a 14 perfiles profesionales, en cursos experimentales de educación y formación profesional (IeFP) de duración trienal (Accordo Stato-Regioni, 2006).

En este periodo, concretamente en octubre de 2005, se aprobó el *Libretto del Cittadino*, esta vez con un formato nacional que le convertía en el único instrumento de índole nacional para la validación y certificación de competencias (Decreto Interministerial, 2005).

Durante el mes de septiembre de 2006, el Ministerio de trabajo promovió un Comité Nacional dirigido a la definición y aplicación de un marco y de un sistema nacional de cualificaciones compuesto por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, Regiones y Partes Sociales (Di Francesco & Perulli, 2011). Esto se propuso como un paso importante en cuanto al desarrollo de un sistema italiano capaz de dotar de transparencia a las competencias adquiridas en cualquier contexto (formal, no formal o informal), en coherencia con las políticas europeas para el aprendizaje permanente (Perulli, 2011, p. 85).

Sin embargo, todavía en el año 2007 Italia seguía sin contar con un sistema fuerte para la implantación del dispositivo de evaluación y acreditación de competencias profesionales (Kytola & Hawley, 2007). Pensando en poner remedio a esta situación Italia preparó, durante los años 2007 y 2008, una metodología común y un enfoque a nivel nacional de

resultados de aprendizaje, que pueden ser considerados como base para la construcción de un sistema de cualificación integrado[85].

Además durante 2009 y 2010 se firmaron otros importantes acuerdos en ámbito nacional, tales como:

El *Accordo Stato-Regione* del 5 de febrero de 2009[86], que con respecto al sistema de educación y formación profesional (*IeFP*), constituyó el primer repertorio nacional de perfiles profesionales, estableciendo los estándares mínimos de las competencias técnicas. El repertorio incluye 19 figuras profesionales contenidas en cursos experimentales de duración trienal. 14 de estas figuras se introdujeron con el previo acuerdo del 5 de octubre de 2006 citado anteriormente. Añadió por tanto cinco áreas nuevas y su uso está garantizado a nivel nacional.

O el *Accordo Stato-Regioni* del 29 de abril de 2010, que entró en vigor en Italia en el curso 2011/2012 e incluye una reforma en los *licei* y los institutos. Este acuerdo define las figuras profesionales a nivel nacional (vigentes hasta el día de hoy) en los sistemas de IeFP. Fueron 21 figuras para cursos de formación profesional de duración trienal y otras 21 para los cursos de cuatro años de duración (Accordo Stato-Regioni, 2010).

Estas figuras profesionales fueron incluidas, en el año 2011, en las siete áreas profesionales que mostramos en el Anexo 22. La definición de las áreas se logró gracias a la elaboración integrada de clasificaciones estadísticas internacionales referidas a actividades económicas (NACE[87]-ATECO[88]) y de

[85] En 2008 se elaboró un inventario de estándares regionales de competencias y cualificaciones y fue probado con éxito en el sector del turismo y de la mecánica. En el transcurso del año 2010 otros sectores como el químico o el de alimentación y agricultura, siguieron la misma metodología, estas prácticas han inspirado la creación de estándares en algunas regiones y la revisión de aquellos nacionales previstos para las cualificaciones y los diplomas profesionales (Perulli, 2011, p. 85).

[86] El acuerdo fue reconocido por el Decreto de 29 de mayo de 2009, publicado en el Diario Oficial núm. 140 de 19 de junio de 2009.

[87] *Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne*-Clasificación estadística de las actividades económicas en la Comunidad Europea, creada por el Eurostat, el órgano estadístico de la Comisión Europea.

[88] Versión nacional italiana de la clasificación europea NACE.

la clasificación de profesiones (ISCO[89]/NUP[90]). El objetivo que se perseguía era disponer de un referente homogéneo nacional para el mundo económico y de las profesiones. En concreto, se quería crear dicho referente para las figuras profesionales nacionales de referencia de las cualificaciones y diplomas profesionales de la educación y formación profesional (IeFP).

4.3.3 ÚLTIMOS AVANCES

En los últimos años Italia ha dado relevancia al reconocimiento de los aprendizajes adquiridos fuera del contexto institucional. Parece que este aspecto está relacionado con la crisis económica en la que se encuentra sumido el país. Ya que esta nación está intentando apostar por una mejora en las competencias de los ciudadanos, para afrontar mejor la difícil situación en la que se encuentra el mercado laboral. Prueba de esa intención son las siguientes publicaciones:

En mayo de 2009 se publicó el *Libro Bianco del Ministro del Lavoro sul futuro del modelo sociale*. Este documento abordó el tema del sistema social italiano, reconociendo que los jóvenes entraban tarde al mundo del trabajo y con competencias bajas en comparación con los jóvenes de otros países europeos. Además puso de manifiesto la baja tasa de actividad en Italia.

Precisamente por este motivo, Italia pretendía mejorar el futuro laboral de los jóvenes trabajando sobre la calidad del sistema educativo. Se consideró volver a partir de la educación, la formación y el trabajo para salir de la crisis en la que todavía hoy nos encontramos inmersos y que ha servido para dar valor al ser humano y al desarrollo de su capacidad personal: "El trabajo vuelve a ser el ámbito en el que se mide el logro de la integración social. Es en el trabajo donde el hombre descubre su dignidad, desarrolla relaciones sociales y ejercita su propio deseo de construir"(Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009, p. 26).

El libro se centró en la persona, quien en momentos de transición debería poder disponer de un sistema capaz de dar respuesta a una pluralidad de exigencias. En este documento, el aprendizaje continuo se consideró uno

---

[89] *International Standard Classification of Occupations* (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones). Es la clasificación de ocupaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

[90] Nomenclatura e Classificazione delle Unità Professionali (Clasificación de las Unidades Profesionales).

de los derechos fundamentales del trabajo y se dio relevancia a los conocimientos y habilidades que se poseen, no sólo a aquellos adquiridos por vía formal. Es decir, se dio valor a las habilidades que la persona tiene y puede demostrar, no dando tanta importancia a la parte formal y burocrática.

De este modo se dio trascendencia al desarrollo de sistemas integrados de cualificaciones, dirigidos a la elaboración de un sistema nacional de validación de competencias en el que también se reconozcan los aprendizajes no formales e informales.

En el año 2010 salió a la luz el plan de acción "Italia 2020", dirigido a mejorar la ocupación de los jóvenes a través de la integración entre aprendizaje y trabajo (Italia 2020, 2009, p. 26). Este plan admitió que los jóvenes estaban bloqueados en una sociedad incapaz de valorar el propio capital humano (las competencias y conocimientos que se adquieren fuera de un ámbito formal de aprendizaje). Se reconoció que el valor legal de los títulos de estudio no había podido garantizar la calidad de los conocimientos, habilidades y competencias realmente adquiridas en la realización de los cursos que conllevan a su conseguimiento.

El documento reafirmó el valor del aprendizaje informal. Poco a poco el valor legal del título se debería sustituir por la lógica de la acreditación de los cursos, valorados según su capacidad de ofrecer una preparación de alto nivel cualitativo en coherencia con las necesidades de la persona, de la economía y de la sociedad (Italia 2020, 2009, p. 13).

Por todo lo anteriormente expuesto, este plan de acción propuso facilitar la transición de la escuela al trabajo, mejorar el *apprendistato* y promover experiencias de trabajo durante los estudios. También animó a replantear el papel formador de la universidad, invitando a abandonar la vieja concepción de la obtención del título de estudio universitario como única meta para los estudiantes. Por el contrario, dispuso que la Universidad previese una oferta formativa coherente con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, para permitir la adquisición de competencias capaces de resolver los problemas que se planteen en el puesto de trabajo.

En el mes de febrero de 2010 tuvo lugar un importante acuerdo, entre el Ministerio del Trabajo, las regiones y las Partes Sociales, que se materializó en un documento guía para la formación durante el año 2010: "*Linee guida per la formazione nel 2010*". Este acuerdo recalcó la idea de favorecer y fomentar la formación continua. El Gobierno, las regiones y las Partes Sociales se mostraron de acuerdo en favorecer la inversión en el campo formativo. Sobre

todo para evitar la exclusión laboral, para dar respuesta a la demanda de trabajadores cualificados y re-cualificados exigidos en el nuevo mercado laboral y para optimizar un encuentro dinámico y flexible entre demanda y oferta de trabajo. Así se propuso estudiar las necesidades de competencias y figuras profesionales, relevantes en los diferentes territorios y en los diversos sectores productivos, y difundir el uso del método de aprendizaje por competencias. Esto comportó la convergencia hacia la definición de un sistema nacional de competencias capaz de garantizar a los ciudadanos el uso de aprendizajes adquiridos por cualquier vía. Para lograrlo, las partes implicadas entendieron que era importante extender la experimentación del *Libretto Formativo* como instrumento de registro de competencias y relanzar el contrato de *apprendistato* con el objetivo de garantizar una vía de formación a todos los aprendices.

Otra de las intervenciones propuestas por las partes implicadas fue la definición (a partir de las experiencias ya presentes en el plano regional en vía experimental para el 2010), de un sistema de acreditación sobre la base regional y según estándares homogéneos compartidos a nivel nacional de "evaluadores y certificadores". Estos debían reconocer, evaluar y certificar, en situaciones de trabajo auténticas, competencias efectivas adquiridas por cualquier vía por personas en búsqueda de empleo. De esta manera se reforzaría la transparencia y se aumentaría la capacidad de oferta sobre el mercado de trabajo y se mejoraría el encuentro entre demanda y oferta. El instrumento idóneo para registrar las competencias adquiridas sería el *Libretto Formativo* (Linee guida, 2010).

En el año 2012 se publicó otra importante normativa relacionada con la certificación de competencias no formales e informales, en el ámbito del *apprendistato*. Se trata del Decreto Ministerial 96/2012, supone el acuerdo entre el Estado y las regiones sobre la definición de un sistema nacional de certificación de competencias adquiridas por cualquier vía durante el *apprendistato.*

Este decreto sitúa a la persona en el centro del proceso de certificación desde la perspectiva del aprendizaje permanente. Pretende facilitar el acceso y la permanencia del individuo en el mundo laboral; flexibilizar el trabajo y el crecimiento de las capacidades y conocimientos para darles un uso efectivo.

Asimismo, el decreto ministerial considera como objeto de certificación las competencias profesionales adquiridas en cualquier ámbito y

siguiendo los estándares profesionales de los repertorios nacionales. Además establece tres fases para el proceso de certificación:

- fase de identificación de competencias del sujeto;
- fase de evaluación de competencias del candidato según criterios predefinidos;
- fase de certificación, en la que se le entregan, al sujeto, documentos estandarizados que certifican las competencias que el candidato haya conseguido demostrar.

Un importante paso que se ha dado en Italia en los últimos años, referente a la implantación de un dispositivo de acreditación de competencias profesionales, ha sido la creación de un marco nacional de cualificaciones. En junio de 2012 el Isfol publicó el "Primer informe italiano de relación de las cualificaciones con el Marco Europeo de Cualificaciones".

Este informe relacionó las cualificaciones italianas con los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (Isfol et al., 2012). De esta manera Italia intenta seguir las recomendaciones de la UE, que desde el año 2006 insta a los países de la unión a la constitución un marco nacional de cualificaciones.

En cuanto al ámbito legislativo, en el año 2012 Italia, afrontó el tema del aprendizaje permanente desde una perspectiva del mundo del trabajo, a través de la reforma laboral descrita en la Ley 92/2012. Esta ley, conocida como *Riforma Fornero*, dicta unas normas generales dirigidas a la construcción de un sistema nacional para el aprendizaje permanente. Define el aprendizaje formal, no formal e informal en la línea de las indicaciones de la Unión Europea y hace referencia a otros aspectos relacionados con la validación y certificación de competencias (Ley 92, 2012):

- considera actividades de realización prioritaria el reconocimiento de aprendizajes adquiridos a través de cualquier vía (párrafo 55; art. 4);
- habla de la inclusión del aprendizaje permanente dentro de la Universidad y de la puesta en marcha de servicios que promuevan la formación, el aprendizaje y la valorización de la experiencia profesional adquirida por las personas (párrafo 56; art. 4);
- insta al Gobierno a poner en marcha procesos de identificación y validación de aprendizajes no formales e informales, a través de un sistema de nacional de certificación de competencias (párrafo 58; art. 4);

- delega en las regiones el establecimiento de los costes del procedimiento que corren a cargo de la persona que quiera someterse a la validación y certificación de competencias no formales e informales (párrafo 61; art. 4);
- establece el respeto de unos principios mínimos y homogéneos, en ámbito nacional, de accesibilidad, privacidad, transparencia, objetividad y trazabilidad, por parte del sistema público nacional de certificación de competencias (párrafo 64; art.4);
- instituye la certificación de competencias adquiridas en contextos no formales e informales como un acto público dirigido a garantizar la transparencia y el reconocimiento de los aprendizajes. Asimismo, establece que la certificación conduce a un certificado, diploma o título que documente formalmente la validación efectuada por un ente público, acreditado o autorizado para la validación. (párrafo 65; art.4);
- define competencia certificable como un conjunto estructurado de conocimientos y de habilidades adquiridas en contextos formales, no formales e informales, previo procedimiento de validación en los casos de aprendizajes no formales e informales (párrafo 66; art.4).

Del año 2013 cabe destacar el decreto legislativo número 13 de 16 de enero. Este decreto define la organización y estructura generales que deben seguir los procedimientos de identificación, validación y certificación de aprendizajes no formales e informales, siguiendo las directrices europeas, y según el artículo 4 de la Ley 92/2012 que acabamos de exponer (Decreto Legislativo 13, 2013).

El artículo 2 f) establece los siguientes entes públicos titulares que deben ocuparse de la regulación del proceso de identificación, validación y certificación de competencias:

1. el Ministerio de Educación, de la Universidad y de Investigación, en materia de identificación y validación y certificación de competencias referidas a títulos de estudio del sistema escolar y universitario;
2. las regiones y las provincias autónomas de Trento y Bolzano, en materia de identificación y validación y certificación de competencias referidas a cualificaciones competencia de las regiones y comunidades autónomas;
3. el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales, en materia de identificación y validación y certificación de competencias referidas a cualificaciones profesionales no organizadas en órdenes o colegios;

4. el Ministerio de Desarrollo Económico y otras autoridades competentes según el artículo 5 del Decreto Legislativo 9 de noviembre de 2007, n. 206.

En el apartado g) del mismo artículo se establecen los entes públicos o privados que pueden proporcionar en su totalidad o en parte servicios de identificación, validación y certificación de competencias.[91]

Por último, señalamos los artículos 3.4, 5 y 9 del decreto legislativo. El primero, garantiza los principios de simplicidad, accesibilidad, transparencia, objetividad, trazabilidad, privacidad, metodología adecuada y equidad y no discriminación, en el sistema nacional de certificación de competencias. Por su parte, el artículo 5 determina las fases que debe tener el procedimiento de validación y certificación:

1. Identificación de las competencias susceptibles de certificación.
2. Evaluación de competencias.
3. Acreditación, a través de la validación o certificación de competencias.

Para finalizar, el artículo 9 establece la realización de un seguimiento y evaluación del procedimiento, por parte de los entes públicos titulares, con el objetivo de lograr una mejora constante del sistema nacional de certificación (Decreto Legislativo 13, 2013).

4.3.4 EXPERIENCIAS DE VALIDACIÓN EN EL SECTOR PRIVADO

Sobre las experiencias de validación en empresas, sobre todo de los aprendizajes no formales e informales, cabe decir que en los dos últimos años se han multiplicado las prácticas de análisis de competencias profesionales de los trabajadores. Tienen el objetivo de aumentar el nivel de empleabilidad y dotar a los trabajadores de instrumentos para luchar contra la exclusión laboral o para mejorar su movilidad geográfica o empresarial.

Sin embargo, estas prácticas no siempre tienen la finalidad ni las características de un proceso de validación como se entiende en ámbito europeo, es decir, no siempre están compuestas por:

[91] Estos entes públicos o privados son: sujetos públicos o privados, incluidas las cámaras de comercio, industria, artesanía y agricultura, autorizados o acreditados por un ente público titular, o habilitado por norma de ley estatal o regional, incluidas las instituciones escolares, las universidades y las instituciones de alta formación artística, musical y de danza.

- una fase de análisis/reconstrucción de la experiencia individual;
- la utilización de un repertorio de estándares o referentes profesionales;
- una fase de evaluación de competencias;
- la entrega final de un certificado o diploma.

La mayor parte de las prácticas empresariales de este tipo no tienen todas las características que acabamos de nombrar, sobre todo la última de ellas, ya que el objetivo suele estar centrado en la misma empresa y no en el individuo.

En este campo podemos nombrar el proyecto en el que participó la región de Marche, "*Investing in people*" que se cerró en el año 2007 y ha servido de ejemplo como buena práctica de validación de competencias en Italia.

A pesar de que existen ciertas resistencias a este tipo de procedimientos, hay empresas que han conseguido hacer buenas aplicaciones de estos dispositivos, en cuanto a la integración de objetivos y beneficios entre empresa y trabajador. En estos casos las empresas pretenden mejorar la gestión de los recursos internos, impulsar el crecimiento personal y profesional y el empoderamiento, así como mejorar la eficacia en la organización y el grado de motivación de los trabajadores (Perulli, 2013).

Algunas de las experiencias de validación con mayor repercusión en ámbito empresarial han sido (Perulli, 2013):

- el sistema FORMEDIL: procedimiento para la validación y certificación de competencias en la construcción;
- "*Rear Window*": validación de competencias en el sector de la mecánica, en el marco del Programa Leonardo Da Vinci;
- "*Highlight the Competences*". Experiencia sobre la transferencia de competencias y profesionalidad en empresas del sector servicios, en el marco del Programa Leonardo Da Vinci;
- "*Il Nostro Valore*", experiencia del Libretto en la empresa.

4.3.5 EXPERIENCIAS DE VALIDACIÓN EN EL TERCER SECTOR

En los últimos años muchas asociaciones sin ánimo de lucro han resaltado su contribución formativa y su contexto de empoderamiento.

El voluntariado incrementa explícitamente las competencias transversales, sobre todo las de relación y organización. También favorece la capacidad de trabajo en grupo y de asumir responsabilidades y compartirlas. Esto fomenta la ciudadanía activa y el crecimiento personal.

En Italia, el tercer sector es consciente de la importancia de disponer de un dispositivo de validación de competencias experienciales. Por eso desde el año 2004, gracias a fondos nacionales y europeos,[92] han tenido lugar prácticas de validación en vía experimental. Muchas de estas experiencias cuentan con un implante metodológico que respeta los requisitos de base indicados por el Cedefop en las Líneas Directrices de 2009. Es decir, siguen las pautas indicadas sobre la reconstrucción de la experiencia individual, el uso de un repertorio de estándares o referencias profesionales de referencia, una fase de evaluación y una certificación o acreditación (Perulli, 2013).

La finalidad de este tipo de procedimientos es dar respuesta a las necesidades concretas en términos de empleabilidad y movilidad profesional, reconocer créditos formativos y ayudar al sujeto en el desarrollo de su carrera profesional. Se dirigen a diferentes categorías de beneficiarios, entre ellos a trabajadores del sector de la construcción, de la asistencia a ancianos y a niños, de la limpieza; a trabajadores y voluntarios de organizaciones sin ánimo de lucro; a personas en situación de paro por encima de los 40 años; a mediadores interculturales; a discapacitados y a responsables de la inserción laboral de discapacitados e inmigrantes y a estudiantes en situación de cambio.

Algunas de las experiencias más interesantes en este ámbito han sido (Perulli, 2013):

- el Proyecto "RAP-VPL - *Raising Awareness of Potential Benefit Provided by VPL Model in Design Lifelong Learning Strategies*", promovido por el Departamento de Recursos Humanos de Roma Capital, en el ámbito del Programa sobre el Aprendizaje Permanente (sub-programa transversal).
- El Proyecto "*Talenti di Cura*", promovido por la *Società cooperativa Anziani e Non solo* (Sociedad de cooperativa: Más que Ancianos), en el

[92] Leonardo da Vinci 2000-2006, Equal, *Gioventù in azione*, LLP/Grundtvig, Leonardo da Vinci, Trasversale y el Fondo Social Europeo. Sobre el programa Leonardo da Vinci 2000-2006.

ámbito del Programa sobre el Aprendizaje Permanente (sub-programa Leonardo da Vinci).

- El Proyecto "*Fair-For a new recognition of skills informally and non formally developed in the fair trade sector*", promovido por Aster Soc, Cons de Bologna y por CTM Altro Mercato de Verona, en el ámbito del Programa Leonardo Da Vinci.

4.3.6 INSTRUMENTOS NACIONALES PARA LA VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.

En Italia únicamente se reconoce un instrumento dispuesto en ámbito nacional para el sistema de validación y certificación de competencias no formales e informales. Se trata del ya mencionado *Libretto formativo del cittadino*.

Sin embargo, durante nuestro estudio hemos podido constatar la presencia de un segundo instrumento que, a pesar no contar con una ley italiana que le de valor y facilite su regulación, está muy difundido en Italia y mantiene una estrecha relación con el procedimiento de validación y certificación de competencias no formales e informales. Por ello, creemos importante dedicarle un espacio en esta investigación. Nos estamos refiriendo al Balance de competencias, que a nuestro parecer bien podría integrarse como instrumento en los sistemas de validación y certificación de aprendizajes no formales e informales.

4.3.6.1 El *Libretto Formativo del cittadino*

Como se ha comentado, los inicios del *Libretto Formativo del Cittadino* tienen su origen en el año 2000 con un *Accordo Stato-Regioni*. Fue definido como un instrumento dirigido a documentar el curriculum formativo y las competencias adquiridas por las personas. El *Libretto* reapareció más tarde en 2001 con el Decreto Ministerial 174. Se estableció que este instrumento recogería las certificaciones de las competencias adquiridas siguiendo las pautas europeas del momento, convirtiéndose así en un instrumento estratégico para el desarrollo de un sistema de validación nacional. A partir de la referencia de la nueva situación generada por el DM. 174/2001, el Decreto Legislativo 276/2003 redefinió el *Libretto del cittadino* integrando todo lo previsto por la Conferenza Stato-Regioni del año 2000, por el D.M. 174/2001 y aplicando lo establecido en la Ley 30/2003. Concluyó que la definición del *Libretto* se debería decidir entre el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales, el Ministerio de la Instrucción, la Universidad y la

Investigación, previo acuerdo con la Conferenza Unificata Stato-Regioni y tras consultar a las partes sociales. En el mismo deberían recogerse (Decreto Legislativo 276, 2003):

- las competencias adquiridas durante la formación en *apprendistato,*
- las competencias adquiridas en contrato de inserción[93],
- la formación especializada,
- la formación continua desarrollada durante toda la vida, incluyendo las competencias adquiridas en modo no formal e informal y según las indicaciones de la Unión Europea en materia de aprendizaje permanente.

Partiendo de la base de esta definición, el *Libretto* fue aprobado oficialmente en formato nacional tras el acuerdo regional y de las Partes Sociales, con el artículo 2 del Decreto Interministerial de 10 de octubre de 2005 (Decreto Interministerial, 2005).

Actualmente el *Libretto* se entiende como un instrumento pensado para recoger, sintetizar y documentar las diversas experiencias de aprendizaje de los trabajadores o las competencias adquiridas de cualquier modo: en la escuela, en la formación, en el trabajo y/o en la vida cotidiana. Este instrumento tiene como fin mejorar la transparencia y la legibilidad y el uso de las competencias y la ocupación de las personas. El *Libretto* está gestionado y proporcionado por las Regiones y Provincias Autónomas en el ámbito de sus competencias exclusivas en materia de formación profesional y certificación de las competencias. Entre los años 2006 y 2009 fue evaluado en trece de las regiones italianas (Perulli, 2011, p. 85).

El *Libretto* se puede considerar el correspondiente italiano del Europass. Es decir, si el Europass permite el traspaso de cualificaciones y competencias en Europa, favoreciendo de este modo la movilidad de los trabajadores, el *Libretto* realiza la misma función dentro del territorio nacional italiano (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2011).

El *Libretto Formativo del Cittadino* se presenta de forma íntegra en el anexo A del decreto Interministerial del 10 de octubre de 2005.

Dicho *Libretto* está dividido en dos secciones:

[93] Contrato de trabajo dirigido a lograr, mediante un proyecto individual de adaptación de las competencias profesionales del trabajador a un determinado contexto de trabajo, la inserción o la reinserción de un grupo determinado de personas.

- La primera sección está compuesta a su vez,por cuatro partes:

La primera recoge información personal del usuario del *Libretto*, nombre, nacionalidad, domicilio, etc.

La segunda hace referencia a las experiencias de trabajo, en ella debe especificarse el tipo de contrato, el periodo de trabajo, el rol realizado, el sector económico al que pertenece y las actividades principales realizadas.

La tercera se trata de una ficha en la que se recogen los títulos obtenidos en el sistema ordinario de educación y formación que posee el usuario. En ella debe indicarse a qué nivel de enseñanza pertenece el título, el año y el centro en que se obtuvo.

Por último, la cuarta parte recopila las experiencias de formación de la persona, especificando el título de dicha actividad, el modo de adquisición, duración, certificado otorgado por el ente público y otros certificados de otro tipo en el que caso de que los hubiera.

- La segunda sección del *Libretto* es una tabla que hace explícitas las competencias adquiridas durante el aprendizaje. En la tabla debe aparecer el tipo de competencias, la descripción de la misma, el contexto en el que se ha adquirido, la duración de la adquisición y por último el tipo de evidencias documentales que se presentan para justificar que realmente se han adquirido las competencias descritas anteriormente.

Para finalizar, cabe señalar que este instrumento recoge las competencias adquiridas en contextos no formales e informales, aunque todavía no es un dispositivo real de reconocimiento de créditos. Por el momento se encarga de facilitar el traspaso de créditos de las competencias. A pesar de ser un instrumento bien definido y reconocido a nivel nacional no se está dando un gran uso del mismo para fines de validación y certificación no formal e informal, a excepción del ámbito del *apprendistato* donde es más utilizado.

4.3.6.2 El Balance de competencias

El Balance de competencias tiene su origen en Canadá, aunque se ha desarrollado sobre todo en Francia. Alcanzó importancia en Italia a mediados de los años 90, con objeto de facilitar la inserción y reinserción en un mundo laboral cambiante. En los últimos años el uso de esta metodología se ha

difundido mucho en Europa, viéndose como un instrumento eficaz para las políticas activas de empleo (Grimaldi, 2010, pp. 20–21).

El Balance es un método de orientación que facilita al sujeto el recorrido por su historia de vida, reconstruyendo las etapas más relevantes de su formación, de su recorrido profesional y del modo en el que han tenido lugar (Alberici & Serreri, 2005). Es un proceso voluntario que pretende promover la reflexión y el auto-conocimiento en relación a las competencias adquiridas en cualquier contexto de vida, para posibilitar la redefinición de un plan formativo-laboral personal (Aree Politiche per l'Orientamento, 2007). El Balance de competencias se desarrolla dentro de un tiempo establecido y se articula en tres fases fundamentales (Grimaldi, 2010, p. 25):

- fase preliminar: tras la presentación se analiza la naturaleza del problema y las necesidades del sujeto, posteriormente se estipula un "pacto" en el que se señalan los objetivos, modalidades y tiempos de la intervención;
- fase central: esta fase está dirigida al análisis, valorización y reelaboración de competencias adquiridas en experiencias de vida personales y profesionales. El objetivo es construir un proyecto laboral y personal acorde con los intereses, competencias, valores y elecciones de vida del sujeto;
- fase conclusiva: la última fase se dedica a la definición del proyecto laboral y personal y a su factibilidad.

Un aspecto característico del Balance es la "reconsideración". Esta consiste en el paso repetido (una y otra vez), a través de metodologías biográficas y narrativas, por los mismos contenidos, de forma circular y multidimensional, volviendo al mismo lugar varias veces y en diferentes circunstancias. A través del Balance la persona puede pensar y volver a pensar en su experiencia y en cómo cambiarla, esto se hace por medio de modalidades de narración de las experiencias vividas. La reflexividad permite transformar esas experiencias en "saberes" y hace al sujeto consciente de su "saber hacer".

El Balance logra hacer emerger competencias transversales y/o emotivas, aunque no sean siempre fácilmente visibles pueden resultar importantes recursos para planificar un futuro profesional y personal en cualquier ámbito de la vida. Este instrumento ayuda al individuo a ser consciente de sus puntos débiles y fuertes (Di Rienzo, 2015, p. 149). Algunos

de los instrumentos de los que se sirve el Balance, para alcanzar los fines descritos, son los encuentros individuales entre asesor y sujeto; encuentros grupales dirigidos; fichas estructuradas o cuestionarios e instrumentos de análisis validados y estandarizados (Grimaldi, 2010, p. 26).

El Balance de competencias es un instrumento que proporciona un gran valor personal y social, poniendo las competencias en evidencia y ayudando a la persona a reconocerlas. Por todo lo expuesto en estas líneas, creemos que el Balance podría ser un buen instrumento preparatorio para el procedimiento de validación y certificación de competencias no formales e informales. De este modo la persona podría enfrentarse al procedimiento conociendo sus capacidades y sus carencias de cara a la evaluación de sus competencias.

4.3.7 EXPERIENCIAS REGIONALES DE VALIDACIÓN

Hemos comentado en varias ocasiones que la formación profesional y los procedimientos de validación y certificación de competencias en Italia están en manos de las regiones. Por este motivo, hemos creído necesario añadir este apartado, en el que explicamos brevemente el nivel de desarrollo de las regiones italianas en este ámbito.

En general, en los últimos años se ha dado una gran relevancia nacional a la definición, experimentación e implementación de estrategias y sistemas de validación y certificación de competencias adquiridas a través de vías no formales e informales de aprendizaje. El reflejo de esta afirmación es que todas las regiones italianas se han preocupado de garantizar a sus ciudadanos un aprendizaje a lo largo de la vida, así como de asegurar la posibilidad de otorgar valor a sus competencias adquiridas a través de cualquier vía (Perulli, 2013, p. 92). Sin embargo, existe cierta heterogeneidad entre las regiones en cuanto al nivel de desarrollo de este tipo de procedimientos de validación y certificación. Pueden distinguirse tres niveles (Perulli, 2013):

- nivel 1: la estrategia de validación todavía no se ha formalizado y no existe una normativa. La validación se afronta poco a poco, con pequeños pasos, aplicándose en proyectos, programas o ámbitos formativos muy específicos;
- nivel 2: existe una normativa para la estrategia dentro de un sistema regional de validación y certificación pero todavía no se ha

implementado. Es decir, la validación no se ha puesto en funcionamiento;

- nivel 3: existe una normativa para la estrategia de validación dentro de un sistema regional de validación y certificación. Además se han realizado actividades referentes a este procedimiento. Asimismo, se ha medido la validez de los enfoques, estrategias y metodologías utilizados para este procedimiento.

Para proporcionar una visión sintética de la situación regional en cuanto al desarrollo en materia de validación y certificación de aprendizajes no formales e informales, recogemos en el siguiente cuadro todas las regiones italianas[94], indicando el nivel de desarrollo al que pertenecen y el ámbito de aplicación de sus procedimientos (ver Cuadro 13).

Cuadro 13: Niveles de desarrollo y ámbito de aplicación de los procedimientos de validación de competencias no formales e informales en las regiones italianas

Región	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Ámbito de aplicación
Abruzzo	X			-*Apprendistato professionalizzante*.
Basilicata		X		-Sistema regional de estándares profesionales, formativos, de certificación. -Experiencias en vía experimental, programadas por algunas áreas económico-profesionales y por el *apprendistato.*
Calabria	X			-Políticas activas de empleo.
Campania	X			-*Apprendistato professionalizzante*. -Educación de adultos. -Políticas activas de empleo.
Emilia-Romagna			X	-Sistema Regional de Certificación
Friuli Venezia Giulia	X			-*Apprendistato professionalizzante*. -Educación de adultos.

[94] Las regiones italianas son 20, aunque tenemos que tener en cuenta que la Región de Trentino-Alto Adige se subdivide en las Provincias Autónomas de Trento y Bolzano y por tanto en nuestro cuadro se presentan de forma separada.

Región	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Ámbito de aplicación
				-Alternancia escuela-trabajo.
Lazio		X		-Sistema regional en funcionamiento, en vía experimental en el *apprendistato professionalizzante*, en las oficinas de empleo y para el Ministerio de Defensa.
Liguria		X		-Sistema definitivo de 2009 y prácticas en vía experimental en el *apprendistato professionalizzante*, en la educación de adultos y para ciudadanos inmigrantes.
Lombardia			X	-Sistema Regional de Certificación.
Marche		X		-Prácticas en vía experimental en alternancia escuela-trabajo, en la formación continua y en la educación permanente de adultos. Sistema reglado en 2010.
Molise	X			-*Apprendistato professionalizzante.* -Educación de adultos.
Provincia Autónoma de Bolzano	X			-Formación continua. -Educación permanente de adultos.
Provincia Autónoma de Trento		X		-Sistema Provincial en funcionamiento. Anteriormente, prácticas experimentales en el campo de: *Apprendistato professionalizzante*; Programas europeos; educación permanente de adultos y voluntariado.
Piemonte			X	-Sistema Regional de Certificación.
Puglia		X		-Sistema Regional de Competencias y prácticas en vías de experimentación en funcionamiento en algunas áreas económico-profesionales y en el *apprendistato.*
Sardegna		X		-Sistema Regional en funcionamiento. Anteriormente, prácticas en vía experimental en el ámbito del *apprendistato professionalizzante y*

Región	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Ámbito de aplicación
				cursos de cualificación para personal de asistencia a ancianos.
Sicilia	X			-Educación permanente de adultos -Políticas activas de empleo.
Toscana			X	-Sistema Regional de Certificación.
Umbria			X	-Sistema Regional de Certificación.
Valle de Aosta			X	-Sistema Regional de Certificación.
Veneto			X	-Sistema Regional de Certificación.

Fuente: Perulli, 2013, p. 92-150

Analizando este cuadro podemos observar que el territorio italiano[95] correspondiente al norte de la península cuenta con cinco regiones pertenecientes al nivel 3 de desarrollo de sistemas de validación y certificación. Estas regiones son: Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Valle de Aosta y Veneto. Por el contrario, la región de Liguria y la Provincia Autónoma de Trento se encuentran en un nivel 2 de desarrollo y la región de Friuli Venezia-Giulia junto con la Provincia Autónoma de Bolzano, se sitúa en el nivel más bajo de desarrollo respecto a este tipo de sistemas en el norte de Italia.

Respecto a la Italia central, observamos que las regiones de Toscana y Umbria son las más evolucionadas en esta zona, situadas en el nivel 3, mientras que las regiones de Lazio y Marche muestran un nivel de desarrollo de tipo 2.

Por último, la situación en el sur de Italia presenta tres regiones situadas en el segundo nivel de desarrollo, Basilicata, Puglia y Sardegna, y cinco en el más bajo (nivel 1), Abruzzo, Calabria, Campagnia, Molise y Sicilia.

Viendo esta descripción, podemos decir que el territorio más desarrollado en Italia respecto a la validación y certificación es el norte, dado

[95] La división territorial que hemos tenido en cuenta ha sido la considerada por el Istat (*Istituto Nazionale di Statistica*-Instituto Nacional de Estadística): Norte de Italia: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Trentino-Alto Adige (Provincias Autónomas de Trento y Bolzano), Valle de Aosta y Veneto. Centro de Italia: Lazio, Marche, Toscana y Umbria. Sur de Italia: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna y Sicilia.

que muchas de sus regiones cuentan con sistemas de esta naturaleza completamente desarrollados. El centro de Italia también se encuentra en una buena posición, con la mitad de sus regiones en vía experimental y la otra mitad con sistemas de certificación definidos y en funcionamiento. En cuanto a la situación en el sur de Italia, apreciamos una escasa difusión del sistema de validación y certificación, ninguna de sus ocho regiones ha logrado hasta ahora definir e implantar un dispositivo para la validación y certificación.

En general puede afirmarse que todas las regiones italianas han puesto en marcha reflexiones, acciones e iniciativas en relación a la validación de aprendizajes no formales e informales. Los lugares en los que este procedimiento está más consolidado cuentan con un mejor sistema de estándares profesionales y de cualificaciones.

Se prevé que en los próximos años todas las regiones pongan en funcionamiento dispositivos de validación y certificación de competencias no formales e informales (Perulli, 2013, p. 107).

4.3.8 LA FORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EMILIA-ROMAGNA

En sintonía con las recomendaciones europeas sobre aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, la región de Emilia-Romagna se caracteriza por una amplia participación de personas (entre ellas adultos) en el sistema formativo. Además, esta región presenta una elevada calidad en el sistema productivo, que demanda y crea nuevas y diversas competencias profesionales. Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha dispositivos capaces de evidenciar y reconocer las competencias que poseen las personas, a través de procedimientos rigurosos y transparentes (D.G.R. 1434, 2005).

Por ello, y también siguiendo las recomendaciones europeas sobre la transparencia de las cualificaciones y competencias y sobre la valorización de la persona a través del reconocimiento de sus competencias, la región de Emilia-Romagna ha desarrollado un sistema de validación y certificación de competencias. Este sistema recibe el nombre de formalización y certificación de competencias. Por eso a partir de ahora nos referiremos a él con ese término.

4.3.8.1 Recorrido legislativo

El inicio del sistema de validación y certificación de competencias en Emilia-Romagna está ligado a la Ley Regional 12/2003, la cual proporciona normas para la igualdad de oportunidades de acceso al saber para todos y durante toda la vida, a través del reforzamiento de la educación y formación profesional (en adelante, L.R.12/2003).

Esta ley hizo explícito el papel de la *Regione* Emilia-Romagna como reguladora e impulsora de intervenciones de orientación, de la educación, de la formación y del trabajo. La finalidad que persigue es aumentar el nivel educativo y formativo de todos los ciudadanos; desarrollar constantemente las competencias profesionales e impulsar el ejercicio del derecho a un trabajo cualificado. En referencia a este último principio, esta ley expone (en su quinto artículo) el derecho de cada persona a obtener el reconocimiento formal y la certificación de las competencias adquiridas, sea cual sea la vía de adquisición de las mismas.

También, el mismo artículo instó a los componentes del sistema formativo y a las partes sociales a llevar a cabo acuerdos para la definición de procedimientos de reconocimiento y certificación, aplicables a las competencias adquiridas en el mundo laboral. Asimismo, estableció que los encargados del reconocimiento y certificación fuesen los sujetos formativos del sistema (L.R. 12, 2003).

La región de Emilia-Romagna afirmó con esta ley su intención de colaborar en la definición de estándares nacionales relacionados con la formación profesional. También quiso perseguir el objetivo del reconocimiento nacional de los títulos, de las cualificaciones profesionales y de las certificaciones de competencia, a través de la identificación de equivalencias entre las diferentes vías formativas y la definición de certificaciones válidas en todo el territorio nacional (L.R. 12, 2003, n. art. 4). Todo ello, en el respeto de las recomendaciones de la Unión Europea para contribuir a la libre circulación de certificaciones en Europa.

Siguiendo en el ámbito legislativo regional, debemos tener presentes otras dos leyes que contribuyeron en gran medida al fomento y desarrollo de la certificación de competencias en Emilia-Romagna. Se trata de la Ley Regional 17/2005 sobre fomento de empleo y calidad, seguridad y regularidad en el trabajo, y de la Ley Regional 5/2011 sobre el sistema regional de educación y formación profesional que explicamos en el subapartado **3.2.3.1**).

La primera ley aprobó, en su artículo 3.7, los criterios y modalidades de actuación respecto a la certificación de competencias adquiridas a través de cualquier vía. También los artículos 26 y 30.4 de esta ley se ocuparon del reconocimiento y certificación de competencias en el ámbito del *apprendistato*.

La segunda de estas leyes regionales estableció, en su artículo 4.3, que la certificación de las cualificaciones y de los diplomas del sistema regional de educación y formación profesional se llevaría a cabo con los instrumentos de formalización y certificación de competencias adoptados por la región.

Volviendo a la LR.12/2003, debemos mencionar que a partir de ella se desarrollaron dos relevantes deliberaciones de la Junta Regional de Emilia-Romagna[96], respecto a la creación de un sistema regional de validación y certificación de competencias. Hablamos de las Deliberaciones 936/2004 y 1434/2005, (en adelante, DGR. 936/2004 y DGR. 1434/2005 respectivamente).

Ambas deliberaciones situaron a la región de Emilia-Romagna en el marco nacional y europeo de reflexión y elaboración de normativa relacionada con las cualificaciones, la validación y la certificación de competencias.

La DGR 936/2004 aprobó el documento sobe "El Sistema Regional de Cualificaciones-orientaciones, metodología, estructura". Dicho documento definió el implante regional de un sistema propio de cualificaciones e incluyó algunas pautas para un sistema regional de formalización y certificación de competencias (en adelante SRFC).

La deliberación estableció la posibilidad de obtener el certificado correspondiente a una cualificación (es decir, el título de una cualificación), con la certificación de todas las unidades de competencia asociadas a la cualificación profesional, adquiridas a través de diferentes vías de aprendizaje y en diversos momentos de la vida. Esto supuso el reconocimiento de competencias tanto en el mundo educativo-formativo como en el laboral (D.G.R. 936, 2004).

En cuanto a la DGR 1434 de 2005, cabe decir que aprobó el implante metodológico del Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias. Es decir, los objetivos, el objeto de formalización y

[96] Una Deliberación de Junta Regional (*Delibera di Giunta* Regionale) es un acto jurídico, de segundo nivel, emanado por la Junta Regional (órgano ejecutivo).

certificación, la metodología a seguir y los sujetos encargados de proporcionar el sistema.[97] Nacía así un sistema de formalización y certificación de competencias, único e integrado, válido para las vías formales, no formales e informales de aprendizaje.

La idea de esta formalización y certificación era facilitar a las personas la definición de itinerarios profesionales, a partir del descubrimiento de sus competencias y de la comparación de estas con los estándares correspondientes del Sistema Regional de Cualificaciones.

Asimismo, esta deliberación previó la implicación de las Partes sociales y de las provincias y estableció la aplicación del sistema, en primera instancia en vía experimental, con el objetivo de llevar a cabo un seguimiento del procedimiento y realizar cambios en caso necesario (D.G.R. 1434, 2005).

Un año más tarde, la Deliberación de Junta Regional 530/2006 (en adelante, D.G.R 530/2006) definió detalladamente el SRFC siguiendo las indicaciones de la LR 12/2003.

Este documento describió las fases del sistema; los roles profesionales implicados en él; los posibles documentos que pueden entregarse al finalizar el procedimiento y los documentos de apoyo para ayudar a los profesionales del procedimiento a desarrollar correctamente sus funciones.

Desde la aprobación de esta deliberación se procedió a la puesta en marcha del SRFC, iniciándose por primera vez la práctica de este sistema en el año 2006 (D.G.R. 530, 2006).

Tras el periodo de experimentación previsto se publicaron varias modificaciones e integraciones, referentes a las modalidades de asesoramiento, de evaluación o de acceso al examen. Dichas modificaciones se produjeron con la Deliberación de Junta Regional 739/2013 (en adelante D.G.R 739/2013), con la intención de mejorar y facilitar el procedimiento de formalización y certificación. Actualmente está entrando en vigor de forma gradual.

4.3.8.2 El Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ)

Como hemos señalado en el subapartado 3.2.3, el Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ) se utiliza en diferentes ámbitos y con diversos

[97] Entes formativos; servicios públicos de empleo acreditados o autorizados por la *Regione* de Emilia-Romagna y empresas autorizadas por la *Regione* de Emilia-Romagna.

objetivos. En este caso supone una pieza clave en el procedimiento de validación de competencias en Emilia-Romagna.

Recordamos que el SRQ contiene un repertorio de estándares profesionales (cualificaciones regionales) en constante actualización, y que representa las competencias profesionales que caracterizan el sistema económico-productivo de Emilia-Romagna.

Este repertorio clasifica las cualificaciones profesionales regionales en base al área profesional[98] al que pertenecen. Cada una de estas cualificaciones es un título profesional (no formativo), en el sentido de que proporciona la cualificación profesional necesaria para las actividades profesionales del mundo laboral. También supone un título formal, ya que las cualificaciones están reguladas por normativas oficiales-públicas-institucionales, y certifica la posesión de competencias adquiridas en cualquier ámbito de la vida, ya sea en contextos formativos, profesionales, sociales o personales (Emilia-Romagna, 2007, p. 9).

Asimismo, es importante señalar que la Emilia-Romagna ha establecido correspondencias para cada cualificación regional con el Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF). Por tanto, a cada cualificación le corresponde un único nivel (del 3 al 7) de los 8 niveles establecidos en el EQF.

- La cualificación regional

Las cualificaciones profesionales regionales hacen referencia a figuras profesionales, entendidas como un conjunto de actividades laborales compuestas por competencias que pueden llevarse a cabo en diferentes actividades.

Las unidades de competencia (en adelante, UC) conforman las cualificaciones regionales, se trata de agregados de capacidades y conocimientos (factores que componen las competencias) necesarios para desarrollar conjuntos de actividades que producen un resultado observable y evaluable (Emilia-Romagna, 2007, p. 66). Las unidades de competencia suponen los estándares profesionales, representan los elementos esenciales de la figura profesional a la que se asocia la cualificación, y las principales

[98] Entendemos área profesional como un conjunto de "figuras profesionales", que actúan en diferentes niveles de profesionalidad y/o ámbitos de especialización, homogéneos en cuanto a procesos laborales de referencia y por competencias profesionales de base (Emilia-Romagna, 2007, p. 66).

competencias mínimas necesarias para llevar a cabo las actividades correspondientes (D.G.R. 530, 2006, p. 67). Por este motivo, al igual que ocurre en todo el territorio español, la UC supone el agregado mínimo de competencias, susceptible de certificación, en el sistema de formalización y certificación de Emilia-Romagna.

Estructura de la cualificación regional

Para cada una de las cualificaciones profesionales del SRQ, la *Regione* ha elaborado una ficha descriptiva que podemos ver en el Anexo 23, articulada en tres secciones:

- la primera contiene una descripción sintética de la cualificación, acompañada del área profesional de referencia y de los perfiles relacionados con dicha área;
- la segunda contiene los conocimientos y capacidades relacionados con la cualificación y componentes de cada una de las cuatro UC en las que está articulada;
- la tercera contiene orientaciones para la evaluación, de cara a la validación y certificación de competencias (ver Cuadro 14). Indica el objeto a observar y medir para cada UC, a través de acciones determinadas de las capacidades y conocimientos necesarios para realizar una UC. También define los indicadores, que expresan, por cada UC, las actividades que el sujeto debe poder realizar gracias a la posesión de capacidades y conocimientos relacionados con la UC. Por último describe el resultado esperado, con el que se indica el resultado observable de las actividades ligadas a la UC (D.G.R. 530, 2006, p. 67).

Cuadro 14: Indicaciones para la validación de las unidades de competencia del operador de producción química.

UNITÀ DI COMPETENZA	OGGETTO DI OSSERVAZIONE	INDICATORI	RISULTATO ATTESO	MODALITÀ
1. Approntamento macchinari e attrezzature della produzione chimica	le operazioni di approntamento dei macchinari e delle attrezzature della produzione chimica	➢ esame preventivo dei macchinari e delle attrezzature della produzione chimica ➢ regolazione dei macchinari e delle attrezzature in funzione delle caratteristiche dei materiali impiegati e delle lavorazioni da effettuare ➢ esecuzione manutenzioni ordinarie (pulizia, controllo componenti, ecc.)	macchinari e attrezzature allestite in condizioni di efficienza e sicurezza	Prova pratica in situazione
2. Trattamento materie prime/ semilavorati chimici	le operazioni di trattamento delle materie prime/ semilavorati chimici	➢ preparazione delle materie prime/semilavorati chimici ➢ rilevazione delle misure di componenti/materie prime/semilavorati chimici ➢ conservazione delle materie prime/semilavorati chimici	materie prime/semilavorati predisposti per la lavorazione	
3. Lavorazione semilavorati/ prodotti chimici	le operazioni di lavorazione dei semilavorati/prodotti chimici	➢ esecuzione delle lavorazioni dei prodotti chimici trattati ➢ conservazione dei prodotti chimici secondo le procedure previste	prodotti chimici lavorati e conservati	
4. Controllo semilavorati/ prodotti chimici	le operazioni di controllo dei semilavorati/prodotti chimici	➢ verifica di eventuali anomalie qualitative e difettosità dei prodotti chimici ➢ realizzazione delle attività di controllo della qualità dei prodotti chimici secondo gli standard previsti	controlli eseguiti nel rispetto degli standard di qualità e sicurezza predefiniti	

Fuente: (Regione Emilia-Romagna, 2015).

4.3.8.3 El Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias profesionales

El Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias está íntimamente relacionado con el SRQ. Es la modalidad que regula la obtención de las certificaciones (competencias y cualificaciones). Permite formalizar y certificar competencias adquiridas por vía formativa o experiencial. Formalizar se refiere a la entrega de un documento oficial, de la *Regione* Emilia-Romaga, que reconoce la posesión de determinados conocimientos y capacidades de una UC perteneciente a una cualificación regional. La certificación consiste en la entrega de un certificado de competencias o de cualificación de la *Regione* Emilia-Romagna, que certifica las UC demostradas, pertenecientes una cualificación regional.

Como hemos explicado, este sistema nació con la DGR 530/2006 y fue modificado para su mejora por la DGR 739/2013.

Se aplica para todas las cualificaciones regionales del catálogo que otorga la *Regione* Emilia-Romagna. Esto quiere decir que está dirigido a personas que hayan participado de forma parcial o completa en un curso formativo con el que se obtiene una formalización y certificación; personas con experiencia en contextos de trabajo y/o informales y/o con certificados logrados a través de aprendizajes formales, que quieran obtener un documento de formalización y certificación (D.G.R. 530, 2006).

Los sujetos encargados de poner en marcha este servicio son los entres formativos, los servicios públicos de empleo y las empresas, acreditados o autorizados por la *Regione* Emilia-Romagna para llevar a cabo la formalización y certificación de las competencias (D.G.R. 530, 2006).

- El sistema de formalización y certificación de la experiencia

A pesar de que el SRFC es único e integrado para las vías formales, no formales e informales de adquisición de competencias, presenta pequeñas diferencias dependiendo del ámbito en el que se aplique. En esta investigación vamos a ocuparnos del estudio de la formalización y certificación de competencias en el ámbito no formal e informal. Es decir, dirigido a las personas que sobre todo tienen experiencia en el mundo del trabajo y quieren ver sus competencias reconocidas. Cuando el SRFC hace referencia a este aspecto se le conoce come SRFC de la experiencia.

Según fuentes de la *Regione* Emilia-Romagna, a finales de 2015 se habían realizado unas 130 convocatorias en esta región, para formalizar y certificar competencias profesionales. Estas convocatorias se realizan de forma continua, atendiendo a peticiones de centros o de personas, y se regulan y organizan según las DGR 530/2006 o 739/2013.

- Profesionales del SRFC de la experiencia

Uno de los requisitos esenciales para los sujetos que deseen poner en marcha el sistema de SRFC es disponer de tres profesionales encargados del procedimiento de formalización y certificación, estos son:

- el responsable de la formalización y certificación de competencias (en adelante, en sus siglas en italiano RFC-*responsabile della fromalizzazione e certificazione*). Tiene la responsabilidad de asegurar y organizar la puesta en

marcha del procedimiento de formalización y certificación; nombrar y formalizar la comisión de examen; supervisar el desarrollo de las actividades, para que se respete la normativa que existe al respecto; analizar los problemas que surjan e intentar solucionarlos; garantizar el asesoramiento individual a las personas. Por lo tanto, por su función de coordinador del procedimiento, este profesional interviene en todas las fases del mismo;

- el experto de procesos de evaluación (en adelante, en sus siglas en italiano EPV-*esperto del processi valutativi*). Es el técnico-metodológico de las actividades de evaluación. Tiene la responsabilidad de realizar actividades de evaluación de competencias, en la comisión de examen; informar al RFC sobre el desarrollo de las actividades; proporcionar información y asesoramiento individual al candidato. Por las funciones que desarrolla el EPV, y para facilitar la comparación con el procedimiento español, le denominaremos asesor;
- el experto del área profesional y de la cualificación que se evalúa (en adelante, en sus siglas en italiano EAPQ-*esperto di area professionale/qualifica*). Es el técnico-profesional de determinadas cualificaciones agrupadas y clasificadas en áreas profesionales. Tiene la responsabilidad de realizar actividades de evaluación de competencias; actuar en la comisión de examen; desarrollar el rol de presidente de la comisión; declinar indicadores y sus correspondientes resultados esperados de los estándares del sistema regional de cualificaciones (SRQ) para evaluar las competencias profesionales. Por las funciones que desarrolla el EAPQ, y para facilitar la comparación con el procedimiento español, le denominaremos evaluador;

• Las fases del procedimiento de formalización y certificación de competencias de la experiencia

Para describir las fases del procedimiento de formalización y certificación de competencias experienciales (acceso, evaluación a través de evidencias, entrevista evaluativa y examen) hemos estudiado y analizado la DGR 530/2006 y la DGR 739/2013, ya que ambas co-existen en estos momentos. Actualmente se está produciendo el paso de una deliberación a otra, por lo que algunos procedimientos se rigen por la primera deliberación y otros por la segunda. En el momento de la recogida de datos para esta investigación, la DGR 739/2013 había sido utilizada únicamente en el ámbito del *apprendistato*.

Recordamos que la DGR 739/2013 ha supuesto la modificación de la DGR 530/2006, con objeto de simplificar y facilitar la puesta en práctica del procedimiento de formalización y certificación. A continuación, durante la exposición de las fases del procedimiento intentamos plasmar las modificaciones más relevantes llevadas a cabo por la normativa.

Fase 1: Acceso al procedimiento

El procedimiento se activa a través de la petición de acceso de los posibles candidatos que desean ver reconocidas sus competencias.

Durante esta fase se explica a los candidatos el significado, la estructura, las reglas, las salidas y el valor del procedimiento, asimismo se les informa sobre las condiciones del asesoramiento individual. Dicho asesoramiento es obligatorio para aquellos candidatos que quieran validar competencias adquiridas en contextos laborales o informales en general.

El profesional encargado del asesoramiento es el experto de los procesos de evaluación (EPV). Su función consiste en preparar al candidato para la evaluación de evidencias, ayudándole a producir y presentar adecuadamente la documentación necesaria para demostrar las evidencias[99] relacionadas con las competencias que pretende validar.

Fase 2: Proceso de evaluación a través de evidencias

Esta fase es obligatoria para todos los candidatos. Tiene el objetivo de determinar, a través de un análisis de evidencias, si los candidatos están en condiciones de poder acceder a las siguientes fases del procedimiento. El candidato supera esta evaluación cuando logra evidenciar las capacidades y conocimientos correspondientes a una o más unidades de competencia (UC), pertenecientes a una cualificación del Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ), o cuando logra evidenciar una cualificación completa, es decir todas las UC que componen una cualificación.

La evaluación a través de evidencias, está constituida por los siguientes pasos:

[99] Las evidencias son la prueba de los conocimientos y capacidades, relacionados con los estándares previstos por el SRC (D.G.R. 1434, 2005, n. Apartado 3).

Producción de evidencias:

El EPV elabora el plan de evaluación[100] (siguiendo el modelo del Anexo 24) que acuerda con el candidato. En él se especifican las evidencias que se presentarán, en relación a los estándares profesionales de la cualificación de referencia (en relación a los indicadores definidos de las UC). El plan se realiza teniendo en cuenta la experiencia de la persona, sus posibles títulos de formación formal o no formal, su CV u otros documentos.

Seguidamente, el candidato recoge las evidencias y las incluye en un "dossier de evidencias" (ver Anexo 25) que debe contener todas las evidencias previstas en el "plan de evaluación" (D.G.R. 530, 2006).

Las evidencias pueden agruparse en tres categorías:

Evidencias de documentación formal, hacen referencia a títulos, certificados, declaraciones y/o contratos de colaboración. Para esta categoría se aceptan certificados o títulos de carácter formativo, laboral, de voluntariado, etc. Pueden presentarse por ejemplo:

- declaraciones de superiores sobre las actividades que ha realizado el candidato en un determinado trabajo y los conocimientos y capacidades que ha adquirido;
- contratos de colaboración en proyectos o actividades de algún tipo, en ellos se indica el objeto de la colaboración;
- auto-declaraciones en el caso de que la persona considere oportuno completar las evidencias y/o no disponga de otras pruebas documentales.

Evidencias de output (rendimiento), se refieren al producto de la actividad del candidato y pueden ser:

- muestras de un producto del trabajo, como objetos, aplicaciones informáticas, etc;
- documentos realizados, como informes laborales, de investigación o documentos administrativos.

Evidencias de acción, en relación con el comportamiento puesto en práctica por el candidato. Este tipo de evidencias pueden traducirse en:

[100] Con la nueva D.G.R. 739 el plan de evaluación desaparece, aunque por el momento sigue vigente para los procedimientos que siguen tomando la D.G.R. 530/2006 como referencia.

- testimonios de personas que han observado *in situ* el comportamiento de la persona desarrollando una actividad determinada;
- registros de audio y/o vídeo en las que el candidato realiza una actividad;
- otra documentación explicativa de las competencias utilizadas en determinadas actividades, como por ejemplo un diario de trabajo del candidato.

Análisis de las evidencias

El EPV (asesor) examina las evidencias para verificar la adecuación de las mismas respecto al estándar de referencia. Para ello cuenta con el apoyo de un experto de área profesional y cualificación (EAPQ-evaluador) y sigue los criterios de pertinencia y exhaustividad y corrección establecidos en la DGR 530/2006, aunque la D.G.R 739/2013 prescinde del criterio de exhaustividad con el fin de simplificar la evaluación.

Evaluación formalizada de las evidencias

El EPV (asesor) acuerda la evaluación con el EAPQ (evaluador). Se evalúan todas las evidencias, presentadas por el candidato, con la ayuda de un documento del que presentamos dos versiones, la primera correspondiente a la DGR 530/2006 (ver Anexo 26a) y la segunda correspondiente a la DGR 739/2013 (ver Anexo 26b). Posteriormente, un RFC firma la evaluación tras comprobar que esta ha sido completa y correcta.

Información del resultado a la persona

El EPV (asesor) es el encargado de informar al candidato del resultado de la evaluación, este puede ser negativo o positivo:

- es negativo cuando el candidato no es capaz de evidenciar el 75%[101] de las capacidades-conocimientos correspondientes a, como mínimo, una UC. En ese caso, el candidato no puede pasar a ninguna otra fase del procedimiento. No obstante, se le entrega la ficha de capacidades-conocimientos. Esto se conoce como formalización, se reconocen al candidato las capacidades y conocimientos evidenciados. En el caso de que el candidato estuviese interesado en adquirir una o más UC o

[101] Este porcentaje ha sido instaurado con la D.G.R. 739/2013, anteriormente, el candidato debía demostrar el 100% de los conocimientos y capacidades de una UC.

una cualificación completa, el EPV le presenta la posibilidad de realizar algún tipo de formación para poder completar la falta de competencias y alcanzar su objetivo;

- es positivo cuando el candidato demuestra como mínimo el 75% de las capacidades-conocimientos de una o más UC. En este caso, logra acceder a la fase de evaluación para la certificación. Según su situación y/o intereses desembocará en la entrevista evaluativa o en el examen.

Fase 3a) Proceso de evaluación a través de la entrevista evaluativa

Este punto intermedio se ha añadido recientemente al procedimiento. Su incorporación se debe a la D.G.R 739/2013 y pretende aligerar el procedimiento a los candidatos que, habiendo superado la fase anterior, pretendan y estén en condiciones de obtener un certificado de competencias. Es decir, para candidatos que quieran o puedan demostrar varias UC de una cualificación pero no la totalidad de UC que la componen.

La fase implica los siguientes pasos:

Planificación de la entrevista

Un EPV (asesor) y un EAPQ (evaluador) estudian los documentos de referencia (el estándar profesional de la cualificación, el dossier de evidencias y la validación de evidencias) y elaboran la entrevista, señalando el objeto de evaluación, la modalidad de desarrollo y los criterios de evaluación.

Desarrollo de la entrevista

Los dos expertos (EPV y EAPQ) realizan de forma conjunta la entrevista, formulan preguntas funcionales para poder evaluar la posesión de capacidades y conocimientos relativos a la/las UC objeto de evaluación.

Evaluación

Los dos expertos evalúan la/las UC examinada/s. Para ello, la DGR 739/2013 establece dos criterios a tener en cuenta, la adecuación de las respuestas respecto a los estándares de referencia y el uso de un lenguaje técnico correcto. Además, esta deliberación indica que para la evaluación deben utilizarse fichas o cuadros y deben definirse modalidades de evaluación cerradas (por ejemplo sí/no o escalas de medida de 3 o 5 puntos). Por último,

los expertos deben recoger la evaluación en el documento de validación de competencias, que presentamos en el Anexo 27 (D.G.R. 739, 2013, p. 28).

Registro de actas

El EPV (asesor) registra las actividades realizadas durante la entrevista, las decisiones que se han tomado y el por qué.

Información al candidato

El EPV (asesor) informa al candidato sobre el resultado de la entrevista. El resultado es negativo si el candidato no ha logrado demostrar al menos una UC, en ese caso se le puede entregar la formalización, es decir, una ficha de capacidades y conocimientos demostrados, como en la anterior fase.

El resultado es positivo si el candidato logra demostrar una o más UC de una determinada cualificación. En este caso la persona obtiene un certificado de competencias referido a la/las UC que haya conseguido demostrar. Si desea obtener el certificado de cualificación deberá someterse al proceso de evaluación a través de examen.

Fase 3b) Proceso de evaluación a través de examen

Esta fase verifica, a través de un examen y una entrevista, que la persona evaluada sea capaz de ejercitar las competencias correspondientes a una o más UC o a una cualificación completa.

Pueden acceder al examen aquellos candidatos que:

- tengan formalizadas el 75% de cada una de las UC de la cualificación;
- tengan un certificado de competencias de cada UC de la cualificación;
- tengan certificadas las competencias de algunas UC y formalizados el 75% de conocimientos y capacidades de las UC restantes de la cualificación.

Los pasos principales que conforman esta fase son los siguientes:

Constitución de la Comisión de examen

El Responsable de la formalización y certificación de competencias (RFC) del ente en el que se realiza el procedimiento constituye la Comisión. Esta tiene que estar formada por tres componentes: dos EAPQ (evaluadores),

de los cuales uno será nombrado presidente por la propia comisión, y un EPV (asesor). Los EAPQ son externos al ente que proporciona el servicio. Estos profesionales se seleccionan aleatoriamente de una lista de EAPQ, constituida por la *Regine* Emilia Romagna para tal fin. En cuanto al EPV, normalmente es interno al ente que lleva a cabo el procedimiento, aunque en algunas ocasiones puede ser externo a este.

Definición de las pruebas

La Comisión estudia los documentos de referencia (estándares profesionales de la cualificación a la que se refieren las competencias que quieren certificarse; el dossier de evidencias; el documento de evaluación de las evidencias y el documento de evaluación de competencias); los materiales de los que dispone para el examen y los documentos de apoyo para la programación de las pruebas. De este modo planifica una prueba práctica y una entrevista, indicando el objeto, las modalidades de desarrollo y los criterios de la evaluación.

Prueba práctica

El DGR 530/2006 establece que el objeto de la prueba está constituido por las actividades profesionales observables y evaluables, que se encuentran definidas como indicadores en la sección de indicaciones para la evaluación de competencias de la ficha descriptiva de la cualificación que se quiere certificar. La comisión podrá añadir otras actividades si lo considera útil para la evaluación.

La normativa también indica que la prueba tiene que tener en cuenta los criterios de:

- completitud: la prueba debe planificase de forma que en la realización de la misma se movilicen y se pongan en práctica todas las capacidades y los conocimientos de la cualificación de referencia;
- media complejidad: la prueba debe requerir la realización de actividades caracterizadas por un nivel medio de complejidad.

En cuanto a la modalidad de realización de la prueba, la normativa indica que esta puede ser individual o de grupo, según las características típicas de los contextos en los que se realizan normalmente las actividades profesionales a evaluar. En el caso de una prueba de grupo debe ser posible observar individualmente a los candidatos.

Debe indicarse la duración de la prueba (que variará dependiendo de las características de los procesos laborales correspondientes), así como los instrumentos que se utilizarán.

Las instrucciones de desarrollo de la prueba se entregan por escrito y son explicadas por un componente de la comisión.

La DGR 530/2006 establece que la comisión debe definir los criterios de observación y la evaluación de la prueba. Los criterios deben ser claros, sin ambigüedades y relevantes respecto al objeto de la prueba. Durante la evaluación la comisión, debe tener en cuenta el "producto" (relacionado con el resultado esperado) y el "proceso" (relacionado con el modo de realización). Asimismo, debe establecer el nivel de la actividad considerado adecuado, por debajo del cual la evaluación sería negativa. También debe definir las modalidades de evaluación, estas deben ser cerradas (por ejemplo: sí/no o una escala de medida de 3 o 5 puntos.

Entrevista

La entrevista se efectúa para completar y/o compensar la prueba práctica.

El objeto de la entrevista está constituido por la explicitación, el comentario y las motivaciones de lo que el alumno ha realizado en el curso de la prueba práctica.

Puede estar relacionada con:

- la explicitación y la integración de algunas actividades realizadas y/o con la motivación de decisiones y soluciones tomadas (función de completar);
- el análisis y la descripción de las actividades realizadas en el curso de la prueba práctica, las dificultades encontradas, los eventuales errores cometidos y las posibles soluciones (función de compensar).

La entrevista se desarrolla de forma individual. En la preparación de la misma, la comisión debe indicar la duración y los posibles materiales a disposición. Se deben definir los criterios de la evaluación relacionados con un lenguaje técnico apropiado y respuestas adecuadas a las preguntas que se le hagan al candidato.

La DGR 350/2006 incluye algunos ejemplos de pruebas prácticas y de entrevistas para algunas cualificaciones, con la intención de ayudar a la

comisión a realizar la evaluación. En la prueba práctica se proporcionan ejemplos para seguir los criterios de completitud y de medio grado de complejidad (ver Anexo 28); para indicar los materiales o el tiempo a disposición (ver Anexo 29) y para evaluar el proceso y el producto (ver Anexo 30). En cuanto a la entrevista, los ejemplos están relacionados con los materiales a utilizar, y el correcto uso del lenguaje en los candidatos y la adecuación en las respuestas (ver Anexo 31).

Desarrollo y evaluación de las pruebas

La Comisión al completo sigue el desarrollo de las pruebas que pueden llevarse a cabo en diferentes espacios y lugares.

Para la evaluación, cada miembro de la comisión rellena de forma autónoma los instrumentos de observación, tras lo cual se confrontan los resultados con el objetivo de elaborar una evaluación común. Posteriormente, en base al resultado de las pruebas, la Comisión emite el juicio de "competente" o "no competente todavía".

El instrumento que se utiliza para la evaluación es el "documento de evaluación de las actividades", del que cual también mostramos sus dos versiones en los Anexos 32a y 32b, el primero referido a la DGR 530/2006 y el segundo a la DGR 739/2013.

Registro de actas

Aquí se registra el trabajo de la Comisión durante el examen, las decisiones tomadas y el por qué.

Información a la persona

Se comunica el resultado de la evaluación al candidato, de forma individual.

Si el candidato logra demostrar una o más UC sin llegar al total de UC de una cualificación, se le entregará un Certificado de Competencias, que certifique las UC demostradas.

Si el candidato demuestra estar en posesión de todas las UC que componen una cualificación se le entregará el Certificado de Cualificación correspondiente.

A continuación, como hemos hecho en el procedimiento castellanoleonés, mostramos de forma sintética, en el Cuadro 15, las fases del

procedimiento de formalización y certificación de competencias experienciales en Emilia-Romagna con los aspectos más significativos de estas.

Cuadro 15: Fases del procedimiento de formalización y certificación de competencias de la experiencia en Emilia-Romagna

<table>
<tr><td rowspan="2">Fase de Admisión</td><td colspan="2">Actividades principales
Explicación al candidato de aspectos fundamentales relacionados con el procedimiento y con el asesoramiento individualizado.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Profesionales de esta fase
EPV (experto de los procesos de evaluación)
RFC (referentes de la formalización y certificación)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Fase de Evaluación de Evidencias</td><td colspan="2">Actividades principales
Producción/recogida de evidencias (formales, de rendimiento, de acción)
Análisis de evidencias
Evaluación formalizada de las evidencias
Información del resultado de la persona
En su caso, entrega de ficha de capacidades y conocimientos e información sobre formación</td></tr>
<tr><td>Profesionales de esta fase
EPV
RFC</td><td rowspan="2">Instrumentos utilizados
Plan de evaluación
Dossier de evidencias
Documento de evaluación de las evidencias</td></tr>
<tr><td>Documentos de apoyo al profesional
Deliberación 530/2006
Deliberación 739/2013</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Fase de Evaluación por entrevista</td><td colspan="2">Actividades principales
Planificación de la entrevista
Desarrollo de la entrevista y evaluación
Registro de actas
Información del resultado a la persona
En su caso, entrega de certificado de competencias</td></tr>
<tr><td>Profesionales de esta fase
EPV
EAPQ (experto de área profesional y cualificación)
RFC</td><td rowspan="2">Instrumentos/técnicas utilizados para la realización y la evaluación de la entrevista evaluativa
Dossier y documento de validación de evidencias
Documento de validación de competencias</td></tr>
<tr><td>Documentos de apoyo al profesional
Deliberación 739/2013</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Fase de evaluación por examen</td><td colspan="2">Actividades principales
Constitución de la comisión de examen
Definición de pruebas (práctica y entrevista)
Desarrollo y evaluación de las pruebas
Registro de actas
Información a la persona
En su caso, entrega de certificado de cualificación</td></tr>
<tr><td>Profesionales de esta fase
EPV
EAPQ
RFC</td><td rowspan="2">Instrumentos/técnicas utilizados para realización y evaluación de pruebas de examen
Dossier y documento de validación de evidencias
Documento de validación de competencias
Documento de evaluación de las actividades</td></tr>
<tr><td>Documentos de apoyo al profesional
Deliberación 530/2006
Deliberación 739/2013</td></tr>
</table>

4.4 Comparación y conclusiones

En este apartado queremos hacer una breve comparación entre la implantación de los dispositivos de validación y certificación de competencias en España e Italia y entre Castilla y León y Emilia-Romagna.

4.4.1 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE ESPAÑA E ITALIA EN CUANTO A LA IMPLANTACIÓN DEL DISPOSITIVO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Observamos una gran diferencia entre España e Italia en cuanto a la producción de legislación y políticas en lo que a validación y certificación se refiere.

Consideramos que el "pistoletazo de salida" en este ámbito llegó de la mano de la LO 5/2002 en España, y del *Accordo Stato-Regioni* 2000 en Italia. Lo cual explicitaba la intención de ambas naciones de ponerse manos a la obra para desarrollar sus sistemas de validación y certificación de competencias no formales e informales, tras las recomendaciones europeas emanadas a partir de la Cumbre de Lisboa del año 2000.

A partir de este momento y hasta hoy, observamos que ambas naciones han trabajado en el campo legislativo para hacer realidad las prácticas de validación de competencias (ver cuadro Cuadro 16).

Italia ha desarrollado una gran producción legislativa, bastante más extensa que la emanada por España, y marcada por importantes logros como:

- el DM 174/2001, que definió el procedimiento para poner en marcha un sistema nacional de competencias en la formación profesional;
- la Ley 92/2012, conocida como *Riforma Fornero*, que dictó unas normas generales para la construcción de un sistema nacional de aprendizaje permanente, dando importancia a la validación de aprendizajes a través de un sistema nacional de certificación de competencias;
- el DL 13/2013, que se encargó de definir la organización y estructura generales de los procedimientos de identificación, validación y certificación de aprendizajes no formales e informales.

Además de estas normativas, Italia ha producido en los últimos años otros acuerdos, documentos legislativos y políticas que han intentado abrir

paso en este país a los procedimientos de validación y certificación de competencias no formales e informales.

Asimismo, se ha ocupado de la creación de un Marco Nacional de Cualificaciones, relacionando las cualificaciones italianas con los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

Pese a todos estos esfuerzos realizados, Italia no ha logrado instaurar un sistema nacional de validación y certificación como lo ha hecho España, que a diferencia de Italia lo ha conseguido a través de un reducido número de normativas, entre las que destacamos:

- la LO 5/2002, que dedica su artículo 8 al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales y tuvo como principal objetivo la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP), para que sirviese como referente en la validación;
- la ley de Empleo 56/2003, la cual abordó la mejora de la empleabilidad, de la cualificación y de la movilidad geográfica entre España y Europa;
- el RD 1224/2009 define y establece en España un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

También cabe señalar que España está trabajando en un marco nacional de cualificaciones que se equipare al EQF.

Cuadro 16: Principales leyes, normas y acuerdos en España e Italia, relativos a la validación y certificación de competencias profesionales

España		Italia	
Normativa	**Aportación**	**Normativa**	**Aportación**
LO 5/2002	-Art 8 sobre validación de competencias profesionales -creación del SNCP	Accordo Stato-Regioni 2000	-Planteamiento de procedimiento para un sist. nacional de certificación de competencias profesionales.
		D.M. 174/2001	Definición procedimiento para un sistema nacional de competencias en el campo de la fp.
Ley de empleo 53/2006	-Mejora empleabilidad,	Ley de empleo 92/2012	-Normas para un sist. nacional

España		Italia	
Normativa	**Aportación**	**Normativa**	**Aportación**
	cualificación y movilidad geográfica entre España y Europa.	(Riforma Fornero)	de aprendizaje permanente -relevancia a la validación de aprendizajes a través de un sist. Nacional de certificación de competencias.
RD 1224/2009	-Definición y establecimiento del procedimiento nacional de evaluación y acreditación de competencias profesionales.	D.L. 13/2013	-Definición de organización y estructura de los procedimientos de identificación, validación y certificación de aprendizajes no formales e informales.

En España, aunque con diferencias en el número de convocatorias, todas las comunidades autónomas han puesto en marcha este procedimiento de validación. Se trata de un procedimiento único nacional, constituido por el RD 1224/2009 que otorga validez oficial a todas las prácticas de validación de competencias profesionales realizadas bajo su marco normativo.

En Italia por el contrario, ante la falta de un sistema nacional de validación de competencias profesionales, cada región debe desarrollar su propio sistema con su propio procedimiento. Lo que está provocando grandes diferencias entre unas regiones y otras en cuanto a la implantación del dispositivo de validación.

Italia trabaja desde hace años, en el plano nacional y en el regional, para logar establecer un conjunto de estándares de referencia y para promover la puesta en marcha de dispositivos de validación de aprendizajes no formales e informales, así como su armonización en todo el territorio italiano. Para ello, esta nación ha trabajado sobre todo en la creación de perfiles profesionales, unificando algunas de las cualificaciones regionales para poder homogeneizarlas y entregar títulos válidos en todo el territorio nacional. Sin embargo, hasta ahora el funcionamiento de los sistemas de validación tiene lugar solo en el plano regional. En el ámbito nacional todavía queda un largo recorrido por hacer en cuanto a la tarea de unificación de los repertorios regionales de cualificaciones en uno nacional. Esto se perfila como uno de

los retos principales para logar un sistema nacional de validación y certificación de competencias.

4.4.2 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE CASTILLA Y LEÓN Y EMILIA-ROMAGNA EN CUANTO A LA IMPLANTACIÓN DEL DISPOSITIVO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Centrándonos en la comparación de los procedimientos de validación profesional en Emilia-Romagna y en Castilla y León, también observamos diferencias en la producción legislativa (ver Cuadro 17). Castilla y León, como todas las comunidades autónomas españolas, se acoge al RD 1224/2009 a la hora de poner en marcha el procedimiento y toma como referencia para la validación el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) instaurado por la LO 5/2002. Por ello, únicamente ha publicado la Orden HAC/1536/2011, que se encargó de convocar el procedimiento y la Orden HAC/1605/2011, la cual desarrolla la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales, siguiendo el Real Decreto 1224/2009. Como aspecto novedoso incluido en el procedimiento por la normativa de la comunidad autónoma cabe destacar la creación de la Comisión Evaluadora y de la Asesora, con la intención de mejorar el funcionamiento del procedimiento.

Por otra parte, Emilia-Romagna se ha servido de su propia legislación para definir y poner en marcha la validación de competencias profesionales en su territorio. Esta región dio un paso decisivo con la publicación de la LR 12/2003, la cual reconocía el derecho de todas las personas a obtener la certificación de las competencias adquiridas a través de cualquier vía e impulsaba la definición de procedimientos de reconocimiento y certificación de competencias laborales. A partir de esta ley se desarrollaron diferentes deliberaciones que conformaron y activaron el procedimiento:

- la D.G.R. 936/2004, que se encargó de la creación del Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ) y dio algunas pautas para un sistema regional de formalización y certificación de competencias tanto en el mundo educativo-formativo como en el laboral;
- la DGR 1434/2005, que creó el Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias (SRFC);

- la DGR 530/2006, la cual definió detalladamente las fases y los instrumentos a utilizar en el SRFC;
- la DGR 739/2013, que se publicó con la intención de optimizar el SRFC, tras haber puesto en práctica el procedimiento de validación y haber detectado posibles mejoras.

Cuadro 17: Normativa de soporte para la validación y certificación de competencias profesionales en Castilla y León y en Emilia-Romagna

España		Italia	
Normativa	**Aportación**	**Normativa**	**Aportación**
		LR 12/2003 (normativa Regional)	-Reconoce el derecho a la certificación de competencias adquiridas por cualquier vía. -Impulsa la definición de procedimientos de validación de competencias laborales
LO 5/2002 (normativa nacional)	-Art 8 sobre validación de competencias profesionales. -Creación del SNCP	D.G.R. 936/2004 (normativa regional)	-Creación del Sistema Regional de Cualificaciones (SRQ)
RD 1224/2009 (normativa nacional)	-Definición y establecimiento del procedimiento nacional de evaluación y acreditación de competencias profesionales.	DGR 143/2005 (normativa regional)	-Creación del SRFC.
		DGR 530/2006 (normativa regional)	-Definición de fases e instrumentos del SRFC.
Orden HAC/1536/2011 (normativa autonómica)	-convocatoria del procedimiento		
Orden HAC/1605/2011 (normativa autonómica)	-Gestión del procedimiento de validación según el RD 1224/2009.		

España		Italia	
Normativa	**Aportación**	**Normativa**	**Aportación**
	-Creación de las comisiones directoras y asesoras.		
		DGR 739/2013 (normativa regional)	-Introducción de mejoras en el SRFC.

En Castilla y León, según establece el RD 1224/2009, las administraciones educativa y laboral son las encargadas de convocar el procedimiento de validación, aunque también puede hacerlo la misma Administración General del Estado y las principales organizaciones sindicales. Asimismo, cada convocatoria debe ser publicada en el boletín o diario oficial de la comunidad autónoma. Por el contrario en Emilia-Romagna, son las empresas, los centros formativos y los centros de empleo, previamente acreditados por la *Regione*, los que pueden poner en marcha directamente esta práctica (ver Cuadro 18), lo cual implica mayor rapidez respecto a Castilla y León.

Cabe señalar también que ambos procedimientos utilizan como referente para la validación un catálogo de competencias, el nacional en el caso de Castilla y León y el regional en el caso de Emilia-Romagna. Las cualificaciones de los dos catálogos se componen de unidades de competencia (UC), que suponen en ambos casos la unidad mínima de certificación. En Castilla y León cada UC se compone de realizaciones profesionales que describen los comportamientos objetivos y observables. Mientras que en Emilia-Romagna la UC está descrita en conocimientos y capacidades. En los dos casos se indica la competencia que el candidato debe poseer para que se le reconozca dicha UC (ver Cuadro 18).

En cuanto a las fases de los procedimientos, podemos señalar que ambos cuentan con una fase de admisión y de asesoramiento, en Emilia-Romagna esta última se denomina evaluación a través de evidencias. En la región italiana la fase de evaluación se desdobla en dos opciones, según las necesidades o posibilidades de los candidatos (entrevista evaluativa o examen), mientras que en Castilla y León todos los candidatos siguen la misma fase de evaluación. (ver Cuadro 18)

Al finalizar el procedimiento, en Castilla y León se entrega la certificación a través de la acreditación de las UC demostradas. Si con ellas

puede obtenerse un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, el candidato podrá solicitarlo a la administración educativa/laboral correspondiente, aunque lo hará fuera del procedimiento de validación propiamente dicho. En cambio, en Emilia-Romagna la *Regione* entrega a los candidatos la certificación en forma de un certificado de competencias o de cualificación, según se logre demostrar una o más UC o la totalidad de las UC de una cualificación respectivamente. Además, el procedimiento de Emilia-Rommagna otorga una ficha de capacidades y conocimientos a los candidatos que no logran evidenciar la totalidad de una UC en la fase de asesoramiento. (Ver Cuadro 18).

Sobre los profesionales que participan en el procedimiento, Emilia-Romagna define en la legislación una figura más que Castilla y león, se trata del responsable de la formalización y certificación (RFC) (ver Cuadro 18). Este profesional es el responsable de que el procedimiento se desarrolle correctamente. Además, en Emilia-Romagna, a diferencia del procedimiento castellanoleonés, el EPV (asesor) participa en la fase de evaluación y el EAPQ (evaluador) interviene en el asesoramiento cuando es requerido por el asesor.

Los profesionales de ambos procedimiento cuentan con el apoyo de varios instrumentos para llevar a cabo la validación (ver Cuadro 18), resultando los de Castilla y León más precisos en cuanto a la explicación de la medición de las competencias durante la evaluación.

Cuadro 18: Cuadro comparativo sobre el procedimiento de validación y certificación de competencias en Castilla y León y en Emilia-Romagna

Aspectos del procedimiento a comparar	Castilla y León	Emilia-Romagna
Sujetos encargados de poner en marcha el procedimiento	-Administraciones educativa y laboral competentes de la comunidad autónoma -Administración General del Estado -Principales organizaciones sindicales y empresariales.	-Empresas, -Centros formativos, -Centros de empleo
Referencia para la validación	Catálogo Nacional de Cualificaciones	Catálogo Regional de Cualificaciones
Unidad mínima de certificación	La UC	La UC

Aspectos del procedimiento a comparar	Castilla y León	Emilia-Romagna
Fases	-Admisión -Asesoramiento -Evaluación -Acreditación y registro	-Admisión -Evaluación a través de evidencias -Evaluación a través de entrevista evaluativa -Evaluación a través de examen
Certificación otorgada	-Acreditación (el título/certificado de profesionalidad se solicita fuera del procedimiento)	-Ficha de formalización -certificación de competencias -certificación de una cualificación
Organismo que otorga la certificación	Administración educativa y laboral	*Regione* Emilia-Romagna
Profesionales del procedimiento	Evaluador Asesor	-EPV (asesor) -EAPQ (evaluador) -RFC (responsable del procedimiento).
Instrumentos de apoyo a los profesionales	Guía del asesor Guía del evaluador Guías de evidencia	Deliberación 530/2006 Deliberación 739/2013

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

5 Metodología

Entendemos por metodología el estudio de la forma en que realizamos algo. La metodología contiene métodos, técnicas, estrategias y procedimientos de los que nos serviremos como investigadores para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto en nuestro trabajo (Hurtado de Barrera, 2002).

Anteriormente hemos desarrollado la fundamentación teórica que sostiene esta tesis. En este capítulo pretendemos exponer y explicar los criterios metodológicos en los que se sustenta nuestro trabajo, abordando aspectos relacionados con el método utilizado y el tipo y el diseño de la investigación. Asimismo, trataremos de explicar el proceso seguido durante la elaboración de la tesis, desde la construcción de instrumentos de los que nos hemos servido para la recogida de datos, hasta el análisis de datos y la exposición de resultados.

5.1 Tipología de la investigación

5.1.1 MÉTODO UTILIZADO

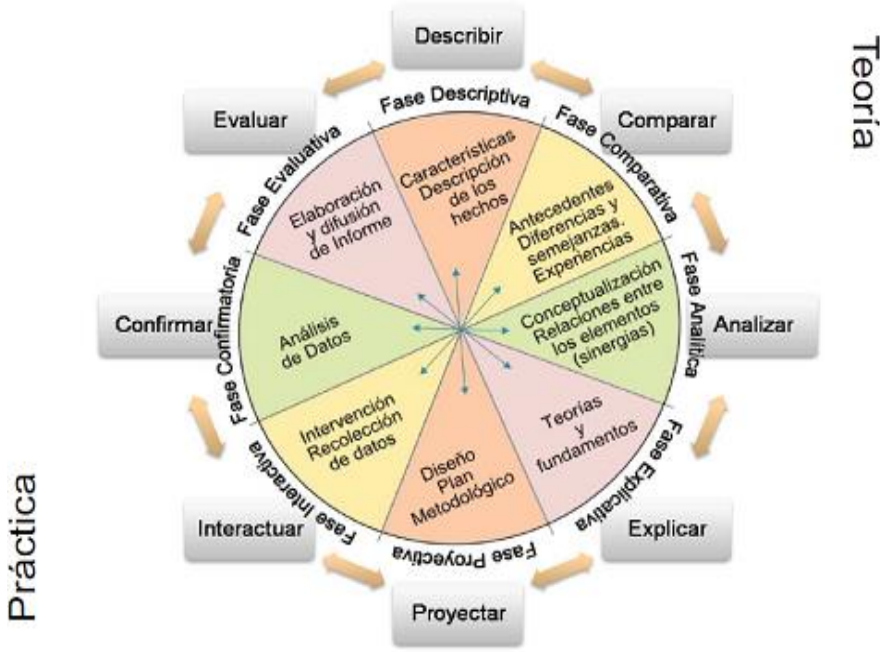
Nuestro estudio sigue una metodología holística. Todo aquello que está relacionado con holismo viene de la palabra griega Holon (Yus Ramos, 2001). En castellano se utiliza como prefijo hol u holo, que significa todo, entero, completo, por lo tanto la metodología holística nos indica totalidad. Según el paradigma holístico, no podemos ver las cuestiones o argumentos de manera dividida (Löwen, 2009, p. 142), sino como un todo. Desde esta perspectiva, nos planteamos la investigación como un proceso global, en evolución continua, integrador y sinérgico. En oposición a los teóricos que defienden el uso único de los paradigmas cuantitativo o cualitativo y los consideran contradictorios, nos mostramos de acuerdo con autores como García Garrido, que niegan el monopolio metodológico, defendiendo la pluralidad de enfoques. Asimismo, la holística propone la integración de diferentes modelos epistémicos (Hurtado de Barrera, 2000).

En nuestra investigación, dado que la naturaleza de los datos determina que algunos de ellos sean tratados de forma cuantitativa y otros de forma cualitativa, hemos optado por utilizar ambos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) de forma complementaria, en un contexto holístico integrador, facilitando así el descubrimiento de diferentes aspectos de un mismo evento.

De acuerdo con esta idea, hemos recurrido a un análisis de datos interactivo, en sintonía con las teorías metodológicas de antropólogos como Peter Woods o Clifford Geertz. Estos autores hablan de tener en cuenta todos los aspectos que afectan al evento de estudio que queremos estudiar (sinergias) y además, opinan que los investigadores podemos reformular nuestras investigaciones y forma de análisis, a la luz de nuevos hallazgos producidos en estas (Geertz, 1989; Woods, 1998). […] debemos mantener la mente bastante abierta, sin tener prejuicios sobre el asunto a investigar, ni quedarnos necesariamente con una primera –o incluso segunda– impresión. (Woods, 1998, p. 56). Así pues, nuestra investigación intenta estudiar los aspectos relacionados con el evento de estudio y pasa por dos momentos de análisis: el "pre" y el "post". Esto quiere decir que hemos realizado una re-definición de nuestro trabajo según hemos ido avanzando en el mismo y descubriendo diferentes aspectos que han motivado cambios en el desarrollo de la investigación.

La metodología holística se compone de ocho fases interrelacionadas por las que el investigador debe pasar siempre, sea cual sea el nivel al que pertenezca su investigación, como si de una espiral se tratase (Carro Sancristóbal, 2010). Estas fases, que mostramos en la Figura 2, son: descriptiva, comparativa, analítica, explicativa, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluadora.

Figura 2: Fases de la investigación holística



Fuente: Carro (2010).

5.1.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación se define en base al objetivo a conseguir con el estudio(Hurtado de Barrera, 2002). En nuestro caso, el objetivo principal es comparar, por lo que el tipo de nuestra investigación es comparativo.

"Comparar consiste en examinar conjuntamente y contemporáneamente, es decir, al mismo tiempo, al menos dos entidades (objetos, hechos, personas, eventos) diferentes para buscar –y eventualmente encontrar– analogías, o para evidenciar todos los elementos diferentes y,

entre ellos, los más significativos y determinantes, en relación a aquello que motiva, en esa ocasión específica, la comparación" (Todeschini & Ziglio, 1992, p. 9).

A través de la investigación comparativa, simplemente pretendemos saber si un evento es diferente en dos o más contextos, pero no perseguimos afirmar el por qué o las causas de las diferencias halladas (Hurtado de Barrera, 2000, p. 250).

Incidiendo un poco más en el tipo de la investigación y siguiendo la metodología holística, presentamos, en el Cuadro 19, los siguientes niveles correspondientes a este paradigma, entendidos como holotipos.

Cuadro 19: Holotipos de la investigación holística

Nivel	Objetivo	Tipo de investigación
Perceptual	Explorar Describir	Investigación exploratoria Investigación descriptiva
Aprehensivo	Analizar Comparar	Investigación analítica Investigación comparativa
Comprensivo	Explicar Predecir Proponer	Investigación explicativa Investigación predictiva Investigación proyectiva
Integrativo	Modificar Confirmar Evaluar	Investigación interactiva Investigación confirmatoria Investigación evaluativa

Fuente: Hurtado, 2002

Nuestra investigación es comparativa, por lo tanto se corresponde con el nivel aprehensivo. El objetivo es explorar y describir un evento para lograr identificar diferencias y semejanzas respecto al mismo. Más concretamente, el objetivo es explorar y describir la implantación del dispositivo de validación y certificación de competencias no formales e informales en Castilla y León (España) y en Emilia-Romagna (Italia). Llevamos a cabo una comparación sincrónica, es decir, comparamos dos dispositivos de validación que tienen lugar en diferentes lugares pero más o menos al mismo tiempo (Todeschini & Ziglio, 1992, pp. 19–20), para establecer analogías y diferencias entre ellos.

La Figura 3 representa el estadio comparativo en la espiral holística en la que está fundamentada nuestra investigación.

Figura 3: Espiral holística del estadio comparativo

Fuente: Hurtado de Barrera, 2000

Como vemos en la Figura 3, el estadio de la comparación supone el paso previo por los estadios exploratorio y descriptivo.

Asimismo, nuestra investigación comparativa ha pasado por las 8 fases, de la holística de las que hablábamos con anterioridad:

- **Fase descriptiva**: en esta primera fase se ha definido el problema de investigación o evento de estudio, que hemos reflajado en el enunciado holopráxico, en el apartado 1.2. Además se ha descrito la justificación y los objetivos de la investigación, en los apartados1.1 y 1.3 respectivamente.
- **Fases comparativa y analítica**: en estas fases hemos desarrollado el marco teórico, llamado sintagma gnoseológico en ámbito holístico. Para ello se ha hecho una búsqueda de investigaciones y documentos relativos al tema principal de nuestra investigación. Hemos estudiado y comparado las teorías relativas al evento de estudio (capítulo **2**). Asimismo, se han analizado las relaciones de los elementos ligados al objeto de estudio, llamadas, en ámbito holístico, sinergias, (capítulo **3**).
- **Fase explicativa**: en esta fase hemos desarrollado el evento de estudio, la implantación del procedimeinto de validación de competencias no formales e informales en Castilla y León y en Emilia-Romagna. (capítulo 4). En este punto finaliza la parte teórica de la investiación.

- **Fase proyectiva:** con esta fase comienza el desarrollo de la parte empírica del trabajo. En ella se ha decidido el método a seguir, se han construido los instrumentos de los que nos hemos servido para llevar a cabo la investigación (capítulo 5).
- **Fase interactiva:** este momento hace referencia a la recogida de datos, a través de los instrumentos de los que nos hemos servido y que definiremos más adelante en este capítulo (capítulo 5)
- **Fase confirmatoria:** durante esta fase se han analizado los datos de forma cualitativa y cuantitativa (capítulo 6).
- **Fase evaluativa:** Esta fase se corresponde con la elaboración del informe, incluyendo las conclusiones, alcances y prospectivas de la investigación (capítulo 7).

5.1.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

El diseño de investigación se define en base al procedimiento, y hace referencia al dónde y cuándo se recoge la información, a su amplitud y organización de datos (Hurtado de Barrera, 2002). El dónde se refiere a las fuentes. La investigación que nos ocupa se nutre de fuentes documentales y vivas, es decir, hablamos de un diseño de fuente mixta.

El cuándo del diseño indica la perspectiva temporal, en nuestro caso sería contemporáneo y puntual. Es decir, transeccional, porque la intención de la investigación es obtener información sobre un evento actual y en un único momento del tiempo.

Aludiendo a la amplitud del foco el diseño es multivariable o multieventual y teniendo en cuenta la organización de los datos sería considerado un diseño de totalidad. Es multivariable porque realizamos una comparación a partir de dos unidades de estudio de la validación, con la intención de identificar sus diferencias y semejanzas. Por otro lado, es de totalidad porque se analiza el procedimiento entendido como un todo. El diseño es de caso, porque el énfasis está en la unidad de estudio y no tanto en las características aisladas.

Teniendo todo esto en cuenta, podemos decir que nuestro diseño es multivariable, comparativo de caso de fuente mixta (Hurtado de Barrera, 2000).

5.2 Definición del evento de estudio o de las variables de estudio

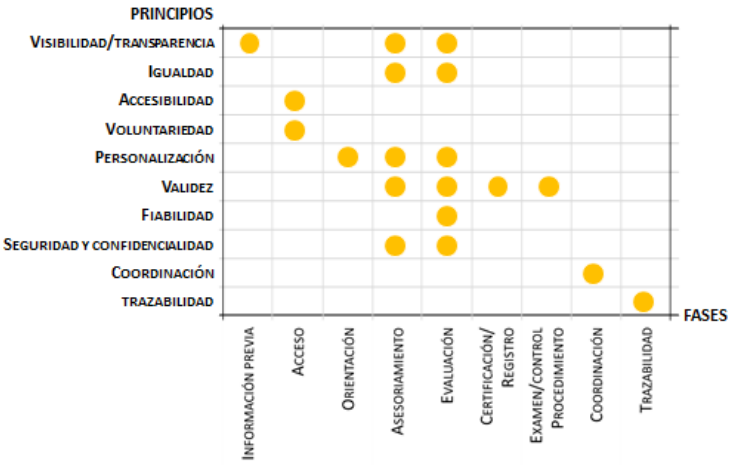
En este apartado determinaremos el evento comparativo del estudio, que en nuestro caso se trata del procedimiento de validación y certificación de competencias en Castilla y León y en Emilia-Romagna, según las directrices europeas. Dicho procedimiento se entiende como el proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente, teniendo en cuenta una fase de identificación y presentación de evidencias, otra de evaluación de esas evidencias y una última fase de certificación (Cedefop, 2014, p. 127). En esta última fase se expide un certificado, título o diploma oficial que acredita formalmente un conjunto de resultados de aprendizaje (Cedefop, 2014, p. 15).

En un estudio comparativo es insuficiente mantenernos dentro de los muros de aquello que queremos comparar, no podemos descuidar el entorno (Todeschini & Ziglio, 1992, pp. 111–112). Por eso, nuestro evento comparativo tiene sinergias e implica otros eventos: el concepto de *lifelong learning* y de competencia, en ambos países y en relación a la definición de la UE; los sistemas educativos y de formación profesional de los dos países y de la comunidad autónoma española y la región italiana; el desarrollo y el procedimiento de los sistemas de validación y certificación de competencias no formales e informales en España y en Italia, así como en Castilla y León y en Emilia Romagna (sin perder de vista el referente de la UE).

5.3 Criterios de análisis

El documento de las Directrices Europeas de 2009, encargado de marcar unas pautas para favorecer la homogenización de prácticas de validación en Europa, ha supuesto la clave para obtener los criterios de análisis en nuestra investigación. Tras estudiar y analizar detenidamente este el documento, hemos extraído los criterios, como mostramos en la Figura 4, en forma de principios y fases con los que debe contar un procedimiento de validación de competencias no formales e informales (Cedefop, 2009). En esta figura indicamos los principios esenciales que debe contener cada fase. Acto seguido definiremos estos criterios con mayor detalle.

Figura 4: Principios esenciales que debe contener cada fase del procedimiento de validación



Definición de principios con los que debe contar este tipo de procedimiento:

- visibilidad/transparencia: no debe haber sorpresas para el candidato ni para las partes implicadas, todo el procedimiento debe ser claro.
- igualdad: debe darse un trato igualitario a todos los candidatos, sin propiciar favoritismos ni perjudicar a otros.
- accesibilidad: debe poder acceder al procedimiento el mayor número posible de personas.

- voluntariedad: someterse al procedimiento debe ser voluntario para el candidato.
- personalización: cada sujeto es único y se sitúa en el centro del procedimiento, por ello, los procesos deben ser lo menos rígidos posible.
- validez: Los métodos de evaluación y los instrumentos que se utilicen en la evaluación deben medir adecuadamente la competencia que pretenden medir.
- fiabilidad: basado en los métodos y en los instrumentos, que deben ser capaces de asegurar resultados iguales o parecidos si se realiza el procedimiento bajo las mismas condiciones;
- seguridad y confidencialidad: debe respetarse la privacidad del sujeto.
- coordinación: debe existir coherencia en las prácticas de validación.
- trazabilidad: todo el procedimiento debe estar documentado.

Estos principios deben verse representados en la práctica del procedimiento de Castilla y León y de Emilia-Romagna. Para poder medirlos hemos establecido, siguiendo las Directrices Europeas de 2009, la estructura que deben presentar dichos procedimientos, a través de fases (dimensiones/eventos), desglosadas en categorías/sinergias (las cuales, en algunas ocasiones se descomponen en subcategorías) y acompañadas de su definición técnica (indicadores/indicios). Cabe señalar que las dos últimas dimensiones (coordinación y trazabilidad), que coinciden en nombre con los dos últimos principios, son transversales a todo el procedimiento de validación, aunque también puedan tener lugar al finalizar el mismo. Por su complejidad y difícil integración en las demás fases y con objeto de facilitar el análisis de datos, las hemos situado como dos fases más (dimensiones/eventos) en la parte final del procedimiento. A continuación presentamos el detalle de la categorización completa que guiará nuestro posterior análisis.

1 Dimensión: Información previa al procedimiento

La información previa al procedimiento es una fase que la organización/gestión del procedimiento proporciona antes del comienzo del mismo, a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos) y a los posibles grupos objeto de validación (candidatos), con el objetivo de dar a conocer el funcionamiento y las aplicaciones de dicho procedimiento.

1.1 Categoría: Información previa sobre el procedimiento de validación a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos)

Este tipo de información, comunica a las partes interesadas, la existencia del procedimiento, su funcionamiento y ventajas.

1.1.0 Sin subcategoría

1.1.0.1 Indicador: Se informa a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos) sobre el procedimiento de validación.

1.2 Categoría: Información previa sobre el procedimiento de validación a los candidatos

Este tipo de información está dirigida a los candidatos y su función es ofrecerles conocimiento sobre el procedimiento para que estos valoren su participación en el mismo.

1.2.0 Sin subcategoría

1.2.0.1 Indicador: Existe una fase de información previa, al candidato, sobre el procedimiento.

1.3 Categoría: Accesibilidad de la información

La información es accesible cuando las vías de transmisión son variadas y de fácil manejo para los usuarios

1.3.0 Sin subcategoría

1.3.0.1 Indicador: La información es accesible a través de internet y otras vías.

2 Dimensión: Acceso al procedimiento

La fase de acceso al procedimiento abarca desde la presentación de demanda por parte del candidato hasta su ingreso en el mismo, pasando por los trámites administrativos necesarios.

2.1 Categoría: Facilidad de acceso al procedimiento

Es fácil acceder al procedimiento cuando no existen barreras económicas y administrativas que dificulten o impidan al sujeto someterse al procedimiento.

2.1.0 Sin subcategoría

2.1.0.1 Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la financiación

2.1.0.2 Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la inscripción y admisión al procedimiento

2.1.0.3 Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la documentación a presentar con la inscripción

2.1.0.4 Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a los requisitos de formación y experiencia profesional

2.2 Categoría: Carácter voluntario del acceso al procedimiento

El acceso al procedimiento se realiza de forma voluntaria.

2.2.0 Sin subcategoría

2.2.0.1 Indicador: Se hace saber al candidato la voluntariedad respecto al acceso al procedimiento.

3 Dimensión: Orientación

La orientación es un soporte al servicio del individuo, en todos los procesos de la validación, para ayudarle a tomar decisiones de índole educativo-profesional o personal.

3.1 Categoría/sinergia: Orientación durante el procedimiento

La orientación es parte integral (siempre presente) durante todo el procedimiento de validación.

3.1.0.1 Sin subcategoría

3.1.0.1 Indicador: El proceso de orientación se encuentra presente durante todo el procedimiento de validación.

3.2 Categoría: Orientación al finalizar el procedimiento

Tras finalizar el procedimiento se orienta al candidato sobre sus salidas formativas y/o profesionales en función de los resultados que haya obtenido en la evaluación. La evaluación tiene un efecto orientador sobre el candidato cuando esta le ayuda a conocer sus puntos fuertes y débiles, así como las amenazas y oportunidades con las que puede encontrarse para poder decidir su futuro formativo-profesional.

3.2.0 Sin subcategoría

3.2.0.1 Indicador: Se proporciona al candidato una orientación suplementaria, al finalizar el procedimiento, sobre las posibilidades

de formación y/o de salidas profesionales al finalizar el procedimiento.

4 Dimensión: Asesoramiento

El asesoramiento cubre todo aquello que consiste en producir y difundir informaciones, motivar a los candidatos y guiarles de forma personalizada, desde la identificación de evidencias hasta la certificación.

4.1 Categoría: Información en el proceso de asesoramiento

Al iniciar el proceso de asesoramiento, el asesor informa al candidato sobre los pasos que se darán en el mismo, así como en el proceso de evaluación.

4.1.0 Sin subcategoría

4.1.0.1 Indicador: El asesor proporciona al candidato información acerca del procedimiento.

4.2 Categoría: Proceso de recogida de evidencias (documentación)

Se trata de un proceso previo a la evaluación de competencias, consiste en documentar las competencias que la persona quiere evaluar, tratando de dibujar una imagen exhaustiva de las mismas.

4.2.1 Subcategoría: Adecuación del proceso de recogida de evidencias

Para que el proceso de recogida de evidencias sea adecuado, es necesario que existan unas normas para la presentación de dichas evidencias, que las competencias que quieren evaluarse estén relacionadas con estándares de validación y que el proceso está guiado por un profesional.

4.2.1.1 Indicador: Existen normas sobre lo que es relevante como documentación y cómo se debe presentar.

4.2.1.2 Indicador: Las evidencias documentadas por un individuo están directamente relacionadas con los estándares utilizados para la validación.

4.2.1.3 Indicador: El proceso de documentación está dirigido.

4.2.2 Subcategoría: Adecuación de los instrumentos para la recogida de las evidencias.

Los instrumentos de recogida de evidencias son adecuados cuando logran demostrar la competencia profesional del candidato.

4.2.2.1 Indicador: Se emplea una amplia variedad de instrumentos para la recogida de evidencias.

4.2.2.2 Indicador: Los instrumentos para la documentación de evidencias reflejan las competencias del solicitante.

4.3 Categoría: Preparación de los asesores

Los profesionales del procedimiento de validación y certificación de competencias (asesores) tienen una preparación específica y conocen el sistema de validación.

4.3.0 Sin subcategoría

4.3.0.1 Indicador: Existen unos requisitos específicos para ser asesor.

4.3.0.2 Indicador: Existe una formación continua dirigida a asesores para el desarrollo de competencias.

4.3.0.3 Indicador: Los asesores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento.

4.3.0.4 Indicador: Los asesores conocen el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo

4.4 Categoría: Comportamiento ético en el proceso de asesoramiento

El asesoramiento es ético cuando garantiza imparcialidad e igualdad de trato para los candidatos en el proceso.

4.4.0 Sin subcategoría

4.4.0.1 Indicador: El asesor proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.

4.5 Categoría: Privacidad y confidencialidad del proceso de asesoramiento

Existe privacidad y confidencialidad en el proceso, cuando se respetan dichos principios, revelando únicamente al candidato los resultados del asesoramiento.

4.5.0 Sin subcategoría

4.5.0.1 El asesor comunica los resultados del asesoramiento únicamente al candidato.

4.6 Categoría: Carácter personalizado del asesoramiento

Existe carácter personalizado en el asesoramiento cuando este se centra en el individuo, teniendo en cuenta su situación y sus características personales.

4.6.1 Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del asesor

El asesor tiene un buen conocimiento del candidato cuando conoce la motivación y los objetivos de este para presentarse al procedimiento, así como sus condiciones personales (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.) y su disponibilidad para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

4.6.1.1 Indicador: El asesor conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

4.6.1.2 Indicador: El asesor conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

4.6.1.3 Indicador: El asesor conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).

4.6.1.4 Indicador: El asesor conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

4.6.2 Subcategoría: Flexibilidad en el proceso de asesoramiento

Hablamos de flexibilidad en el proceso de asesoramiento cuando este tiene tan pocos procedimientos fijos como sea posible, para tener en cuenta los cambios del individuo.

4.6.2.1 Indicador: El asesor tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.

4.6.2.2 Indicador: El asesor tiene en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.

4.6.3 Subcategoría: Lenguaje adaptado del asesor

El asesor adapta su lenguaje, cuando utiliza un lenguaje sencillo de comprender para el candidato.

4.6.3.1 Indicador: El asesor adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

4.7 Categoría: Recurso o reclamación del resultado del asesoramiento

El recurso o reclamación del resultado del asesoramiento es un procedimiento a través del cual el candidato puede expresar formalmente su desacuerdo con las decisiones tomadas respecto a él durante el asesoramiento. En este procedimiento se realiza una investigación sobre la queja interpuesta.

4.7.0 Sin subcategoría

4.7.0.1 Indicador: Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado del proceso de asesoramiento disponible para el candidato.

5 Dimensión: Evaluación

La fase de evaluación se encarga de evaluar los resultados del aprendizaje del individuo, adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal.

5.1 Categoría: Información en el proceso de evaluación

Al iniciar el proceso de evaluación, el evaluador explica al candidato, el funcionamiento de la evaluación y todo lo que supone esta fase.

5.1.0 Sin subcategoría

5.1.0.1 Indicador: El evaluador proporciona al candidato información sobre el procedimiento. :

5.2 Categoría: Adecuación en la investigación y análisis de evidencias con las normas estándares

Existe adecuación en la investigación y análisis de evidencias cuando los evaluadores analizan las evidencias del candidato relacionándolas con las normas o estándares de la evaluación, sirviéndose para ello de los instrumentos adecuados y de la metodología pertinente.

5.2.1 Subcategoría: Existencia de estándares/referentes de evaluación

Los estándares/referentes de evaluación definen los resultados de aprendizaje que deben lograrse, éstos deben ser claros y sin ambigüedades.

5.2.1.1 Indicador: Las evaluaciones se basan en estándares/referentes.

5.2.1.2 Indicador: Los estándares están ligados/relacionados con el Marco Nacional de Cualificaciones.

5.2.1.3 Indicador: Los resultados de aprendizaje que debe demostrar el candidato están debidamente indicados.

5.2.2 Subcategoría: Adecuación de los instrumentos de evaluación

Los instrumentos son adecuados cuando son capaces de medir la competencia que pretenden medir y no otra. Asimismo, para que los instrumentos sean adecuados debe existir fiabilidad. Un instrumento es fiable en la medida en la cual se obtienen resultados idénticos cada vez que se evalúa a un candidato bajo las mismas condiciones.

5.2.2.1 Indicador: Los instrumentos miden las competencias que pretenden medirse y no otras.

5.2.2.2 Indicador: Los instrumentos permiten al candidato demostrar los aprendizajes que posee.

5.2.2.3 Indicador: Los instrumentos permiten medir:

- el "saber";
- el "saber hacer";
- el "saber estar".

5.2.2.4 Indicador: El individuo conoce sus competencias a través del proceso de evaluación (autoevaluación).

5.2.2.5 Indicador: Al realizar una evaluación a dos o más candidatos de características similares los resultados son los mismos o muy similares (fiabilidad).

5.2.3 Subcategoría: Adecuación de la metodología

La metodología a seguir en la evaluación es adecuada cuando existe un responsable que trace su elaboración siguiendo unas pautas claras y cuando se combinan diferentes métodos de evaluación en un medio adecuado para que el candidato demuestre sus competencias.

5.2.3.1. Indicador: Está claro quién es el responsable de la elaboración de metodologías pertinentes para la validación.

5.2.3.2. Indicador: Se siguen unas pautas claras para la elaboración de la metodología a seguir en la evaluación.

5.2.3.3. Indicador: Existe variación en la elección del método, dependiendo de la persona y de las UC en las que esta se quiera acreditar.

5.2.3.4. Indicador: Existe una combinación de métodos usados

5.2.3.5. Indicador: Existen espacios físicos a disposición de la evaluación.

5.3. Categoría: Preparación de los evaluadores

Los profesionales del sistema de validación y certificación de competencias (evaluadores) tienen una preparación específica y conocen el sistema de validación.

5.3.0. Sin subcategoría

5.3.0.1. Indicador: Existen unos requisitos específicos para ser evaluador.
5.3.0.2. Indicador: Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigida a evaluadores
5.3.0.3. Indicador: Los evaluadores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de evaluación
5.3.0.4. Indicador: El evaluador conoce el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo.

5.4 Categoría: Comportamiento ético en el proceso de evaluación

El proceso de evaluación garantiza imparcialidad e igualdad de trato para los candidatos en el proceso.

5.4.0 Sin subcategoría

5.4.0.1 El evaluador proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.

5.5 Categoría: Privacidad y confidencialidad del proceso de evaluación

Existe privacidad y confidencialidad en el proceso cuando se respetan estos principios, comunicando únicamente al candidato, el resultado de la evaluación.

5.5.0 Sin subcategoría

5.5.0.1 El evaluador comunica el resultado de la evaluación únicamente al candidato.

5.6 Categoría: Carácter personalizado de la evaluación

Existe carácter personalizado en la evaluación cuando esta se centra en el individuo, teniendo en cuenta su situación y sus características personales.

5.6.1 Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del evaluador

El evaluador tiene un buen conocimiento del candidato cuando conoce la motivación y los objetivos de este para presentarse al procedimiento, así como sus condiciones personales (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.) y su disponibilidad para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

5.6.1.1 Indicador: El evaluador conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

5.6.1.2 Indicador: El evaluador conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

5.6.1.3 Indicador: El evaluador conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).

5.6.1.4 Indicador: El evaluador conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

5.6.2 Subcategoría: Flexibilidad en el proceso de evaluación

Hablamos de flexibilidad en el proceso de evaluación cuando este tiene tan pocos procedimientos fijos como sea posible, para tener en cuenta los cambios del individuo.

5.6.2.1 Indicador: El evaluador tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).

5.6.2.2 Indicador: El evaluador tiene en cuenta la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

5.6.3 Subcategoría: Lenguaje adaptado del evaluador

El evaluador adapta su lenguaje, cuando utiliza un lenguaje sencillo de comprender para el candidato.

5.6.3.1 El evaluador adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

5.7 Categoría: Carácter formativo de la evaluación.

La evaluación tiene un efecto formativo sobre el candidato cuando esta le facilita la inserción o reinserción en el mundo formativo.

5.7.0 Sin subcategoría

5.7.0.1 El procedimiento ayuda a la reinserción, de los candidatos que lo requieran, en el mundo formativo, tras el procedimiento.

5.8 Categoría: Recurso o reclamación del resultado de la evaluación

El recurso o reclamación del resultado de la evaluación es un procedimiento a través del cual el candidato puede expresar formalmente su desacuerdo con las decisiones tomadas respecto a él, en el proceso de evaluación En este procedimiento se realiza una investigación sobre la queja interpuesta.

5.8.0 Sin subcategoría

5.8.0.1 Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado de la evaluación, disponible para el candidato.

6 Dimensión: Certificación y Registro

La certificación tiene lugar tras la evaluación de competencias, consiste en dar un valor oficial, a nivel regional y/o nacional a las competencias evaluadas y demostradas.

6.1 Categoría: Validez de la certificación

La certificación es válida cuando la validación de competencias desemboca en una certificación válida en el territorio regional y/o nacional.

6.0.1 Sin subcategoría

6.1.0.1 Indicador: Existe un órgano habilitado para emitir y registrar certificaciones tras la validación.

6.1.0.2 Indicador: La certificación tiene una validez nacional/regional

6.1.0.3 Indicador: Los certificados del procedimiento de validación tienen el mismo estatus que los certificados formales o diplomas.

7 Dimensión: Examen/Control del procedimiento

Se trata de un proceso que sigue a la evaluación y certificación, consiste en someter el procedimiento a examen. No está relacionado con las competencias de los candidatos, se refiere a cómo se ha desarrollado la práctica del procedimiento y su eficiencia y eficacia. Está dirigido al candidato y al desarrollo de mejoras de todo el procedimiento de validación. La institución y los profesionales de la validación tienen la obligación de realizar evaluaciones y mejoras continuas para asegurar la calidad en el procedimiento.

Categoría: 7.1 Control interno del procedimiento

Proceso que somete las prácticas del procedimiento a examen interno, a través de los propios organizadores de la validación.

7.1.0 Sin subcategoría

7.1.0.1 Se hace un examen/control interno del procedimiento.

7.1.0.2 Existe un organismo interno (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen del procedimiento.

7.1.0.3 Existe un plan de seguimiento interno (control del procedimiento).

Categoría: 7.2 Control externo del procedimiento

7.2.0.1 Se hace un examen/control externo del procedimiento.

7.2.0.2 Existe un organismo externo (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen del procedimiento.

7.2.0.3 Existe un plan de seguimiento externo (control del procedimiento).

8 Dimensión: Coordinación en el procedimiento

La coordinación y colaboración asegura que las prácticas de validación desarrollen y utilicen una metodología, hace que las evaluaciones y decisiones se hagan en un entorno profesional. Garantiza un alto nivel de competencia, cumpliendo y respetando los derechos individuales de las personas.

8.0 Sin categoría

8.0.0 Sin subcategoría

8.0.0.1 Indicador: Existe una figura encargada de la coordinación del procedimiento.

8.0.0.2 Se realizan encuentros/reuniones de puesta en común entre los profesionales, dirigidos a mejorar el procedimiento.

9 Dimensión: Trazabilidad

La trazabilidad permite dejar constancia del procedimiento a través de la documentación de las actividades realizadas, para facilitar el control del procedimiento y un posible recurso o reclamación por parte del candidato.

9.0. Sin categoría

9.0.0. Sin subcategoría

9.0.0.0. Cada paso en el procedimiento de evaluación se documenta/registra.

5.4 Descripción y selección de las unidades de estudio

Tras definir el evento de estudio, determinamos en qué o quiénes investigamos dicho evento. Es decir, en qué ser o seres se manifiesta la situación a estudiar (Hurtado de Barrera, 2002). Por tanto, las unidades de estudio son los poseedores del evento, que en nuestra investigación son:

- El procedimiento de evaluación y acreditación de competencias no formales e informales en Castilla y León.
- El procedimiento de formalización y certificación de competencias de la experiencia de Emilia-Romagna.

En algunas situaciones, como es nuestro caso, no es posible obtener la información directamente de las unidades de estudio. Por lo que hemos recurrido a fuentes capaces de proporcionarnos la información necesaria. Nos hemos servido de fuentes documentales (documentos legislativos y de políticas de actuación) y de fuentes vivas (profesionales de ambos procedimientos). A continuación presentamos cuatro tablas para ver estas fuentes de forma más detallada. La Tabla 1 expone los documentos legislativos, nacionales españoles e italianos y autonómicos de Castilla y León y regionales de Emilia-Romagna que hemos analizado. La Tabla 2 muestra los profesionales del procedimiento en Castilla y León a los que hemos entrevistado, mientras que la Tabla 3 se refiere a los profesionales entrevistados en Emilia-Romagna. Ambas tablas indican el rol profesional y en el procedimiento de los entrevistados. Asimismo hemos indicado las iniciales de los entrevistados, para poder reconocer sus respuestas en el apartado 6.1) sobre el análisis de datos y sus entrevistas (para consultar las entrevistas ver anexo 33). Por último, la Tabla 4 indica los profesionales de ambos procedimientos a los que hemos encuestado, señalando su función en el procedimiento correspondiente.

Tabla 1: Fuentes documentales (legislación)

Territorio	Ámbito legislativo	Rango	Denominación
España	Nacional	Real Decreto	Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral
	Autonómico de Castilla y León	Orden	Orden HAC/1536/2011, de 7 de diciembre, por la que se convocan los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias

Territorio	Ámbito legislativo	Rango	Denominación
			profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, cofinanciados por el Fondo Social Europeo, para unidades de competencia de cualificaciones profesionales de las familias profesionales de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y de Transporte y Mantenimiento de Vehículos
		Orden	Orden HAC/1605/2011, de 29 de diciembre, por la que se desarrolla la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en Castilla y León, así como la estructura organizativa responsable
Italia	Nacional	Ley	Ley 92/2012 , de 28 de junio de 2012, de Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita
		Decreto Ministerial	Decreto Ministerial 174/2001, de 31 de mayo sul sistema di certificazione delle competenze nella formazione professionale
		Decreto Legislativo	Decreto Legislativo 13/2013 de 16 de enero de 2013, de definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92
		Acuerdo Estado-Regiones	Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni de 18 de febrero del 2000 tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale
	Regional de Emilia-Romagna	Deliberación de Junta Regional	Deliberación de Junta Regional 739 de 10 de junio de 2013, de Modifiche e integrazioni al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze di cui alla DGR. núm. 530/2006
		Deliberación de Junta Regional	Deliberación de Junta Regional 530 de 19 de abril de 2006, de Il Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze
		Deliberación	Deliberación de Junta Regional 841/2006 de Adozione di procedure di evidenza publica e

Territorio	Ámbito legislativo	Rango	Denominación
		de Junta Regional	approvazione di modalità e requisiti per il reclutamento dei ruoli prodessionali di cui al allegato B della Delibera de G.R. 530/06
		Deliberación de Junta Regional	Deliberación de Junta Regional 1434/2005 de 12 de septiembre de 2005, Orientamenti, metodologia e struttura per la definizione del sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze

Tabla 2: Profesionales del procedimiento de Castilla y León entrevistados

Nº	Nombre	Rol profesional	Rol en el procedimiento	Hora/fecha/lugar
1	J.I.N	Asesor técnico docente de la Dirección General de Formación Profesional de Régimen Especial del Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales	Gestor/organizador	De 9.30 h a 10.02h. 18/11/2013 Valladolid
2	C.T	Trabajador social.	Asesor	De 10.00h a 11.30h 22/11/2013 Valladolid
3	J.L	Monitor en un centro de educación especial, en un taller ocupacional de carpintería.	Asesor	De 17.30h a 19.00h 27/12/2013 Valladolid
4	A.D	Profesora de educación secundaria por la especialidad del ciclo de servicios socioculturales y a la comunidad.	Evaluador	De 18.30h a 19.20h 21/11/2013 Valladolid
5	T.M	Directora y trabajadora social de un centro de mayores.	Evaluador	De 14.00h a 15.00h 27/12/2013 Segovia

Tabla 3: Profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna entrevistados

Nº	Nombre	Rol profesional	Rol en el sistema	Hora/fecha/lugar
1	P.A	Responsables de figuras profesionales. Cualificaciones.	Gestor/organizador	De 14.30h a 16.40h 2/12/2013. Bologna
2	P.V	Responsables de figuras profesionales. Cualificaciones.	Gestor/organizador	De 14.30h a 16.40h 2/12/2013. Bologna

Nº	Nombre	Rol profesional	Rol en el sistema	Hora/fecha/lugar
3	V.F	Referente del procedimiento en la *Regione*. Servizio Formazione Professionale. Direzione Generale Cultura, Formazione e Lavoro	Gestor/organizador	20013. De 10.30h a 12.00h 6/12/2013 Bologna
4	M.M	Responsable del Area Ricerca e Proyettazione.Irecoop Emilia Romagna	Responsable de la Formalización y Certificación (RFC)	De 10.00h a 12.15h. 4/12/2013. Bologna
5	N.B	Directora de centro de formación en Emilia-Romagna	Experto de procesos de evaluación (EPV)	De 10.00h a 12.30h 3/12/2013. Bologna
6	S.C	Experto de procesos de evaluación (EPV) (A tiempo completo)	Experto de procesos de evaluación (EPV)	De 14.30h a 15.30h 6/12/2013 Bologna
7	G.G.	Responsable de Area Estetica ECIPAR Formazione	Experto de procesos de evaluación (EPV)	De 9.30h a 12.00h. 5/12/2013. Modena
8	C.C.	Coordinador de un centro de formación profesional. Experto del área profesional de cualificación del sector de la restauración	Experto de área profesional y cualificación (EAPQ)	De 15.00ha 16.00h 5/12/2013 Bologna

Tabla 4: Profesionales de ambos procedimientos encuestados

Número de encuestados	Procedimiento	Rol en el sistema
27	Procedimiento de Emilia-Romagna	Experto de procesos de evaluación (EPV)
49	Procedimiento de Emilia-Romagna	Experto de área profesional y cualificación (EAPQ)
70	Procedimiento de Castilla y León	Asesores
64	Procedimiento de Castilla y León	Evaluadores

5.5 Descripción del procedimiento (actividades)

En este aparatado explicamos cómo hemos construido este trabajo de investigación, pasando por la delimitación del tema, el desarrollo del marco teórico, la construcción y uso de instrumentos de recogida y análisis de datos y la redacción de las conclusiones. Cabe señalar que este procedimiento contado sobre el papel de manera lineal, ha sido más bien circular. Lo cual quiere decir que muchos de los pasos expuestos en este apartado se han dado de forma transversal durante parte o todo el proceso de construcción de la tesis.

Asimismo, es destacable el uso de métodos mixtos y eclécticos de los que nos hemos servido para lograr nuestro objetivo de conocer y comparar los dos procedimientos de validación.

5.5.1 DETERMINACIÓN DEL TEMA

El motivo por el que decidimos desarrollar un estudio sobre la validación de competencias profesionales está relacionado con el creciente auge, en ámbito europeo, que suscita este tema, y la necesidad de conocer otras perspectivas en cuanto a la aplicación de este tipo de procedimientos (Cedefop, 2009). En cuanto al hecho de comparar la realidad española con la italiana, tiene que ver con que España e Italia pusieran en marcha sus procedimientos de reconocimiento de competencias casi al mismo tiempo, unido a mi cercana relación con Italia (país en el que he cursado parte de mis estudios). En un principio se pretendía comparar el fenómeno en la totalidad de los territorios españoles (comunidades autónomas) e italianos (regiones). Sin embargo, tras una primera toma de contacto con el tema en Italia, a través de la lectura de artículos relacionados con la validación de competencias en este país y, sobre todo, gracias a los encuentros y entrevistas con expertos en este ámbito, nos dimos cuenta de la imposibilidad de desarrollar nuestro trabajo como lo habíamos planeado inicialmente. Esto ocurrió por el hecho de que cada región italiana tiene una realidad diferente en cuanto a validación de competencias se refiere, por lo que la magnitud del trabajo hubiese resultado imposible de abarcar.

Por ello decidimos estudiar y comparar el estado del arte en ámbito nacional en ambos países, y para profundizar en un caso concreto de validación, elegimos una región italiana y una comunidad autónoma española. En Italia escogimos Emilia-Romagna, ya que cuenta con un sistema de

validación bastante desarrollado, representativo de la realidad italiana y comparable con el sistema de Castilla y León, comunidad autónoma que elegimos en España por la facilidad de acceso a la información necesaria para la investigación. Ambos territorios están compuestos por 9 provincias y tienen peso en la producción del sector primario, secundario y terciario

5.5.2 RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Tras delimitar el tema objeto de estudio se empezó a leer y a recoger toda la información que pudiese resultar útil para nuestra investigación. Para esta tarea contamos con la ayuda de varios encuentros y entrevistas con profesionales expertos en el tema de validación de competencias profesionales. Estos encuentros se realizaron en centros de estudios e investigación, tanto en Italia como en España. Cabe destacar que estas entrevistas no solo tuvieron lugar al comienzo de la investigación, sino que se sucedieron de forma transversal durante casi todo nuestro trabajo, para ayudarnos a resolver las dudas que surgían sobre el funcionamiento de los procedimientos de validación o sobre los sistemas educativo-formativos.

En Italia acudimos a:

- el centro de investigación Italiaforma en Piacenza (Italia): este centro fomenta la cualificación y se ocupa, en general, de recursos humanos. Recurrimos a él para obtener documentación e información sobre el proceso de evaluación y validación de competencias, a través de encuentros con los investigadores de dicho centro;
- el centro de instrucción y formación profesional *Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale* de Piacenza: este centro forma parte de una red nacional de servicios para la formación y el trabajo. Acudimos a él para obtener información y resolver dudas sobre el sistema educativo y de formación profesional italiano a través de entrevistas a varios de sus profesionales;
- la *Università Cattolica Sacro Cuore* de Piacenza: nos dirigimos a ella para recoger información y aclarar dudas sobre el proceso de validación en Italia, por medio de entrevistas a docentes-investigadores expertos en el tema y del acceso a material bibliográfico;
- el Departamento formativo del Sindicato Cisl (*Confederazione italiana sindacati lavoratori*): se trata del departamento dirigido a la formación

de trabajadores de la unión de sindicatos de trabajadores. Hemos acudido a este departamento para entrevistarnos con algunos de sus dirigentes con la intención de conocer mejor las prácticas de validación en el ámbito empresarial italiano;

- el centro de investigación Isfol (Instituto para el desarrollo de la formación profesional de los trabajadores). Realizamos numerosas visitas al mismo para llevar a cabo encuentros con investigadores del centro, con el fin de conocer mejor el estado del arte de la validación de competencias en Italia y las prácticas regionales. Así como para consultar bibliografía sobre el tema;
- la *Università degli studi Roma Tre*: Desarrollamos gran parte de nuestro trabajo en esta universidad, contando con las orientaciones y aportaciones de algunos de sus docentes-investigadores. Asimismo, dispusimos de su extensa biblioteca para consultar la bibliografía relacionada con la validación de competencias en Italia y en Europa;
- el Departamento de formación de la *Regione* Emilia-Romagna: se trata del departamento encargado de la formación, perteneciente al gobierno de la región de Emilia-Romagna. Acudimos a él para conocer de cerca el procedimiento de validación de competencias profesionales en Emilia-Romagna.

Por otro lado, en España también recurrimos a diferentes centros y expertos, como:

- la Consejería de Educación de Castilla y León, en Valladolid: nos dirigimos varias veces a este lugar para mantener entrevistas con los principales organizadores del procedimiento de validación en Castilla y León para conocer estas prácticas en profundidad;
- el Centro integrado de formación profesional Juan de Herrera, en Valladolid: recurrimos a este centro para acercarnos a las prácticas de validación de competencias profesionales en Castilla y León;
- la Universidad de Valladolid: realizamos entrevistas con docentes investigadores expertos en la formación profesional para conocer más afondo este sistema. Además utilizamos la biblioteca como fuente bibliográfica.

Asimismo, nos hemos ayudado de varios instrumentos para documentarnos y poder desarrollar el marco teórico:

- WorldCat y Dialnet: plataformas de recursos y servicios documentales, cuyo objetivo es mejorar la visibilidad y el acceso a la literatura científica a través de internet, útiles para la búsqueda de libros y artículos relacionados con el tema de investigación;
- Eurydice: red europea de información sobre educación que nos ha servido como orientación y guía para la descripción de los modelos educativos y de formación profesional español e italiano;
- el Diario Oficial de la Unión Europea (en adelante, DOUE): fuente oficial del derecho comunitario europeo. La Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, situada en Luxemburgo, se encarga de su publicación que se compone en dos series, la L para legislación y la C para comunicaciones e informaciones y un suplemento para concursos y contratos públicos. Esta es una de las principales fuentes para situarnos en el marco europeo de la validación de competencias profesionales y desarrollar el marco teórico.
- el Boletín Oficial del Estado (en adelante, BOE): órgano oficial de publicación de leyes, disposiciones y actos de inserción obligatoria del Estado español. Este boletín ha sido de utilidad para obtener información sobre el sistema educativo y de formación profesional español y el sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales en España.
- el Boletín Oficial de Castilla y León, (en adelante, BOCYL): periódico oficial de la Comunidad de Castilla y León, a través del cual se publican documentos oficiales, de acuerdo con el ordenamiento jurídico. Esta herramienta ha sido de interés para conocer y describir el sistema de formación profesional y de validación en Castilla y León.
- la *Gazzetta Ufficiale*: fuente oficial de conocimiento de las normas en vigor en Italia. Es un instrumento de difusión e información que se encarga también de oficializar actos públicos y privados que tienen que llegar a conocimiento de toda la comunidad. Esta fuente ha sido imprescindible para construir y describir el sistema educativo y de formación profesional italiano y el sistema de evaluación y acreditación de competencias en Italia.
- el *Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna*: órgano oficial de publicación de leyes reglamentos, disposiciones regionales en Emilia-Romagna, muy útil para el conocimiento y descripción del sistema formativo y de validación de Emilia-Romagna.

5.5.3 CONSTRUCCIÓN Y USO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y SU POSTERIOR ANÁLISIS

5.5.3.1 La matriz de análisis

Para facilitar una comparación, de los procedimientos de validación, minuciosa y analítica, parte a parte, necesitábamos seleccionar, ordenar y poner en evidencia las partes describibles y medibles (Todeschini & Ziglio, 1992, p. 16). Por ese motivo construimos una matriz de análisis, elaborada siguiendo el documento de Directrices Europeas de 2009 sobre la validación de aprendizajes no formales e informales, y a partir del estudio de los procedimientos de validación de competencias profesionales en Castilla y León y en Emilia-Romagna. Concretamente, hemos utilizado la matriz como base para la recogida de datos, provenientes de los documentos legislativos, las entrevistas y los cuestionarios, y para su posterior análisis.

La matriz recoge el evento de estudio con sus sinergias (categorías y, en algunos casos subcategorías) y con sus indicadores. La definición de las categorías y subcategorías se corresponde con la definición teórica del evento de estudio, mientras que los indicadores hacen referencia a la definición operativa de este. (Ver apartado 5.3).

En la construcción de nuestra matriz, hemos sometido a un estudio y a una adaptación constante el diseño de la investigación, los problemas planteados para la tesis, la especificación de las categorías, las relaciones entre los datos, etc., de acuerdo a los hallazgos que se han ido produciendo en el curso del estudio (Woods, 1998, p. 55). Por ello, la construcción de la matriz empezó a elaborarse desde el momento en el que comenzamos a perfilar el marco teórico, a partir de un modelo inicial que ha seguido evolucionando casi hasta finalizar el análisis documental y de entrevistas, con la intención de permitirnos un análisis más preciso (Todeschini & Ziglio, 1992, p. 16).

A continuación, exponemos la matriz de análisis que hemos elaborado, con las dimensiones a estudiar, categorías, subcategorías e indicadores, definidos en el apartado 5.3 sobre criterios de análisis de la investigación. Asimismo, en ella indicamos el tipo de análisis realizado para indagar sobre cada indicador y las fuentes utilizadas para ello. Además, en cada categoría indicamos el principio, de las directrices europeas, definidos también en el apartado 5.3, al que da respuesta.

Tabla 5: Matriz de análisis con principios relacionados, tipo de análisis y fuentes

Dimensión	Categoría/*principios relacionados	Subcategoría	Indicador	Tipo análisis	Fuente
1 Información previa al procedimiento	1.1 Información previa sobre el procedimiento de validación a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos) *Visibilidad/Transparencia		1.1.0.1 Se da una información previa, a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos), sobre el procedimiento de validación.	-Análisis documental. -Análisis de entrevistas. -Análisis de cuestionarios.	-Documentos legislativos -Gestores/ Organizadores, asesores, evaluadores, y referentes, del procedimiento (en adelante, profesionales del procedimiento).
	1.2. Información previa sobre el procedimiento de validación a los candidatos *Visibilidad/Transparencia		1.2.0.1 Existe una fase de información previa, al candidato, sobre el procedimiento.	-Análisis documental. -Análisis de entrevistas. -Análisis de cuestionarios.	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento.
	1.3 Accesibilidad de la información *Visibilidad/Transparencia		1.3.0.1 La información es accesible a través de internet y otras vías.	-Análisis documental. -Análisis de entrevistas.	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento.
2 Acceso al procedimiento	2.1 Facilidad de acceso al procedimiento		2.1.0.1 Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la financiación	-Análisis documental.	-Documentos legislativos

	*Accesibilidad		2.1.0.2 Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la inscripción y admisión al procedimiento 2.1.0.3 Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la documentación a presentar con la inscripción 2.1.0.4 Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a los requisitos de formación y experiencia profesional	-Análisis de entrevistas.	-Profesionales del procedimiento.
	2.2 Carácter voluntario del acceso al procedimiento *Voluntariedad		2.2.0.1 Se hace saber al candidato la voluntariedad respecto al acceso al procedimiento.	-Análisis documental. -Análisis de entrevistas. -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
3 Orientación	3.1 Orientación durante el procedimiento *Personalización		3.1.0.1 El proceso de orientación se encuentra presente durante todo el procedimiento de validación.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	3.2 Orientación al finalizar el procedimiento *Personalización		3.2.0.1 Se proporciona al candidato una orientación suplementaria, al finalizar el procedimiento, sobre las posibilidades de formación y/o de salidas profesionales al finalizar el procedimiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	
4 Asesoramiento	4.1 Información en el proceso de asesoramiento *Visibilidad/transparencia		4.1.0.1 El asesor proporciona, al candidato, información acerca del procedimiento:	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

				-Análisis de cuestionarios	
	4.2 Proceso de recogida de evidencias (documentación). *Validez	4.2.1 Adecuación del proceso de recogida de evidencias	4.2.1.1 Existen normas sobre lo que es relevante como documentación y cómo se debe presentar. 4.2.1.2 Las evidencias documentadas por un individuo están directamente relacionadas con los estándares utilizados para la validación. 4.2.1.3 El proceso de documentación está dirigido.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
		4.2.2 Adecuación de los instrumentos para la recogida de las evidencias	4.2.2.1 Se emplea una amplia variedad de instrumentos para la recogida de evidencias. 4.2.2.2 Los instrumentos para la documentación de evidencias reflejan las competencias del solicitante.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios de asesores y EPV	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	4.3. Preparación de los asesores *Validez		4.3.0.1 Existen unos requisitos específicos para ser asesor. 4.3.0.2 Existe una formación continua dirigida a asesores para el desarrollo de competencias,	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
			4.3.0.3 Los asesores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	
			4.3.0.4 El asesor conoce el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo.	-Análisis documental	-Documentos legislativos

				-Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Profesionales del procedimiento
	4.4 Comportamiento ético en el proceso de asesoramiento *Igualdad		4.4.0.1 El asesor proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	4.5 Privacidad y confidencialidad del proceso de asesoramiento *Seguridad y confidencialidad		4.5.0.1 El asesor comunica los resultados del asesoramiento únicamente al candidato.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	4.6 Carácter personalizado del asesoramiento *Personalización	4.6.1 Conocimiento del candidato por parte del asesor	4.6.1.1 El asesor conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación. 4.6.1.2 El asesor conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación 4.6.1.3 El asesor conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.). 4.6.1.4 El asesor conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo,	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

			horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).		
		4.6.2 Flexibilidad en el proceso de asesoramiento	4.6.2.1 El asesor tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento. 4.6.2.2 El asesor tiene en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
		4.6.3 Lenguaje adaptado del asesor	4.6.3.1 El asesor adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	4.7 Recurso o reclamación del resultado del asesoramiento *Visibilidad/transparencia		4.7.0.1 Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado del asesoramiento, disponible para el candidato.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
5 Evaluación	5.1 Información en el proceso de evaluación *Visibilidad/transparencia		5.1.0.1 El evaluador proporciona al candidato información sobre el procedo de asesoramiento y de evaluación.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

	5.2 Adecuación en la investigación y análisis de evidencias con las normas estándares. *Validez *Fiabilidad	5.2.1 Existencia de estándares/referentes de evaluación	5.2.1.1 Las evaluaciones se basan en estándares/referentes/normas específicos/as y claros/as. 5.2.1.2 Los estándares están ligados/relacionados con el Marco Nacional de Cualificaciones. 5.2.1.3 Los resultados de aprendizaje que debe demostrar el candidato están debidamente indicados.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
		5.2.2 Adecuación de los instrumentos de evaluación	5.2.2.1 Los instrumentos miden las competencias que pretenden medirse y no otras. 5.2.2.2 Los instrumentos permiten al candidato demostrar los aprendizajes que posee. 5.2.2.3 Los instrumentos permiten medir: el “saber” el “saber hacer”; el “saber estar”. 5.2.2.4 El individuo conoce sus competencias a través del proceso de evaluación (autoevaluación). 5.2.2.5 Al realizar una evaluación a dos o más candidatos de características similares los resultados son los mismos o muy similares (fiabilidad).	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios -Cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

		5.2.3 Adecuación de la metodología	5.2.3.1 Está claro quién es el responsable de la elaboración de metodologías pertinentes para la validación. 5.2.3.2 Se siguen unas pautas claras para la elaboración de la metodología a seguir en la evaluación. 5.2.3.3 Existe variación en la elección del método, dependiendo de la persona y de las UC en las que esta se quiera acreditar. 5.2.3.4 Existe una combinación de métodos usados. 5.2.3.5 Existen espacios físicos a disposición de la evaluación.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	5.3. Preparación de los evaluadores *Validez		5.3.0.1 Existen unos requisitos específicos para ser evaluador. 5.3.0.2 Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigida a evaluadores	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
			5.3.0.3 Los evaluadores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento 5.3.0.4 El evaluador conoce el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	
	5.4 Comportamiento ético en el proceso de evaluación		5.4.0.1 El evaluador proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.	-Análisis documental	-Documentos legislativos

	*Igualdad			-Análisis de entrevistas	-Profesionales del procedimiento
	5.5.Privacidad y confidencialidad del proceso de evaluación *Seguridad y confidencialidad		5.5.0.1 El evaluador comunica el resultado de la evaluación únicamente al candidato.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	5.6. Carácter personalizado de la evaluación *Personalización	5.6.1 Conocimiento del candidato por parte del evaluador	5.6.1.1 El evaluador conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación. 5.6.1.2 El evaluador conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación 5.6.1.3 El evaluador conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.). 5.6.1.4 El evaluador conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
.		5.6.2 Flexibilidad en el proceso de evaluación	5.6.2.1 El evaluador tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

			5.6.2.2 El evaluador tiene en cuenta la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación.		
		5.6.3 Lenguaje adaptado del evaluador	5.6.3.1 El evaluador adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	5.7 Carácter formativo de la evaluación. *Validez		5.7.0.1 El procedimiento ayuda a la reinserción, de los candidatos que lo requieran, en el mundo formativo, tras el procedimiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	5.8 Recurso o reclamación del resultado de la evaluación *Visibilidad/transparencia		5.8.0.1 Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado de la evaluación, disponible para el candidato.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
6 Certificación y Registro	6.1 Validez de la certificación *Validez		6.1.0.1 Existe un órgano habilitado para emitir y registrar certificaciones tras la validación. 6.1.0.2 la certificación tiene una validez nacional/regional 6.1.0.3 Los certificados del procedimiento de validación de competencias tienen el mismo	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

			estatus que los certificados formales o diplomas.		
7 Examen/ control del procedimiento	7.1 Control interno del procedimiento *Validez		7.1.0.1 Se hace un examen/control interno del procedimiento. 7.1.0.2 Existe un organismo interno (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen/control del mismo. 7.1.0.3 Existe un plan de seguimiento interno (control del procedimiento).	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
	7.2. Control externo del procedimiento *Validez		7.2.0.1 Se hace un examen/control externo del procedimiento. 7.2.0.2. Existe un organismo externo (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen del mismo. 7.2.0.3 Existe un plan de seguimiento externo (control del procedimiento).	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
8 Coordinación en el procedimiento	*Coordinación		8.0.0.1 Existe una figura encargada de la coordinación del procedimiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento
			8.0.0.2 Se realizan encuentros/reuniones de puesta en común entre los profesionales, dirigidos a mejorar el procedimiento.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	

9 Trazabilidad	*trazabilidad		9.0.0.1 Cada paso en el procedimiento de evaluación se documenta/registra.	-Análisis documental -Análisis de entrevistas -Análisis de cuestionarios	-Documentos legislativos -Profesionales del procedimiento

5.5.3.2 La entrevista semiestructurada

Hemos utilizado la entrevista semiestructurada compuesta por una serie de preguntas "obligatorias" que se sitúan en el marco de una entrevista abierta (Pellicciari, 1993, p. 197). Estas preguntas tienen el fin de indagar, sobre algunos aspectos concretos y pueden conducirnos a otros que resulten interesantes para nuestra investigación.

La intención de estas entrevistas es conocer en profundidad ambos procedimientos, para poder entresacar información relevante sobre los mismos; ayudar a dar forma a la matriz de análisis y facilitar la construcción de los cuestionarios.

Comenzamos a construir este instrumento tras un estudio previo de los aspectos sobre los que se pretendía indagar, en relación a los procedimientos de validación de competencias profesionales en Castilla y León y en Emilia-Romagna. En función de esto, decidimos realizar cuatro guiones de entrevista (para consultar los guiones ver Anexo 34), una por cada tipo de experto a entrevistar como testigo significativo (Pellicciari, 1993). De esta manera, pudimos adaptar las preguntas a cada tipo de profesional entrevistado (ver Tabla 2 y Tabla 3). Redactamos un guion para gestores/ organizadores y responsables de ambos procedimientos; otro para asesores y otro para evaluadores de los dos procedimientos y por último, realizamos otro guión para la figura del RFC (responsable de la formalización y certificación en Emilia-Romagna).

Para garantizar la validez de las entrevistas nos dirigimos a varios expertos en validación y en realización de entrevistas, de la Universidad de Valladolid y de la *Università Roma Tre*, y tuvimos en cuenta sus indicaciones para la construcción de estas.

Asimismo, una vez construidos los guiones para las entrevistas, contactamos con los gestores/organizadores de ambos procedimientos, quienes nos ayudaron en la selección de profesionales clave en el procedimiento, con una gran experiencia en validación de competencias profesionales, para realizarles las entrevistas.

Las entrevistas se hicieron de forma presencial, para ello tuvimos que desplazarnos a diferentes centros formativos y administrativos de Valladolid y Segovia (Castilla y León) y de Bologna y Módena (Emilia-Romagna).

Para llevar a cabo las entrevistas recurrimos, principalmente, a la técnica de la no-dirección. El orden de los argumentos a tratar fue variando según el discurso del sujeto entrevistado. Por lo general aceptamos esta forma de desarrollar la entrevista, aunque en algunas ocasiones redirigimos el discurso, modificando el tema tratado o profundizando en algún aspecto en concreto (Pellicciari, 1993, pp. 21–23).

Antes de comenzar las entrevistas explicamos con claridad, a los entrevistados, el objetivo que perseguíamos con ellas. Para asegurar más la validez, durante la aplicación de estas procuramos ser flexibles, objetivos y empáticos, intentando realizar una buena escucha en todo momento (Flick, 2007; Patton, 1990).

Además, todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas (ver Anexo 30), aquellas realizadas en lengua italiana, fueron traducidas al español. Al finalizar las transcripciones, cotejamos las respuestas con los entrevistados con el fin de asegurarnos una adecuada comprensión de las mismas.

5.5.3.3 El cuestionario

Hemos recurrido también al uso de la entrevista estructurada. Esta técnica se sirve del cuestionario para su realización, a través del cual se recogen de forma sistemática informaciones, comportamientos, opiniones, etc., de las personas encuestadas, sobre la investigación (Pellicciari, 1993, pp. 201–202).

Cabe señalar que a través de los cuestionarios hemos buscado obtener información en relación a algunos indicadores, aquellos que hemos considerado más susceptibles de proporcionar datos a través de este instrumento. Es decir, cada pregunta de los cuestionarios está relacionada con uno o más indicadores. Sin embargo, no se ha indagado sobre todos los indicadores a través de la encuesta. Esto lo podemos ver reflejado en el tipo de análisis de la matriz de análisis representada en la Tabla 5 y en el Anexo 37, en el que presentamos una tabla de correspondencias de las preguntas de los cuestionarios con los indicadores de la matriz.

- La fase exploratoria de Zammuner

Previamente a la construcción del cuestionario hicimos una profundización teórica, realizando un análisis documental sobre el tema de interés (de los documentos legislativos) y de las entrevistas semiestructuradas

realizadas (ver subapartado 5.5.4.1). Con objeto de saber qué preguntar y tener claros los objetivos precisos que perseguimos con la puesta en práctica de este instrumento (Zammuner, 1998, p. 47).

Pensando en garantizar la validez de los cuestionarios, previamente a su construcción, hemos recurrido a dos tipos de expertos con la intención de consultar aspectos sobre la elaboración de esta clase de instrumentos y sobre el argumento a indagar. El primer tipo de expertos al que recurrimos fue al de profesionales con gran experiencia en la elaboración de cuestionarios: un economista y un estadístico, de la Universidad de Valladolid y de la *Università degli studi Roma Tre* respectivamente.

El segundo tipo de expertos al que pedimos ayuda fue el compuesto por profesionales familiarizados con nuestro tema de investigación, tanto del ámbito español como del italiano: dos docentes-investigadores de la *Università Roma Tre* y un docente-investigador de la Universidad de Valladolid. El objetivo era tratar de recoger todos los argumentos y no dejar aspectos interesantes sin tratar (Bosco, 2003, p. 11).

Por tanto, a través del análisis documental y de entrevistas y de la ayuda de los expertos hemos decidido los puntos a tratar, las características y las técnicas (el número y tipo de preguntas y las modalidades de respuesta). También hemos seleccionado la muestra de referencia y en función de esta, se ha elegido el mejor procedimiento posible para la recogida de datos: el cuestionario on-line.

- La construcción del cuestionario

A partir de las experiencias de otros investigadores expertos en cuestionarios como Bosco (2003) o Zammuner (1998), y tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, empezamos la construcción de los cuestionaros. Al percatarnos de las diferencias entre las funciones de los profesionales a los que quería pasarse el instrumento, decidimos elaborar cuatro cuestionarios diferentes, con el objetivo de ajustar en la medida de lo posible las preguntas para cada tipo de profesional y obtener datos de la forma más específica y detallada posible. Así pues, realizamos un cuestionario para los asesores del procedimiento de Castilla y León; otro dirigido a los evaluadores del procedimiento de Castilla y León; otro para los asesores del procedimiento de Emilia-Romagna (EPV) y por último, otro para los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna (EAPQ)

Hemos acompañado los cuestionarios de una explicación inicial, en la que se expone, con simplicidad y claridad, el objetivo del cuestionario (Pellicciari, 1993, p. 204). Cada cuestionario consta de cuatro grupos de preguntas, relacionados con la información proporcionada al candidato; instrumentos del proceso por el que se pregunta; desarrollo del procedimiento; conocimiento del evaluador y posibles mejoras en el procedimiento. Asimismo, hemos acompañado cada grupo de preguntas de una pequeña explicación, sobre el objetivo que pretendíamos alcanzar con cada uno de ellos. Los cuatro modelos de los cuestionarios que realizamos pueden consultarse, en versión imprimible, en el Anexo 35.

Con la intención de lograr respuestas adecuadas, en cuanto a lo que pretendía indagarse, hemos combinado diferentes tipos de preguntas:

- de respuesta cerrada de tipo dicotómico: dando la posibilidad de escoger solo una alternativa entre dos propuestas, (si/no) (Bosco, 2003, p. 38). Se han utilizado como preguntas filtro, para acercarnos más a algunos aspectos concretos y reducir posibles efectos de distorsión (Bishop, Tuchfarber, & Oldendick, 1986).
- de respuesta múltiple: presentando una lista de alternativas, siendo posible escoger más de una (Bosco, 2003, p. 38).
- de escalas de juicio (*ratin scales*): piden a la persona que rellena el cuestionario valorar la importancia de cada una de las alternativas, utilizando una escala graduada como por ejemplo: nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo. Hemos utilizado por tanto una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, eliminando la quinta (la intermedia), para que la persona se decantase por una opción u otra (Bosco, 2003, p. 38).
- de formato abierto: las hemos utilizado en preguntas más objetivas, para permitir mayor riqueza en los detalles de las contestaciones;
- de formato abierto, referida a la alternativa "otro/s": hemos incluido este tipo de preguntas abiertas al final de una lista de posibilidades, con la intención de que el encuestado pudiese añadir uno o más elementos no mencionados en la lista propuesta (Bosco, 2003, p. 21).
- Condicionantes: dependiendo de la respuesta del encuestado se presenta una u otra opción en la pregunta siguiente. El formato on-line del cuestionario nos ha facilitado en gran medida aplicar este tipo de preguntas.

La validación del cuestionario

Con la intención de garantizar la fiabilidad de las respuestas, hemos intentado no crear distorsión en las preguntas al construir los cuestionarios. Por ello, a la hora de redactarlos hemos procurado prestar especial atención (Bosco, 2003, pp. 23–29):

- al efecto de las dobles negaciones, ya que desorientan a la persona que responde el cuestionario. Para evitarlo, hemos invertido las preguntas de estas características;
- a incluir varios temas en el mismo ítem, cuando se toca más de un tema contemporáneamente es difícil saber si la evaluación que la persona ha dado corresponde solo a un tema, o a los dos de forma equivalente. En estos casos hemos intentado separar los ítems;
- a la ambigüedad lingüística, por lo que hemos procurado definir bien el contexto o el concepto por el que se pregunta, con claridad y de forma lógica;
- al uso de tecnicismos, para no dificultar la comprensión de las preguntas. Por ello hemos tratado de formular las preguntas en un lenguaje sencillo y comprensible.
- a las preguntas sugestivas, es decir a aquellas que poseen una alternativa de respuesta con más posibilidades de ser elegida respecto al resto. Hemos intentado evitar las llamadas preguntas de respuesta deseable social;
- a garantizar seguridad y confidencialidad, asegurando el anonimato de los profesionales que han contestado los cuestionarios.

Asimismo, procedimos a la validación de los cuatro cuestionarios, dos de ellos en lengua española, para los asesores y evaluadores del procedimiento de Castilla y León y los otros dos en lengua italiana, dirigidos a los EPV (asesores) y EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna. Respecto a los cuestionarios en italiano, se pidió una revisión de gramática y ortografía a un profesor de la *Università Roma Tre*, cuya lengua materna es el italiano, con el fin de evitar posibles errores de esa índole. Tras las mejoras pertinentes derivadas de dicha revisión, se construyeron los modelos (como el que mostramos en el Anexo 33) para la validación de los cuestionarios en formato Word. De este modo, enviamos los modelos para la validación a los expertos correspondientes, pidiéndoles leer atentamente el cuestionario para:

- valorar a través de unas tablas el contenido del mismo, respecto a la presentación; la facilidad para contestar; el orden de las preguntas y la extensión del cuestionario;
- anotar, a través de otra tabla, los términos demasiado técnicos y/o ambiguos encontrados en el cuestionario y las preguntas que a su parecer predeterminasen la respuesta, así como las sugerencias de cambios;
- realizar cualquier observación y/o sugerencia que considerasen oportunas, debajo de cada pregunta, en los cuadros que dispusimos para tal fin.

De cuatro a seis profesionales correspondientes validaron cada uno de los cuestionarios:

Tabla 6: Profesionales que han validado los cuestionarios

Tipo de cuestionario:	Validado por:
Cuestionario para asesores del procedimiento de Castilla y León	Seis asesores del procedimiento de Castilla y León
Cuestionario para evaluadores del procedimiento de Castilla y León	Seis evaluadores del procedimiento de Castilla y León
Cuestionarios para EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna	Dos EPV y dos dirigentes/organizadores, del procedimiento de Emilia-Romagna
Cuestionarios para EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna	Cuatro EAPQ del procedimiento de Emilia-Romagna

Cuando se recibieron las evaluaciones de los cuestionarios se hicieron los cambios pertinentes y se les volvió a pasar a los mismos expertos para detectar otros posibles errores y para hacer una prueba piloto, que permitiese medir el tiempo de realización.

Posteriormente se realizaron las últimas modificaciones y se procedió a pasar los cuestionarios definitivos al formato on-line, para que su distribución y la forma de realizarlo resultase más sencilla. Para ello utilizamos el programa *Lime Survey*, se trata de una aplicación de código abierto, para la aplicación de encuestas en línea, escrita en PHP, cuenta con bases de datos MySQL, PostgreSQL o MSSQ.

Contacto con las personas susceptibles de contestar el cuestionario

Esta fase ha sido transversal, tuvo lugar desde que se pensó en los cuestionarios hasta que estos estuvieron preparados. Debemos mencionar que nos encontramos con bastantes dificultades para poder suministrar los

cuestionarios, sobre todo en Emilia-Romagna, donde la imposibilidad de contar con profesionales que pudiesen contestar a los cuestionarios se convirtió en un verdadero obstáculo en la realización de la tesis.

Finalmente, contactamos con los profesionales susceptibles de contestar al cuestionario, por vía telefónica y por medio del correo electrónico. Además, tanto en Castilla y León como en Emilia-Romagna dispusimos de la ayuda de los dirigentes/organizadores, quienes colaboraron activamente con nosotros enviando los enlaces de los cuestionarios a los expertos correspondientes.

El siguiente paso fue activar los cuestionarios on-line a través del mencionado programa *Lime Survey*, para que los profesionales a los que estaban dirigidos pudiesen contestarlos. Para los profesionales de Castilla y León, el cuestionario estuvo abierto desde el 1 de abril hasta el 1 de junio de 2015 y para los de Emilia-Romagna desde el 1 de junio hasta el 25 de julio de 2015, volviéndose a abrir, posteriormente, la primera quincena de septiembre.

5.5.4 ANÁLISIS DE DATOS

En las siguientes páginas explicaremos el análisis cualitativo y cuantitativo llevado a cabo en este trabajo. Para dotar de validez este trabajo hemos divido el análisis en dos apartados. En el primero se muestra el análisis cualitativo detallado de legislación y entrevistas y en el segundo el análisis comparativo por cada indicador de la matriz de análisis (ver capítulo 6).

5.5.4.1 Análisis cualitativo documental y de entrevistas

Como hemos comentado, el análisis cualitativo que hemos realizado a partir de los documentos legislativos y de las entrevistas ha sido un análisis interactivo, ya que con él se han descubierto temas y conceptos que han ido emergiendo de entre los datos recolectados (Rubin & Rubin, 1995).

Hemos hecho este tipo de análisis, de forma sistemática, siguiendo una secuencia y un orden a través de los siguientes pasos (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995):

Obtuvimos la información a través de los documentos relacionados con la legislación y referentes a nuestro objeto de estudio y a través de la realización de entrevistas semiestructuradas.

Capturamos, transcribimos y ordenamos la información obtenida. En el caso de los documentos, realizamos la captura de la información a través de la recolección de material que pudimos encontrar on-line, a través del BOE, del BOCYL, de la *Gazzetta Ufiicciale*; del *Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna*, de las páginas web: todofp.es y E-R *Il portale della Regione Emilia-Romagna*; en fotocopias y en documentos originales escaneados facilitados por expertos en el tema.

En el caso de las entrevistas la captura de la información se hizo a través de un registro electrónico (grabación) que más tarde pasamos a formato digital y posteriormente transcribimos. Dado que las entrevistas realizadas en Emilia-Romagna se hicieron en lengua italiana, en el momento de la transcripción se procedió a la traducción de las mimas.

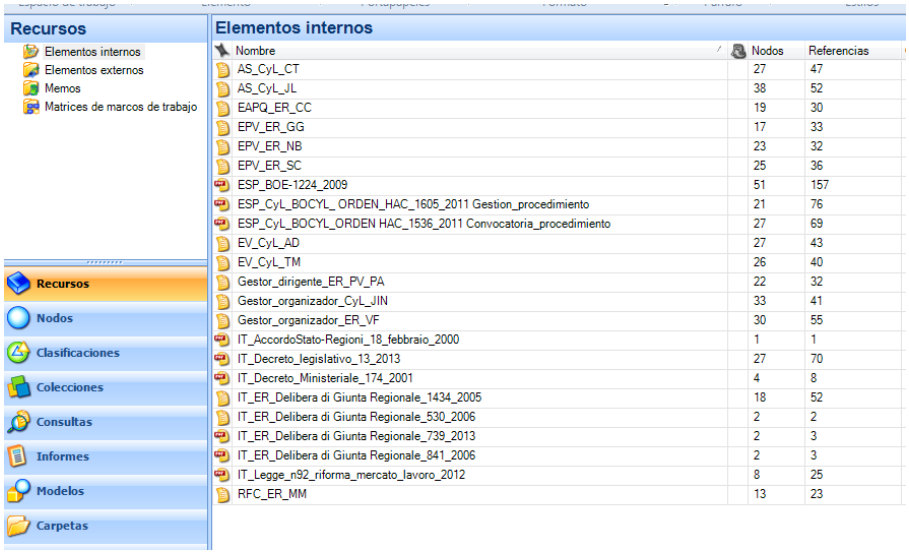
Codificamos la información, mediante este proceso agrupamos la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos en la investigación (Rubin & Rubin, 1995). Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante la investigación, marcando los temas específicos en un texto.

Nosotros hemos codificado utilizando la matriz de análisis que hemos reflejado en la Tabla 5 y que comenzamos a construir una vez desarrollado el marco teórico. Tomamos como lista de códigos los indicadores definidos en la matriz, con su correspondiente numeración. Al mismo tiempo, también hemos utilizado técnicas de codificación inductivas. Es decir, hemos realizado una codificación derivada de los datos, con aquellos que quedaban fuera de la codificación inicial (de los indicadores de la matriz de análisis), con la intención de no dejarnos temas interesantes sin clasificar ni tener en cuenta. De este modo, nuestra matriz fue modificándose y tomando forma.

Para llevar a cabo la codificación pasamos todos los documentos relacionados con la legislación y las entrevistas transcritas de ambos procedimientos a formato de Word o de PDF. Posteriormente los imprimimos, dejando un margen al lado derecho e izquierdo para hacer anotaciones. Tras esto, realizamos una primera lectura en la que comenzamos a identificar las unidades de análisis, que en nuestro caso eran trozos de texto que reflejaban un tema relacionado con los indicadores de la matriz y con otros temas que emergieron del texto en sí mismo, para los que se crearon códigos nuevos, es decir nuevos indicadores y categorías o subcategorías en algunos casos.

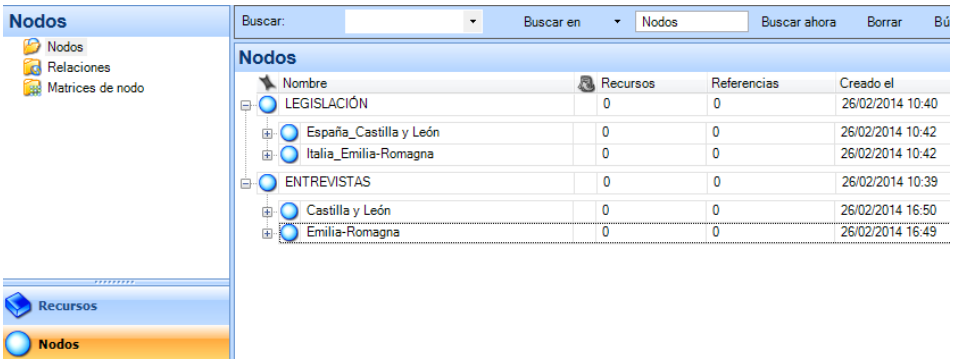
Acto seguido importamos todos los documentos (entrevistas y documentos legislativos) del análisis, en formato Word y PDF, a los elementos internos de la herramienta de Nvivo (ver Ilustración 4). Este instrumento es un software dirigido a la investigación con métodos cualitativos, tiene el objetivo de facilitar la organización y el análisis de datos no estructurados o cualitativos.

Ilustración 4: Entrevistas y documentos analizados sobre ambos procedimientos de validación



Para el análisis de estos documentos recurrimos al apartado de nodos del programa (ver Ilustración 5). A través de este recurso creamos una sección denominada "LEGISLACIÓN" y otra denominada "ENTREVISTAS", con dos subsecciones para cada una. La primera está dividida en "España/Castilla y León" y en "Italia/Emilia-Romagna", en ella se ha procedido al análisis de los documentos relacionados con la legislación. La segunda se subdivide en "Castilla y León" y en "Emilia-Romagna", en esta se ha realizado el análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Ilustración 5: Estructura de análisis para la legislación y las entrevistas de ambos procedimientos



En cada subsección hemos situado nuestra matriz de análisis (ver Ilustración 6), con cada evento, categoría, subcategoría (en el caso de existir) e indicadores (ver Ilustración 7). Es decir, hemos situado cuatro matrices idénticas, una por subsección.

Ilustración 6: Muestra de categorías de la subsección de Legislación de España/Castilla y León

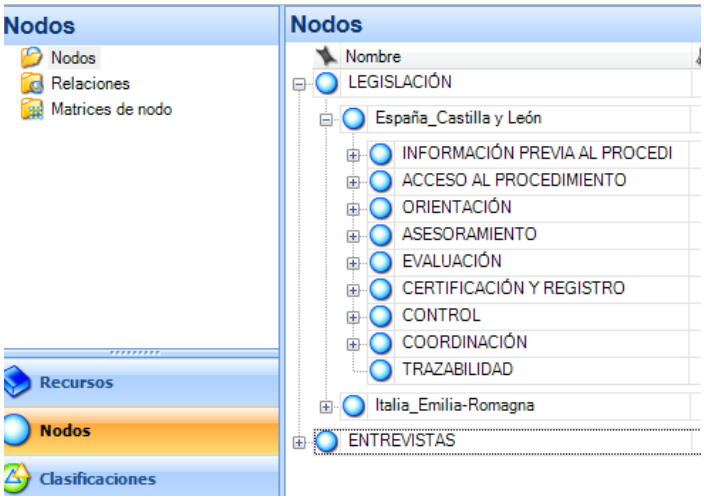
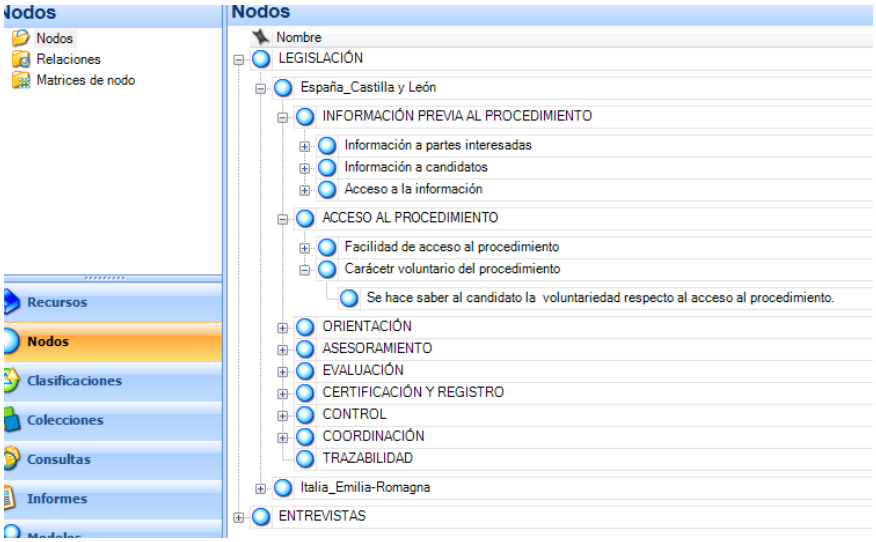


Ilustración 7: Muestra de subcategorías e indicadores de la categoría de "acceso al procedimiento" de la subsección de Legislación de España/Castilla y León



Por tanto, hemos procedido a la codificación sirviéndonos de esta matriz, utilizándola como un sistema de "cajones", en los que hemos ido ordenando la información. El sistema NVivo nos permitía abrir cualquiera de los documentos importados al programa, leerlo y trasladar una copia del fragmento de texto seleccionado al punto de la matriz al que considerábamos que hacía referencia (ver Ilustración 8 e Ilustración 9). En las primeras lecturas comenzamos situando estos fragmentos de texto en las categorías, subcategoría, o en nuevas "etiquetas" que creábamos si encontrábamos algún dato interesante que todavía no habíamos incluido en nuestra matriz. Nuestro objetivo final, era el de cuadrar todos los fragmentos en los indicadores establecidos inicialmente o creados con posterioridad.

Dado que la codificación, como hemos comentado, no es un proceso rígido, pues requiere de un desarrollo y refinamiento continuo, a medida que se avanzamos en la investigación, la matriz se vio modificada en numerosas ocasiones. Se dividieron algunos temas en sub-temas o por el contrario, se unieron algunos aspectos, incluso se incluyeron puntos nuevos, en forma de categorías, subcategorías o indicadores, con la intención de no dejar ningún aspecto importante fuera de la matriz. De este modo, hicimos dinámico y flexible el proceso de análisis (Álvarez-Gayou, 2005; Ryan & Bernard, 2003).

Ilustración 8: Muestra de documento legislativo abierto dentro del programa NVivo

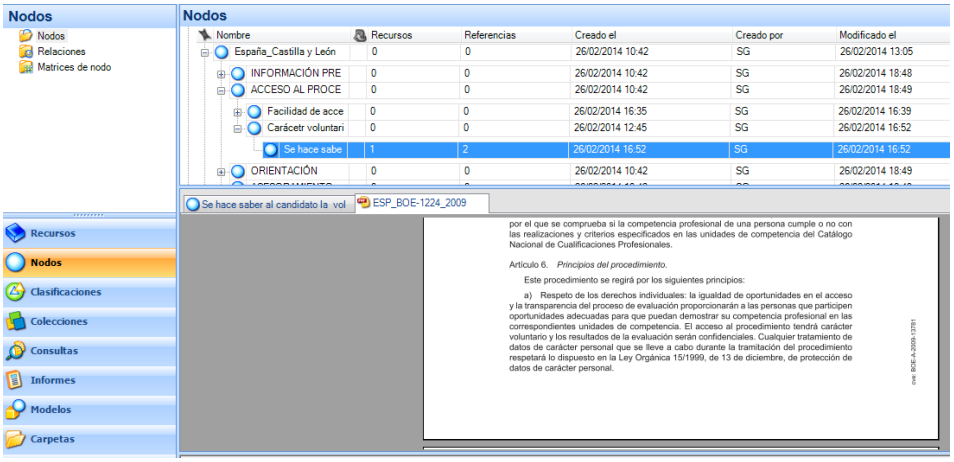
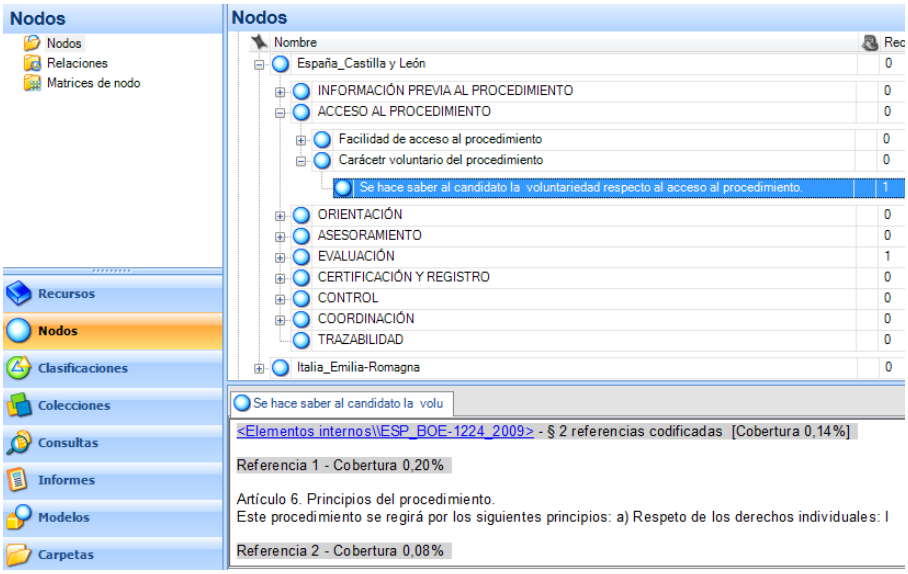


Ilustración 9: Muestra de fragmento de texto situado en uno de los indicadores.



Además de estos pasos propuestos por los autores citados anteriormente (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995), añadimos el de **comparación**, en el que una vez codificada toda la información, buscamos analogías y diferencias entre los dos procedimientos de validación, en cuanto a las respuestas de las entrevistas y a la documentación relativa a la legislación. (Ver apartado 6.2).

5.5.4.2 Análisis cualitativo y cuantitativo de los cuestionarios

En cuanto al análisis de los cuestionarios, hemos realizado un análisis cuantitativo de las respuestas cerradas y un análisis cualitativo de las abiertas. El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo a través del programa *Lime Survey*, el mismo del que nos hemos servido para construir y pasar los cuestionarios. A través de este programa obtuvimos los datos para la comparación, es decir, los porcentajes de respuesta otorgados, por los distintos tipos de profesionales encuestados, a las diferentes las preguntas planteadas en el cuestionario.

Posteriormente, a través del programa Excel, organizamos y creamos las gráficas necesarias para presentar los resultados de la forma que consideramos más clara y sencilla para comparar los resultados de los profesionales de ambos procedimientos y detectar las similitudes y disimilitudes en cada indicador estudiado. (Ver apartado 6.2)

Por último, cabe mencionar que el análisis cualitativo de las preguntas de respuesta abierta se ha hecho siguiendo el mismo procedimiento explicado en el análisis cualitativo de entrevistas y de documentos legislativos. (Ver subapartado 5.5.4.1).

- Obtuvimos la información a través de los cuestionarios.
- Capturamos la información obtenida con el programa Lime Survey y la pasamos a un documento de Word para poder ordenarla;
- Codificamos esa información con los indicadores de la matriz a los que hacía referencia.
- Realizamos la comparación, buscando similitudes y disimilitudes entre las respuestas de los encuestados.

5.5.4.3 Integración de la información analizada y realización de conclusiones

El último paso en el análisis de datos consiste en integrar la información (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995).

Durante el proceso de codificación se fragmentan las transcripciones en los diferentes indicadores de la matriz, de forma separada. A través de la codificación vemos cada detalle, cada cita textual. Asimismo, con la comparación que hemos realizado de los dos procedimientos a través de cada

indicador de la matriz hemos obtenido una visión de cada uno de ellos, pero de forma aislada.

En esta última fase hemos relacionado los resultados obtenidos, a través del análisis cualitativo y cuantitativo, con los fundamentos teóricos de la investigación. Asimismo, hemos redactado las conclusiones, relacionando unos indicadores con otros, situándolos en el marco de los principios propuestos por las directrices europeas que hemos definido en el apartado 5.3. (Ver capítulo 7).

.

6 Análisis y resultados

En este capítulo exponemos el análisis de datos que hemos realizado y los resultados obtenidos. Dado que nos hemos servido de varias fuentes y de distintos tipos de análisis para obtener la información requerida en nuestra investigación, y con la intención de dotar de validez a nuestro estudio, hemos decidido dividir el presente capítulo en dos apartados.

En el primero de ellos presentamos el análisis cualitativo detallado de la legislación y de las entrevistas. Estos datos suponen el punto de referencia y la justificación de los resultados que mostramos en la segunda parte de este capítulo.

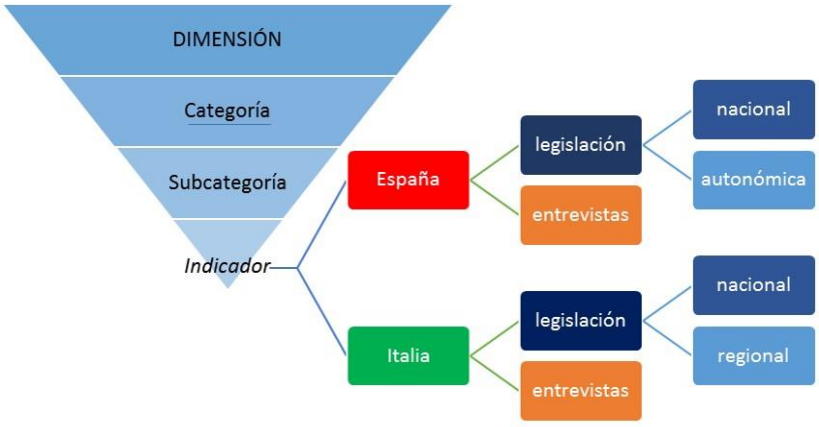
En el segundo apartado presentamos el resultado del análisis comparativo de los datos obtenidos a través de las tres fuentes de las que hemos obtenido información (documentos legislativos, entrevistas y cuestionarios), a través de una comparación entre los dos procedimientos, por cada indicador.

6.1 Análisis cualitativo detallado de legislación y entrevistas

En esta primera parte del capítulo presentamos de forma detallada los datos obtenidos del análisis cualitativo, derivado del análisis documental de documentos legislativos nacionales españoles/italianos y autonómicos de Castilla y León/regionales de Emilia-Romagna y del análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Para mostrar estos datos, como vemos en la Figura 5, hemos extraído las dimensiones, categorías, subcategorías (en su caso) e indicadores de la matriz. Cada indicador contiene dos secciones: "España" (referente al procedimiento de Castilla y León) e "Italia" (referente al procedimiento de Emilia-Romagna) que a su vez se dividen en "legislación" (nacional y autonómica/regional) y "entrevistas":

Figura 5: Esquema seguido en el análisis cualitativo detallado de legislación y entrevistas



En el apartado de "legislación" se recoge toda la información obtenida a través de documentación legislativa y otros documentos derivados de esta, referidos al indicador correspondiente. Por otro lado, en el apartado de "entrevistas" se expone la información conseguida por medio de las entrevistas acerca del indicador correspondiente. Seguimos el esquema presentado en la Figura 5 para presentar los datos en este apartado.

1. Dimensión: información previa al procedimiento

1.1. Categoría: información sobre el procedimiento de validación a las partes interesadas

1.1.0. Sin subcategoría

1.1.0.1. Indicador: Se informa a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros de formación) sobre el procedimiento de validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 8.5 del RD 1224/2009 hace referencia a la creación, por parte del Ministerio de Trabajo e Inmigración y del Ministerio de Educación, de una Plataforma de Información y Orientación para informar sobre el procedimiento de evaluación y acreditación. Así mismo, el punto 7 del mismo artículo señala que la Administración General del Estado desarrollará fórmulas de cooperación y coordinación entre todos los entes implicados.

Legislación autonómica: la comunidad autónoma de Castilla y León ha publicado, en el BOCYL, la ORDEN HAC/1605/2011. En su artículo 2.3, muestra la intención de establecer un sistema para dar a conocer, a todos los interesados, las características y los requisitos del procedimiento. También instaura la publicación en la página web de la Junta de Castilla y León (www.jcyl.es), de información general sobre el procedimiento de evaluación y acreditación, y establece que la información y orientación se hagan, preferentemente, a través de oficinas y centros de formación propios del Servicio Público de Empleo de Castilla, los centros que impartan formación profesional, los centros integrados de formación profesional, los centros de referencia nacional dependientes de la Comunidad de Castilla y León, y la Fundación Autonómica para la Formación en el Empleo de Castilla y León.

- ENTREVISTAS

El responsable del procedimiento entrevistado señaló que la fase de información consistió en formar a los orientadores laborales y educativos y a otros órganos, como las organizaciones sociales de los sectores, para que pudiesen informar a la gente.

Un asesor entrevistado ha manifestado que algunas empresas tienen un desconocimiento total sobre el procedimiento. Uno de los evaluadores

entrevistados ha señalado que a las empresas les falta información sobre el procedimiento y que por eso no ven las oportunidades que les puede ofrecer.

"La fase de información y orientación consistió en formar a los orientadores laborales y educativos y a otros órganos como podían ser las organizaciones sociales de los sectores, formarles en lo que se iba a hacer, formamos también a los del 012, tres días, para que orientasen a la gente. Pero la principal motivación y vía de orientación fueron las organizaciones de los sectores, es decir: las federaciones, las asociaciones de gente que trabajaba en el sector de dependencia" (J.I.N. Gestor/organizador).

"*Algunas no, no están muy colaborativas, y algunas empresas tienen un desconocimiento total"* (J.L. As).

"Yo creo que tampoco lo conocen mucho, no sé si están concienciados o no, pero yo creo que hace falta más información sobre estos procedimientos a las empresas y más de ir a las empresas y explicarles el procedimiento, las ventajas que tiene el procedimiento para ellos como empresarios… porque van a tener a gente formada y a los trabajadores quitarles el miedo que hasta ahora están teniendo sobre el procedimiento y verlo más como una oportunidad, que es que en realidad es una oportunidad que tiene el empresario de tener gente formada y los trabajadores que se van a seguir formando, es que lo tienen que ver como oportunidades" (T.M.S. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: en Italia, el Decreto Legislativo 13/2013 habla, en el artículo 7 b), de la adopción de medidas de información sobre las oportunidades que ofrecen los servicios de identificación, validación y certificación para individuos y organizaciones.

Legislación regional: la Deliberación de Junta Regional 1434/2005 (DGR 1434/2005) establece que la *Regione* de Emilia-Romagna desarrollará una función esencial de promoción del sistema de validación y para ello la región contará con el mayor número posible de sujetos y/o entes interesados, de diferente modo, en el sistema.

- ENTREVISTAS

Según uno de los gestores/organizadores entrevistados, no se ha informado a la empresa, como parte interesada, sobre el procedimiento.

"ninguno de nosotros ha sabido hacer una buena publicidad para las empresas […] en mi opinión hay que implicar más a las empresas, nos faltan estos interlocutores,

totalmente, además, creo que el lugar natural de este dispositivo, da las cualificaciones está ahí" (V.F. Gestor/organizador).

1.2. Categoría: Información sobre el procedimiento de validación a los candidatos

1.2.0. Sin subcategoría

1.2.0.1. Indicador: Existe una fase de información previa, al candidato, sobre el procedimiento

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 8.1 del RD 1224/2009 garantiza, por parte de las Administraciones competentes, un servicio abierto y permanente de información y orientación general para todos los interesados y así facilitarles la decisión de participar o no en el procedimiento. Además, el punto 2 del mismo artículo, indica que la información podrá ser facilitada, no sólo por las administraciones locales, también por los agentes sociales, Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones públicas y privadas.

El punto 5 determina el desarrollo de una plataforma de información y orientación sobre el procedimiento de evaluación y acreditación, por parte del Ministerio de Trabajo e Inmigración y del Ministerio de Educación, en colaboración con las administraciones de las comunidades autónomas.

También el artículo 10, del mismo real decreto, establece que la convocatoria realizada por las administraciones competentes deberá constar como mínimo de la siguiente información: a) La identificación de las unidades de competencia objeto de evaluación y los títulos de formación profesional y/o certificados de profesionalidad en los que están incluidas; b) Los requisitos de participación; c) Los lugares o medios para formalizar las inscripciones, así como los puntos específicos en los que se facilitará la información y orientación a las que se refiere el artículo 8; d) Los lugares en los que se desarrollará el procedimiento; e) El período de inscripción y los plazos de las distintas fases del procedimiento de evaluación y acreditación; f) El procedimiento y los plazos para presentar reclamaciones al resultado de la evaluación de las unidades de competencia; g) En el caso de que se limite el número de personas que podrán ser evaluadas, ese límite deberá ser establecido en la convocatoria; h) Los criterios de admisión en los casos en que se convoque un número máximo de personas a evaluar.

Legislación autonómica: la ORDEN HAC 1605/20011, sobre la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación en Castilla y León, en el artículo 2, estipula quiénes deben proporcionar preferentemente la información y orientación (oficinas y centros de formación propios del Servicio Público de Empleo de Castilla, centros que impartan formación profesional, centros integrados de formación profesional, centros de referencia nacional dependientes de la Comunidad de Castilla y León y la Fundación Autonómica para la Formación en el Empleo de Castilla y León).

La ORDEN HAC/1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento de evaluación y acreditación, en el artículo 9.1, garantiza un servicio abierto y permanente de información y orientación del procedimiento a todos aquellos que lo soliciten, a través de:

- el portal de educación www.educa.jcyl.es (web temática de Formación Profesional) y el portal de empleo de la Junta de Castilla y León, www.empleo.jcyl.es/web/jcyl/EconomiaEmpleo;
- el servicio de atención al ciudadano de la Junta de Castilla y León, teléfono 012;
- los servicios de orientación ubicados en las oficinas de empleo del Servicio Público de Empleo de Castilla y León, así como la Fundación Autonómica para la Formación y el Empleo de Castilla y León;
- los centros gestores del procedimiento, así como los centros públicos de educación de personas adultas de Castilla y León. En este caso, las funciones de información y orientación se realizará por quienes se encarguen de realizar este tipo de tareas en los citados centros.

- ENTREVISTAS

El responsable del procedimiento entrevistado ha indicado que la fase de información se ha realizado antes de comenzar el procedimiento como tal y que se formó sobre el procedimiento a orientadores laborales y educativos y a órganos, como organizaciones sociales de los sectores sociales. Asimismo, ha señalado que se formó a los trabajadores del 012, durante tres días, para que pudiesen orientar a las personas y que la principal vía de orientación se realizó a través de las federaciones, las asociaciones de gente que trabajaba en el sector correspondiente a la convocatoria de evaluación y acreditación.

"La fase de información y orientación consistió en formar a los orientadores laborales y educativos y a otros órganos como podían ser las organizaciones sociales de los sectores, formarles en lo que se iba a hacer, formamos también a los del 012, tres días, para que

orientasen a la gente. Pero la principal motivación y vía de orientación fueron las organizaciones de los sectores, es decir: las federaciones, las asociaciones de gente que trabajaba en el sector de dependencia" (J.I.N. Gestor/organizador).

Los dos asesores entrevistados sobre el procedimiento en Castilla y León, coinciden con que esta fase de información o no se ha realizado o no se ha hecho de forma correcta. Afirman que los centros en los que se ha llevado acabo el procedimiento no la han hecho y que los candidatos no estaban bien informados sobre el procedimiento, uno de ellos habla de que la empresa les había dado información, pero de forma distorsionada. Creen que la fase inicial de información ha fallado.

"En cuanto a la fase de información, el centro no la hace porque no sabe, entonces el director va allí y se planta y ya está…el centro no tiene criterio de nada, no sabe nada, no puede explicar nada, el solo da las buenas tardes y dice vais a venir aquí, y ya está. Este es el centro. Aquí en estas reuniones se explica el procedimiento, y entra el papel del asesor con las personas que toca asesorar" (C.T. As).

"[…] hemos tenido que informarles nosotros […] Yo pienso que ni siquiera la ha habido, o si la ha habido, se ha basado mucho en la rumorología, hasta que poco a poco se fue diluyendo, había gente que salía de los asesoramientos que decían: "Bueno pues no era para tanto", yo creo que se vendió como algo muy… no sé porque se vendió así, no sé por qué […] La empresa es verdad que al principio informó al candidato pero no se hizo muy bien, la información esta distorsionada, descolocada y no atendiendo a la realidad de lo que era el procedimiento" (J.L. As).

También, los dos evaluadores entrevistados de Castilla y León opinan que esta fase ha fallado y que el centro en el que se ha realizado el procedimiento no ha proporcionado la información necesaria al candidato sobre el procedimiento.

"También al inicio es un problema que los candidatos presenten el currículum vitae con la solicitud, porque no saben hacerlo. Ahí debería intervenir un orientador, antes del asesoramiento, pero esta fase falla. Depende del colectivo para el que esté destinado hay que ajustarlo y si hay que adaptarlo y facilitarlo se hace. Igual que la comunicación, ahora se ha presentado gente que no se había enterado que estaba convocada y lo han perdido, es que lloraban, habrá que hacer diferentes mecanismos para que se enteren y si son pocos mandarles una carta a casa".

"No tengo ni idea de si en este centro la información al principio del procedimiento la ha dado el centro o no, en el centro anterior ya te digo yo que no la dio el centro. No". (A.D. Ev).

"[…] creo que la fase de información ha fallado mucho. La gente no sabe bien a lo que viene" (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACION

Legislación nacional: el artículo 5 b) del Decreto Legislativo 13/2013 establece la adopción de medidas personalizadas de información y orientación en favor de los destinatarios del servicio de identificación y certificación de competencias, sin embargo, no especifica que esto se haga antes de comenzar el procedimiento.

Legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los tres EPV entrevistados han resaltado la importancia que tiene la fase de información previa al procedimiento para el candidato. Han señalado que la han proporcionado los centros de formación y de empleo. Uno de los EPV ha manifestado que en algunas ocasiones no estaba muy claro quién tenía que proporcionar esa información, pero que lo importante es que esta fase tenga lugar.

"…en general se hace, pero hay que tener en cuenta que hay gente que viene de fuera y para formalizar y certificar se necesita tiempo y formalizar no es lo mismo que certificar… es importante que lo entiendan…Hay gente que no es italiana y que tienen también otros problemas, es importante que entiendan el procedimiento" (G.G. EPV).

"…esta Deliberación nueva, dice que te puedes dirigir, para tener el servicio o a los centros de formación o a los centros de empleo. Aquí, El sistema lo puedes pedir o en un ente de formación acreditado o en el centro de empleo" (N.B. EPV).

"*…al principio se explica cómo es el Sistema y se recogen las peticiones para acceder al sistema…es importante que entiendan cómo funciona el sistema. Y hacer una petición… para entrar y ellos tienen que saber dónde quieren entrar… no está muy claro quién la tiene que dar la información y cuándo. No lo sé…, la Regione a veces quería que lo diesen unos otras veces otros… lo importante es que exista la fase de información y la persona conozca bien el sistema*" (S.C. EPV).

Uno de los gestores/referentes entrevistados, ha explicado que los encargados de realizar esta fase han sido los centros de formación profesional acreditados por la región y los servicios públicos para el empleo. La *Regione* ha trabajado formando a los trabajadores de centros de empleo públicos para dar este servicio que forma parte de sus actividades, aunque en la actualidad siguen trabajando para mejorar este servicio informativo. Los dos gestores/dirigentes han coincidido en la importancia de la fase y en que debe ser un paso previo al procedimiento.

"Hasta este momento han sido los centros de formación profesional acreditados por nuestra región para los servicios de formación, entre los cuales la certificación es uno de los servicios, en realidad, en el 2012 hemos trabajado mucho sobre todos los compañeros, porque en realidad son dependientes de la provincia, por lo tanto, son compañeros nuestros, de centros de empleo, por lo tanto servicios públicos para el trabajo porque también hay servicios privados para el trabajo y por el momento no tienen esta función, y los servicios públicos para el trabajo tienen entre sus actividades dar este servicio…les hemos hecho una formación en aula (por parte de la Regione), han sido seleccionados unos cien trabajadores entre todos los centros de servicios para el trabajo de nuestro territorio. En un aula cuatro o cinco días y formados abundantemente sobre todo el proceso…" (V.F. Gestor/organizador).

"Siempre está previsto, en la fase de adquisición de la petición o en general, debería ser una de esas fases que preceden al acceso al SRFC hecho por el servicio para el empleo o para quién se ocupa de la orientación.

Los que se ocupan de la orientación están fuera del procedimiento, (sería un paso previo). Actualmente, en teoría, los servicios para el empleo, (estamos todavía trabajando en esto) deberían poder dar esta información en general, por lo tanto, en el momento en el que una persona accede en el ámbito del servicio de orientación, la deberían orientar a 360 grados sobre todas las oportunidades que hay en territorio" (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

1.3. Categoría: Accesibilidd de la informción

1.3.0. Sin subcategoría

1.3.0.1. Indicador: La información es accesible a través de internet y otras vías.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto concreto.

Legislación autonómica: en la ORDEN/HAC 1605 de 20011 sobre la gestión del procedimiento contempla que la información y orientación sobre la naturaleza y fases del procedimiento de evaluación y acreditación; el acceso al mismo; las convocatorias; derechos y obligaciones; acreditaciones oficiales que pueden obtenerse y efectos de las mismas, se publique en la web de la Junta de Castilla y León (www.jcyl.es), en el portal de empleo (www.empleo.jcyl.es). Asimismo, la ORDEN/HAC 1536/2011 añade que esta información también se publicará en el portal de educación (www.educa.jcyl.es).

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado alusiones sobre este aspecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

No existen comentarios al respecto en las entrevistas.

2. Dimensión: Acceso al procedimiento

2.1. Categoría: Facilidad de acceso al procedimiento

2.1.0. Sin subcategoría.

2.1.0.1. Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la financiación

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el RD 122472009 menciona, en la disposición adicional segunda, el pago de tasas por parte de las personas que quieran participar en el procedimiento. Según la disposición, dichas tasas las deberán establecer las administraciones competentes.

Legislación autonómica: el artículo 19 de la ORDEN/HAC 1605/2001 sobre la gestión del procedimiento en Castilla y León repite lo establecido en la legislación nacional.

- ENTREVISTAS

El gestor/dirigente del procedimiento entrevistado ha señalado que inicialmente se estableció una tasa de 24 euros para el asesoramiento y de 12 euros para cada unidad de competencia que se evaluase. Sin embargo, en la convocatoria (de dos partes) que se ha hecho, no se han aplicado tasas, por lo que el procedimiento ha resultado muy ventajoso al candidato en cuanto a relación calidad-precio y muy costoso para la administración.

"Inicialmente se estableció una tasa de 24 euros para asesoramiento y 12 euros por cada unidad de competencia evaluada, pero esas tasas van a ser modificadas porque en la siguiente orden de presupuestos se va a modificar y poner una tasa única. La tasa está creada pero ahora no se va a aplicar porque este procedimiento cuelga del anterior y por eso no se va a aplicar. Cuando se cree la nueva tasa, será tasa única" (J.I.N. gestor/organizador).

Entrevistador: "¿Cómo cree que ha sido la relación calidad precio para el candidato hasta ahora?"

Para el candidato excelente, para la administración carísimo, (J.I.N. gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores y el RFC entrevistados han indicado la falta de financiación del procedimiento, por parte del Estado, como un problema, ya que resulta bastante costoso para las empresas o sujetos que quieran hacer uso del servicio de validación.

"[…] *una persona que quiere hacer directamente el examen… nuestro ente vende entonces el servicio, cuando hay unas doce personas, cuando son menos no se puede sostener porque sería exageradamente caro para los candidatos.* […]*El Fondo Social Europeo financia el curso, para desempleados y trabajadores, todo junto y financiado, pero si tu trabajador o extrabajador no quieres hacer el curso y solo quieres la cualificación, quieres hacer el examen, existe la posibilidad, se puede autorizar por la* Regione *pero lo tenemos que hacer pagar. Si sólo tienes una persona le resulta carísimo, esto es una debilidad, porque este sistema viene aquí y me dice quiero este servicio yo tengo que decir sí, pero claro si está*

él solo y… sería demasiado caro, si se forma un grupo, se podría vender a unos 500 euros por persona" (M.M. RFC).

"[…] el tema de la publicidad del servicio no lo estamos llevando a cabo porque si nos dirigimos al ciudadano y a las empresas y les contamos que tipo de disponibilidad y de instrumento tenemos, nos preguntarán: "¿y quién lo paga, tú?" si tuviésemos un fondo público y hacemos entender que al menos una parte estará financiada… [...]" (V.F. Gestor/organizador).

2.1.0.2. Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la inscripción y admisión al procedimiento

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 13.1 del RD 1224/2009, deja en manos de las administraciones competentes la decisión de lugares y medios para la inscripción y admisión en el procedimiento.

Legislación autonómica: la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento en Castilla y León, establece, en el apartado séptimo, el proceso a seguir para la admisión de candidatos en el procedimiento: El punto 7.1 establece la constitución de Comisiones de Admisión para la gestión del proceso de admisión de candidatos en los centros gestores, por parte de la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial. El punto 7.2. indica que una vez finalizado el plazo de presentación de solicitudes, los centros gestores remitirán las solicitudes recibidas a las comisiones de admisión para que éstas comprueben el cumplimiento de los requisitos de participación y apliquen, en caso necesario, los criterios de admisión, que aparecen en el apartado 8 de la misma orden y que se exponen a continuación:

Octavo. **Criterios de admisión**.

8.1. Tendrán preferencia para la admisión en el procedimiento que se convoca las personas solicitantes cuya situación laboral sea de ocupado u ocupada por cuenta propia o por cuenta ajena, en el entorno profesional y funcional definido en la cualificación profesional cuyas unidades de competencia se quieran acreditar

8.2. Dentro de la situación anterior, tendrán preferencia:

a) Para el reconocimiento de unidades de competencias de la cualificación profesional de «Educación Infantil», quienes estén desempeñando puestos de educadores en Guarderías Infantiles.

b) Para el reconocimiento de unidades de competencia relacionadas con la cualificación profesional de «Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales», quienes estén desempeñando puestos de trabajo de la categoría de «Cuidador», «Gerocultor» o similar en instituciones sociales.

c) Para el reconocimiento de unidades de competencia relacionadas con la cualificación profesional de «Atención sociosanitaria a personas en el domicilio», quienes estén desempeñando puestos de trabajo de la categoría de «Asistente personal a personas con gran dependencia» y «Auxiliar de ayuda a domicilio».

d) Para el reconocimiento de unidades de competencias de la cualificación profesional «Operaciones Auxiliares de mantenimiento de carrocería de vehículos», quienes estén ocupando o hayan ocupado puestos de trabajo de ayudante o auxiliar en el área de carrocería de empresas de Castilla y León.

8.3. Dentro del supuesto indicado en el punto 2.c) del presente apartado octavo, tendrán preferencia quienes presenten Resolución de la Gerencia de Servicios Sociales por la que se les acredita para poder trabajar como Auxiliar de Ayuda a Domicilio en esta Comunidad Autónoma al amparo de lo dispuesto en la Orden de la Consejería de Sanidad y Bienestar Social de 13 de mayo de 2000, o certificado o diploma acreditativo de haber realizado la formación mínima establecida en el artículo segundo de la Orden de 12 de septiembre de 2002, de la Consejería de Sanidad y Bienestar Social, por la que se determina la formación de los Auxiliares de Ayuda a Domicilio.

Una vez aplicada esta preferencia, si el número de personas admitidas supera el de plazas ofertadas, se reservará el 20% de las plazas inicialmente ofertadas a quienes no presenten los documentos anteriormente indicados pero estén desempeñando puestos de trabajo de la categoría de «Asistente personal a personas con gran dependencia» o de «Auxiliar de ayuda a domicilio». Si el porcentaje de reserva no se cubre, la diferencia se acumulará al 80% restante.

8.4. Una vez aplicados los criterios de preferencia, si el número de candidatos con preferencia supera el de plazas disponibles, se procederá a baremar y ordenar las solicitudes en función de la mayor puntuación obtenida, expresada con dos decimales, conforme a los siguientes criterios:

a) Por cada año de experiencia laboral como trabajador o trabajadora por cuenta ajena a jornada completa o como trabajador o trabajadora de carácter autónomo en los últimos 10 años: 1 punto por cada 100 días trabajados a jornada completa. Se computarán fracciones inferiores a razón de 0,1 puntos por 10 días trabajados.

Si la experiencia no hubiera sido a jornada completa, se computará: 1º– Por cada 100 días trabajados a tiempo parcial: 0,5 puntos. 2º– Por cada 10 días: 0,05 puntos.

b) Por cada 100 horas de formación realizadas en los últimos diez años al amparo de las Administraciones Públicas y relacionadas con las competencias profesionales que quieran ser reconocidas: 1 punto hasta un máximo de 10 puntos. Si dicha formación no hubiera sido impartida al amparo de las Administraciones Públicas, la puntuación por cada 100 horas de formación será de 0,5 puntos.

A los efectos previstos en este párrafo, no se computarán los cursos de duración inferior a 10 horas, ni la asistencia a jornadas, congresos, simposios y eventos similares.

Fuente: Apartado octavo. Criterios de admisión. ORDEN/HAC 1536/2011

El punto 7.6 establece que el listado provisional de solicitantes admitidos, excluidos y reservas se publicará en los centros gestores, en el portal de educación y en la web del Servicio Público de Empleo de Castilla y León, en un plazo máximo de tres meses.

Por último, el punto 7.9 establece que las personas en situación de reserva admitidas serán convocadas por la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

- ENTREVISTAS

Uno de los asesores entrevistados ha declarado que se siguieron los pasos y criterios establecidos en la ORDEN/HAC 1536/2011, para la admisión de los candidatos. Sin embargo, ha señalado que algunas de las

personas que componían Comisiones de Admisión, no estaban especialmente preparadas para baremar a los candidatos que habían presentado demanda de participación en el procedimiento, ya que en ocasiones mostraban muestras de desconocimiento sobre algunos aspectos a evaluar. Asimismo, este asesor ha comentado que hubo algunos problemas para el acceso, en la segunda convocatoria, de las personas que estaban en situación de reserva en la primera y que fueron admitidas en el procedimiento en la segunda convocatoria (que se realizó un año más tarde y que colgaba de la anterior, es decir, que se convocó para las mismas unidades de competencia y se regía también por la ORDEN/HAC 1536/2011). Dichos problemas se debieron a que, a pesar de cumplir con lo establecido en la ORDEN/HAC 1536/2011, la convocatoria para estas personas se publicó en el Boletín Oficial de Castilla y León (en adelante, BOCYL) con una diferencia de años respecto a la primera convocatoria y sin ningún otro medio de aviso, por lo que muchos no se enteraron y perdieron la oportunidad de acceder al procedimiento.

"Se abre la convocatoria para que haya personas que soliciten participar en el proceso de acreditación, eso se difunde por los centros de trabajo, por las empresas de ayuda a domicilio, por las residencias de mayores.

Entonces, la gente que está trabajando en esas empresas y que quiere trabajar en el proceso…como todas las personas que se inscriban no van a poder participar en el proceso, porque son plazas limitadas. ¿Cómo sabes quién tiene que entrar y quién no? El candidato te tiene que presentar una documentación inicial […]el modelo para presentarlo ha sido el europeo porque se ha aplicado todo lo del curso, la gente ha tenido que ajustar sus currículos a este modelo, la gente ha presentado todos esos documentos en los que se pedía contratos nóminas, justificantes, certificados de cursos, todo esto venía muy regulado en la convocatoria, lo que se iba a contabilizar y lo que no, en base a eso hubo unas comisiones en los centros para hacer una pequeña puntuación de todos los papeles, baremar, para ver quien entraba y quién no, orden de prioridad. Ahí se constituyeron unas comisiones, en las cuales sí participaba el centro, el director del centro, el secretario del centro, personal administrativo del centro y también personas preparadas en el procedimiento, en esas comisiones, había gente que no sabía nada, no sé, a lo mejor se les había informado pero no daban muestras de haberlo recibido, no tenían las competencias, si les habían formado no lo sé, no sabían en qué consistía el proceso de los objetivos que perseguíamos, ni siquiera de las características del trabajo de la ayuda a domicilio, […]esta segunda convocatoria ha salido en el boletín de Castilla y León, entonces se ha convocado una reunión, para que las personas que habían quedado en la otra convocatoria (en reserva) se evaluasen, pero tú, como candidato, no sabes que van a hacer una repesca, un año después de echar la solicitud, sacan un boletín y ponen tu nombre, el candidato podría estar de vacaciones o no sé, no enterarse, (el candidato ha

dado su e-mail, su teléfono, etc…) si el candidato no se entera y no va a esa reunión informativa a la que estás convocado, a través del boletín, queda fuera del procedimiento. Para mí, eso no está bien, lo raro no es que faltase alguna persona, bajo mi punto de vista, lo raro es que hubiese alguien que se hubiese enterado de que estaba convocado y estuviese allí. […]No avisaron, de que lo podrían volver a sacar, con una distancia de años desde la primera convocatoria, no se ha hecho ninguna iniciativa de contacto, no se ha hecho nada, se ha dado paso a la siguiente y a veces la siguiente tampoco se ha enterado". (C.T. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

Dos de los gestores/organizadores han explicado que la propia *Regione*, junto con las partes sociales, se ha encargado de decidir quién entraba en una de las convocatorias del procedimiento, que ha sido masiva.

"En un caso como este del operador socio-sanitario, que ha sido la única experiencia masiva de certificación de la experiencia, había modalidades reguladas en el ámbito de la acción regional, la acción regional decidía el campo, porque eran empresas de las que la Regione tenía una lista porque estaban… o parcialmente acreditadas o debían satisfacer los requisitos de la acreditación." (P.A. en P.V. y P.A. Gestores/organizadores).

"Ha sido un recorrido hecho con las partes sociales, con ellos se han seleccionado las personas…" (P.V. en P.V. y P.A. Gestores/organizadores).

"Esto en la acción regulada por la Regione, esta autorización, para esta cualificación ha desencadenado una demanda no solo de nuestro territorio, también de otras, de todas las regiones de Italia, no hay vínculos, funciona por petición de la persona, luego para el acceso al servicio hay que revisar que efectivamente la persona tenga las evidencias necesarias respecto a esa cualificación" (P.A. en P.V. y P.A. Gestores/organizadores).

2.1.0.3. Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la documentación a presentar con la inscripción

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: en los artículos 12 y 13.2 del RD 1224/2009, de la legislación nacional, y en el apartado quinto de la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento, de la

legislación autonómica, se especifica la documentación que deberá presentar el candidato, dependiendo del tipo de trabajador que sea.

1. La justificación de la experiencia laboral se hará con los siguientes documentos:

a) Para trabajadores asalariados: Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social, del Instituto Social de la Marina o de la mutualidad a la que estuvieran afiliadas, donde conste la empresa, la categoría laboral y el período de contratación, y Contrato de Trabajo o certificación de la empresa donde hayan adquirido la experiencia laboral, en la que conste específicamente la duración de los periodos de prestación del contrato, la actividad desarrollada y el intervalo de tiempo en el que se ha realizado dicha actividad.

b) Para trabajadores autónomos o por cuenta propia: Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social o del Instituto Social de la Marina de los períodos de alta en la Seguridad Social en el régimen especial correspondiente y Descripción de la actividad desarrollada e intervalo de tiempo en el que se ha realizado la misma.

c) Para trabajadores voluntarios o becarios:

Certificación de la organización donde se haya prestado la asistencia en la que consten, específicamente, las actividades y funciones realizadas, el año en el que se han realizado y el número total de horas dedicadas a las mismas.

Las administraciones competentes promoverán el establecimiento de un sistema de comunicación electrónica con la Tesorería General de la Seguridad Social para la transmisión de estos datos.

2. Para las competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales de formación, la justificación se realizará mediante documento que acredite que el aspirante posee formación relacionada con las unidades de competencia que se pretendan acreditar, en el que consten los contenidos y las horas de formación.

Fuente: Artículo 12. Justificación del historial profesional y/o formativo.

El artículo 13.2 del Real Decreto 1224/2009 establece que el modelo de solicitud irá acompañado del historial personal y/o formativo de acuerdo con el modelo de currículum vitae europeo. Los candidatos y candidatas, con

el fin de facilitar la fase de asesoramiento, también podrán presentar cuestionarios de autoevaluación, así como la documentación que consideren necesaria para justificar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que se hayan inscrito.

Legislación autonómica: el apartado sexto de la ORDEN/HAC 1536 de la convocatoria del procedimiento en Castilla y León, añade a la documentación de carácter laboral y/o formativo la presentación de los siguientes documentos junto con la solicitud de participación en el procedimiento:

- Fotocopia del DNI, pasaporte o, en el caso de personas extranjeras, el NIE o autorización de residencia o de residencia y trabajo en vigor en España.
- Historial profesional y/o formativo, siguiendo el modelo del currículum vitae europeo.
- En su caso, certificado acreditativo de la discapacidad, para las personas aspirantes con alguna discapacidad que soliciten algún tipo de adaptación.

- ENTREVISTAS

Uno de los asesores entrevistados ha comentado la dificultad de los candidatos a la hora de completar algunos de los documentos que se pedían para la inscripción.

"[…] *con una experiencia tremenda pero que malamente sabían hacerse un curriculum vitae, malamente sabían rellenar el historial histórico formativo, sobre todo en unos formatos que nos dieron, que difícilmente se podía escribir en ellos con que una parte de esta gente que tenía dificultades para escribir… imagínate…* […]" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto, ni en el plano nacional, ni en el regional.

- ENTREVISTAS

No existen referencias sobre este aspecto.

2.1.0.4. Indicador: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a los requisitos de formación y experiencia profesional

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: la legislación nacional hace referencia a este aspecto en el artículo 11.1 c) del RD 1224/2009. La autonómica, lo hace en el apartado cuarto de la ORDEN/HAC 1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento. Tanto el real decreto como la orden establecen que el candidato debe tener la siguiente experiencia y/o formación:

- En el caso de acceder por experiencia laboral, el candidato debe justificar, como mínimo 3 años con, al menos, 2.000 horas trabajadas en los últimos 10 años. Para las UC de nivel I, se requieren 2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1.200 horas trabajadas.
- En el caso de acceder por formación, el candidato debe justificar, como mínimo, 300 horas en los últimos 10 años. Para las unidades de competencia de nivel I, se requieren al menos 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos asociados a la UC que se pretende acreditar tengan una duración inferior, deberán acreditarse las horas establecidas en dichos módulos.

- ENTREVISTAS

No existen referencias sobre este aspecto en las entrevistas.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores entrevistados ha comentado que no hay requisitos específicos para acceder al procedimiento, simplemente se debe presentar documentación que demuestre que el candidato está en posesión de las competencias que quiere acreditar.

"No, no hay requisitos. Los únicos requisitos que hay están ligados al hecho de que las personas puedan demostrar con documentación de cualquier naturaleza que tienen unas competencias…" (V.F. Gestor/organizador).

2.2. Categoría: Carácter voluntario del acceso al procedimiento

2.2.0. Sin subcategoría.

2.2.0.1. Indicador: Se hace saber al candidato la voluntariedad respecto al acceso al procedimiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 a) del RD 1224/2009, señala el carácter voluntario del acceso del procedimiento, dentro del principio de respeto a los derechos individuales.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No hay referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias, ni en el plano nacional, ni en el regional.

- ENTREVISTAS

No existen referencias sobre este argumento.

3. Dimensión: Orientación

3.1. Categaría: Orientación durante el procedimiento

3.1.0. Sin subcategoría.

3.1.0.1. Indicador: La orientación está presente durante todo el procedimiento de validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 8.1-4 del Real Decreto 1224/2009 garantiza un servicio abierto y permanente de información y orientación

sobre el procedimiento. Establece que dicha orientación será facilitada por las Administraciones educativas y laborales que también podrá ser facilitada por las administraciones locales, los agentes sociales, Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones públicas y privadas. También garantiza la formación y actualización de los asesores.

Legislación autonómica: la convocatoria del procedimiento ORDEN/HAC 1536/2011 de Castilla y León, garantiza, en el punto noveno, el servicio abierto y permanente de información y orientación, como lo hace el artículo 8 del RD 1224/2009, estableciendo también los medios de información y orientación (el portal de educación www.educa.jcyl.es (web temática de Formación Profesional) y el portal de empleo de la Junta de Castilla y León: www.empleo.jcyl.es/web/jcyl/EconomiaEmpleo; el servicio de atención al ciudadano de la Junta de Castilla y León, teléfono 012; los servicios de orientación ubicados en las oficinas de empleo del Servicio Público de Empleo de Castilla y León, así como en la Fundación Autonómica para la Formación y el Empleo de Castilla y León, en los centros gestores del procedimiento y en los centros públicos de educación de personas adultas de Castilla y León.

También, el punto undécimo de esta convocatoria hace referencia a una intervención de orientación por parte del asesor, al finalizar la fase de asesoramiento. Así, en caso de que esta fase no haya resultado positiva para que el candidato pueda continuar el procedimiento, el asesor deberá indicarle la formación complementaria que podrá realizar y a qué centros formativos dirigirse.

- ENTREVISTAS

Los profesionales del procedimiento entrevistados no han hecho referencia a la orientación durante el procedimiento, a excepción de uno de los evaluadores, que ha indicado la carencia o deficiencia de dicha fase de orientación.

Entrevistador: "¿Cree que existe da una buena fase de información y orientación?"

"Yo pienso que ni siquiera la ha habido, o si la ha habido, se ha basado mucho en la rumorología, hasta que poco a poco se fue diluyendo, había gente que salía de los asesoramientos que decían: Bueno pues no era para tanto, yo creo que se vendió como algo muy… no sé porque se vendió así, no sé por qué." (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 5 d) del Decreto Legislativo 13/2013 asegura la adopción de medidas personalizadas de información y orientación en favor de los destinatarios de los servicios de identificación, validación y certificación de competencias. No obstante, no se especifica en que momento debe proporcionarse dicha información y orientación.

Legislación regional: la Deliberación de Junta Regional 530/2006 (DGR 530/2006), en el punto 1.1 del anexo A, hace referencia al asesoramiento, que incluye orientación por parte del EPV, pero lo hace de forma poco concreta, sin indicar qué momento ni sobre qué aspectos se proporcionará dicha orientación.

- ENTREVISTA

Uno de los gestores/dirigentes ha explicado que la orientación es un paso que se encuentra fuera del procedimiento, sería previo a este, actualmente está en manos de los servicios de empleo y todavía se está trabajando en él.

"Siempre está previsto, en la fase de adquisición de la petición o en general, debería ser una de esas fases que preceden el acceso al SRFC hecho por el servicio para el empleo o para quién se ocupa de la orientación. Los que se ocupan de la orientación están fuera del procedimiento, (sería un paso previo). Actualmente, en teoría, los servicios para el empleo, (estamos todavía trabajando en esto) deberían poder dar esta información en general, por lo tanto, en el momento en el que una persona accede en el ámbito del servicio de orientación, la deberían orientar a 360 grados sobre todas las oportunidades que hay en territorio, en términos de formación, de balance de competencias, o de acceso a un servicio de formalización y certificación de las competencias, y por lo tanto dar toda la información de forma específica sobre el servicio." (P.A. en PV y P.A. Gestores/dirigentes).

3.2. Categoría: Orientación al finalizar el procedimiento

3.2.0. Sin subcategoría.

3.2.0.1. Indicador: Se proporciona al candidato una orientación suplementaria, al finalizar el procedimiento, sobre las posibilidades de formación y/o de salidas profesionales, al finalizar el procedimiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 20 del RD 1224/2009 contempla que al terminar el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales, las administraciones competentes proporcionen, a todos los participantes en el procedimiento, un documento con las posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes para poder acreditar en otras convocatorias las unidades de competencias para las que habían solicitado acreditación. En el caso de que se den las condiciones, se puede proporcionar al candidato un documento con las posibilidades de formación y orientación pertinente para conseguir el título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las unidades de competencia para las que el candidato había pedido la certificación.

Asimismo, en el artículo 28 del mismo real decreto, se señala que una de las funciones de las comisiones de evaluación es informar al candidato sobre las oportunidades existentes para seguir formándose y obtener la acreditación completa de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

Legislación autonómica: la ORDEN/HAC 1605/2011 sobre la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, hace referencia en su artículo 2, cumpliendo así con el RD 1224/2009, a la realización de una orientación personalizada para los candidatos, para indicarles los trámites necesarios para la obtención de un certificado de profesionalidad o título de formación profesional. Así, como en el artículo 18 de la misma orden, se establece que a cada candidato se le entregará un documento con la información que acabamos de detallar en el artículo 20 del RD 1224/2009.

La ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento, siguiendo el artículo 28 del RD 1224/2009, instituye en el punto 14.3 que la comisión de evaluación realizará un informe individualizado a cada candidato con una propuesta formativa adaptada a su situación.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han comentado haber recibido instrucciones para proporcionar orientación al candidato sobre su posible formación, en caso de no haber superado alguna de las UC que quisiese

acreditar. De igual modo, a las personas que sí las han superado se les dice como solicitar el título correspondiente. Uno de los evaluadores ha señalado, sin embargo, que la orientación para ayudar al candidato a obtener el título está en la web de la Junta y no es fácil para muchos, con escaso conocimiento informático, comprender el procedimiento. Dicho evaluador cree por tanto que este aspecto debería mejorarse y también ha añadido que a los candidatos que logren acreditar las unidades de competencia correspondientes también debería informárseles sobre sus competencias y una formación adicional.

Entrevistador: "¿Después del procedimiento, se le proporciona información sobre cómo puede continuar la formación o su carrera profesional…?"

"Sí, en principio nos dicen, que solo en caso de no haber superado las unidades de competencia. Nos han colgado en la plataforma los pasos que pueden seguir, pero normalmente se lo decimos a todos, yo ahí veo una carencia, tendrían que decir que es obligatorio, porque se encentran diciendo: "¿Ahora qué? Para los que han superado las UC tendríamos que dar un documento obligatorio que diga, ahora ve al Ecyl y tienes que presentar un documento con esto, esto y esto, es más si tenemos la solicitud nosotros mejor, dársela a ellos con la comunicación, creo que eso lo podríamos mejorar, porque el nivel cultural que tienen muchos… les dices, te mentes en la página de la Junta de Castilla y León… viene gente q no tiene ni idea de acceder a internet o que se pierde, entonces si tú le dices esta es la documentación que tienes que llevar y tienes que pagar esta tasa, les haces un favor enorme. En este aspecto debería mejorar." (A.D. Ev).

Entrevistador: "¿Se ha dado información/orientación formativa y/o profesional tras terminar el procedimiento?"

"Sí, sí que se hace, hay como dos tipos: una a la persona que no tiene demostradas las unidades de competencias y entonces ha habido que darles un itinerario formativo eso es una comunicación que se les da y luego la otra comunicación que se les da es como conseguir el certificado de profesionalidad que es lo que la gente quiere saber, ahí les explicas que con la comunicación que nosotros les damos, simplemente les va a servir para justificar que se han presentado al procedimiento y que tiene las unidades de competencia demostradas y que luego el certificado de profesionalidad lo tienen que pedir en el Ecyl o a través de la página web… que nos mandó José Ignacio un correo sobre los pasos que tenían que seguir." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 5 d) del Decreto Legislativo 13/2013 asegura la adopción de medidas personalizadas de información y orientación en favor de los destinatarios de los servicios de identificación, validación y certificación de competencias. Aunque no especifica en que momento debe proporcionarse dicha información y orientación y no hace especial referencia a que se lleve a cabo, también, al finalizar el procedimiento.

Legislación regional: la DGR 530/2006, en el punto 1.1 del anexo A, hace referencia al asesoramiento, que incluye orientación, por parte del EPV, pero lo hace de forma poco concreta, sin indicar qué momento ni sobre qué aspectos se proporcionará dicha orientación.

- ENTREVISTAS

EL EAPQ y un EPV entrevistado han declarado que esta fase de orientación al final del procedimiento no está prevista, y que ellos suelen animar al candidato que no ha conseguido todas las UC de una cualificación a presentarse la próxima vez. El EAPQ ha añadido que él les da indicaciones, si le preguntan, sobre qué hacer después, pero lo hace por iniciativa personal, no porque esté establecido.

"No, no se hace. Hay personas que no consiguen la cualificación y obtienen 3 unidades de competencia de cuatro, si una no se la puedes dar le das el certificado de competencia de las otras tres y generalmente le decimos, la próxima vez que se convoque el examen para esta unidad de competencia preséntate." (N.B. EPV).

"[…] se les dice que con este sistema no se queda sin nada, tendrá una o dos unidades de competencia y la próxima vez completará la cualificación. A todos se les dice: "Tú has hecho esto, si vienes el próximo año y haces una formación, como ya tienes dos unidades de competencia tendrás que hacer un curso formativo más corto…" Yo la indicación la doy pero es una cuestión personal para dar una indicación a él o a ella me tengo que documentar yo no puedo ir a todos los centros a preguntar que tienen para ellos, yo les puedo decir, ve allí…pregunta… metete en esta página web.

Nosotros nos interesamos caso por caso, pero no a todos les damos indicaciones, si uno nos pregunta sí, pero no es una fase prevista.

Si vas al centro para el empleo no te saben informar muchas veces. Nosotros sí, nos ocupamos de ellos. Nuestro trabajo es ayudarles." (C.C. EAPQ).

4. Dimensión: Asesoramiento

4.1. Categoría: Información en el proceso de asesoramiento

4.1.0. Sin subcategoría

4.1.0.1. Indicador: El asesor proporciona al candidato información acerca del procedimiento

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias directas sobre este aspecto. Sin embargo, el artículo 23.1. a), que se encarga de definir las funciones del asesor, indica que este debe asesorar al candidato en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación.

Legislación autonómica: el punto 11.2 de la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento, expone que la página web del portal de educación, www.educa.jcyl.es, y del Servicio Público de Empleo de la Junta de Castilla y León, www.empleo.jcyl.es/web/jcyl/ EconomiaEmpleo, pondrá a disposición de los candidatos admitidos la información sobre el asesor asignado, así como la fecha, provincia y lugar de su primera reunión. Sin embargo, no especifica que el asesor tenga que dar este tipo de información al candidato.

- ENTREVISTAS

Un asesor entrevistado ha comentado que se ha proporcionado información general al candidato en una primera reunión grupal al comenzar el asesoramiento, sobre el procedimiento, las fases de las que consta, qué deben hacer, cómo se gestionará el procedimiento, el papel del asesor y del evaluador, los certificados de profesionalidad y las Unidades de Competencia. También indicó que en la primera parte de la convocatoria los candidatos llegaban más desinformados y con bastante miedo al procedimiento.

"Normalmente es grupal, con el grupo de candidatos que te asignan les explicas en líneas generales en que consiste el procedimiento, las fases de las que consta, que deben hacer, cómo se va a gestionar, el papel del asesor, el papel del evaluador, los certificados de profesionalidad, las Unidades de Competencia…el denominador común de la primera convocatoria era el miedo que tenía la gente, miedo a perder el trabajo. Yo me quedaba asustado, yo, lógicamente centraba mucha parte de mi trabajo en quitar el miedo" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 5 del Decreto legislativo 13/2013 hace referencia a la adopción de medidas personalizadas de información, pero no especifica en qué momento y sobre qué aspectos.

Legislación regional: la DGR 530/2006, hace referencia, en el punto 1.2.1 (p. 15), del anexo A, a la información que debe darse a los candidatos sobre el procedimiento (articulación, valor, salidas, condiciones de asesoramiento).

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

4.2. Categoría: Proceso de recogida de evidencias

4.2.1. Subcategoría: Adecuación del proceso de recogida de evidencias.

4.2.1.1. Indicador: Existen normas sobre lo que es relevante como documentación y cómo se debe presentar.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 12 del RD 1224/2009 establece con precisión con qué documentos se justificará la experiencia laboral que apoyará la veracidad de las evidencias presentadas por los candidatos para el reconocimiento de sus competencias. Este artículo indica los documentos a presentar por los candidatos, con las pertinentes diferencias según sean: trabajadores asalariados; trabajadores autónomos o por cuenta propia; trabajadores voluntarios o becarios.

Además, establece que para las competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales de formación, la justificación se realizará mediante documento que acredite la posesión, por parte del aspirante, de formación relacionada con las unidades de competencia que se pretendan acreditar, en el que consten los contenidos y las horas de formación.

Legislación autonómica: el quinto apartado de la ORDEN HAC 1536/2011, sobre la convocatoria en la comunidad autónoma de Castilla y León, reproduce el mencionado artículo 12 del RD 1224/2009.

- ENTREVISTAS

Uno de los asesores entrevistados ha declarado que los asesores se encargaban de determinar con el candidato toda la documentación que procedía, para evidenciar la posesión de conocimientos y experiencia profesional y formativa relacionada con las unidades de competencia que querían acreditarse. Ha indicado, también, que el aspecto de documentación a presentar estaba muy bien definido en el procedimiento, y que existían normas definidas en el procedimiento sobre lo que es importante presentar como documentación de las evidencias.

"[…] determinar si cierta documentación procedía para la cualificación o no, porque te podías encontrar con gente que te presentaba un título o diploma o experiencia profesional que aparentemente no tenía nada que ver pero que desmenuzando los contenidos del curso, podía ver si efectivamente podía servir y encajar con la cualificación algo de eso.

Pues la candidata partía de un C. V. en el formato Europass, una vez que lo traía le ayudabas a mejorar ese C. V., por ejemplo decía: No lo he puesto pero he hecho un curso de estética y peluquería, pero no tiene nada que ver con esto, ¿cómo que no tiene nada que ver con esto?, ¿cómo qué no? y tu revisabas los contenidos y veías si se podía sacar algún conocimiento relacionado con las unidad o las unidades de competencia, tratabas de que aflorasen los conocimientos que ellos tenían; en base a eso se confeccionaba el historial formativo y profesional, con toda la documentación que los candidatos aportaban en ese sobre y con ellos pues valorabas y decidías si para tal unidad de competencia, presentaba una experiencia laboral y una formación que cuadrasen y si la experiencia laboral en forma de contrato o registrada en la vida laboral que aportaba pues era válida o no lo era y si tal formación procedía o no procedía.

De lo que se trataba era de ver si yo tenía evidencias (en este aspecto el procedimiento está muy definido) de que esa persona tenía, presentaba evidencias que se correspondían con lo que reflejaba en su C. V., y de alguna manera esas evidencias se podían trasladar a conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, yo era lo que buscaba, funcionábamos con evidencias que sacábamos de los papeles (contratos y cursos realizados, que tenían los contenidos por detrás) y evidencias que nosotros sacábamos de la información de los asesoramientos al rellenar el historial de las entrevistas con fines de asesoramiento" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no hace referencia a este aspecto.

Legislación regional: el punto 2.1 (pp. 44-47) del anexo A, perteneciente a la DGR 530/2006, establece unas pautas sobre el tipo de evidencias que deben presentarse y cómo deben ser (pertinentes respecto al Sistema Regional de Cualificaciones, exhaustivas y correctas).

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores y un EPV afirman que en la normativa (530) existen referencias para saber aquello que deben recoger para documentar las evidencias de los candidatos.

"[…] con dos entrevistas, máximo tres, se resuelve la fase recogida de todo lo que una persona puede demostrar que tiene en relación con la cualificación. Después el experto hace un trabajo de síntesis, nosotros en la normativa hemos dado un formato específico para hacer este trabajo de síntesis. Y después recoge en el dossier todas las evidencias de la persona. El servicio nos dice para que ámbito lo está aplicando, esto por información pero no hay distinción, da igual, nos dice que cualificación se ha tomado como referencia" (V.F. Gestor/organizador).

"[…] ya han dicho que tipo de experiencia tienen cuando hacen la entrevista con el EPV, este vuelve a controlar, que tiene las evidencias adecuadas, que lo que está escrito es verdad o se está inventando cosas. Yo nunca he tenido que decir a alguien que se retirase, si están ahí es porque trabajan desde hace años, y algunos tienen una declaración de la empresa que dice que ellos tienen esas capacidades y esos conocimientos… todo esto está en la 530" (S.C. EPV).

4.2.1.2. Indicador: Las evidencias documentadas por un individuo están directamente relacionadas con los estándares utilizados para la validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se ha encontrado una referencia directa sobre este aspecto. Sin embargo, en el artículo 9 del RD 1224/2009 se habla de un manual de guía para el asesor, la Guía del Asesor. Dicha guía deja patente la relación de las evidencias con los estándares que se utilizan en la validación, al proporcionar una serie de instrumentos para el asesoramiento, que relacionan las evidencias con las UC objeto de validación (punto 3, pp.34-36).

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias.

- ENTREVISTAS

Dos asesores entrevistados han declarado que en el asesoramiento se han utilizado instrumentos como el historial profesional formativo, los cuestionarios, o la ficha de sistematización de evidencias. Estos instrumentos tienen como referentes los que se utilizan para la validación (las unidades de competencia de las cualificaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales).

"[…] se hace una ficha de sistematización de evidencias, se le hace una entrevista de asesoramiento para asesorarle sobre las competencias que tiene, para tener una visión de si la persona es competente o no en cuanto a lo que pretende acreditar…" (C.T. As).

"[…] revisabas el historial profesional y formativo, también les entregabas los cuestionarios de autoevaluación… el historial profesional y formativo nos daba evidencias a nosotros para después hacer una sistematización de las evidencias y emitir un informe de asesoramiento […]" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias sobre este aspecto.

Legislación regional: el punto 4.1 de la DGR 1434/200 define evidencia como la prueba de conocimientos y capacidades relacionadas con los estándares del Sistema Regional de Cualificaciones. Esto quiere decir que las evidencias que presente el candidato deben estar relacionadas con los estándares utilizados para la validación, ya que estos son los del sistema Regional de Cualificaciones.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/dirigentes entrevistado ha asegurado que para la recogida de evidencias se tienen en cuenta los estándares de validación a través de una ficha descriptiva.

"En la scheda descrittiva (ficha descriptiva) de la cualificación, además de las capacidades de conocimiento, están definidos también los indicadores, ayudan mucho a comprender el significado del estándar, la ventaja del estándar es que si lo tienes como referencia puedes pensar en la certificación si no… varían las terminologías, la terminología, los objetos y no sabes muy bien que certificar ". (V.F. Gestor/dirigente).

4.2.1.3. Indicador: El proceso de documentación está dirigido.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 15 del RD 1224/2009 establece que el asesor citará al candidato, siempre que se considere necesario, para ayudarle a autoevaluar su competencia, completar su historial personal y/o formativo o a presentar evidencias para justificarlo.

Legislación autonómica: el apartado undécimo, punto 4, de la ORDEN HAC 1536/2011, expone el orden que llevará el asesoramiento y el papel de dirigente del asesor en el proceso.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han asegurado haber ayudado al sujeto a mejorar la presentación del historial personal y/o formativo, a preparar la documentación sobre las evidencias de sus competencias antes de presentarlas y a contestar el cuestionario de autoevaluación.

Entrevistador: "¿Los candidatos hacen solos el cuestionario de autoevaluación?"

"Sí, lo hacen solos y luego lo revisan con nosotros. Hay gente que lo trae a lápiz… y luego tenemos que ir cambiando" (C.T. As).

"[…] la persona candidata firmaba la declaración jurada y tenías que ayudarla a hacer mejor y revisabas el historial profesional y formativo, también les entregabas los cuestionarios de autoevaluación, y yo ahí dedicaba bastante tiempo en que entendiesen que aquello del cuestionario no era un examen, que el contestar un cuatro no equivalía a que les fuesen a poner un cuatro, que contestasen bien, lo que sinceramente les parecía que se ajustase más a la realidad…el historial profesional y formativo nos daba evidencias a nosotros para después hacer una sistematización de las evidencias y emitir un informe de asesoramiento, entonces, antes había una entrevista, antes de emitir el informe, una entrevista profesional con fines de asesoramiento" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se ha encontrado ninguna referencia, sobre este punto.

Legislación regional: el punto 2.2.2 del Anexo A de la DGR 530/2006, establece que el EPV guiará al candidato durante el proceso de recogida de evidencias.

- ENTREVISTAS

Dos de los EPV entrevistados declaran haber dirigido el asesoramiento con el candidato, en la explicación de sus funciones en este proceso.

"*El dossier se hacía a través de una petición, hecha al EPV, se llama petición de valoración, el EPV, entonces se encuentra con la persona y le hace una especie de entrevista y después rellena un plan de valoración (se llama así), ahí le dices a la persona que recoja todos los atestados de cursos de formación que haya hecho, que traiga un papel de su jefe en el que describa las actividades que haces en el trabajo normalmente. Todo…le pides a la persona que aporte todas las evidencias posibles y pertinentes con el perfil profesional pertinente*" (N.B. EPV).

"[…] *cuando hacen la entrevista con el EPV, este vuelve a controlar, que tiene las evidencias adecuadas, que lo que está escrito es verdad o se está inventando cosas*" (S.C. EPV).

4.2.2. Subcategoría: Adecuación de los instrumentos para la recogida de las evidencias

4.2.2.1. Indicador: Se emplea una amplia variedad de instrumentos para la recogida de evidencias.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias directas sobre este aspecto. Sin embargo, en el artículo 9 del RD 1224/2009, se menciona la Guía del Asesor. En dicha guía se exponen varios tipos de instrumentos para la recogida de evidencias (ver subapartado 4.2.6).

Legislación autonómica: el apartado decimotercero, punto 8, de la ORDEN HAC/1536/2011, establece que para la obtención de las evidencias se utilizarán los métodos que se consideren necesarios, proponiendo entre otros métodos e instrumentos: la observación del candidato en el puesto de trabajo, simulaciones, pruebas estandarizadas de competencia profesional o entrevistas profesionales.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han afirmado haber utilizado diferentes instrumentos para la recogida de evidencias.

"*Luego el historial profesional y formativo nos daba evidencias…a nosotros para después hacer una sistematización de las evidencias y emitir un informe de asesoramiento, entonces, antes había una entrevista, antes de emitir el informe, una entrevista profesional con fines de asesoramiento, para tratar de ver las cosas de las autoevaluaciones, de los cuestionarios que no nos quedaban muy claras*" (J.L. As).

"*…se hace esa fase con todos los instrumentos que conlleva: la relaboración del historial profesional y formativo, declaración responsable de que no tiene esa formación ni el título, se firma un acta de la reunión, primero el tema documental, se completa, se hace una ficha de sistematización de evidencias, se le hace una entrevista de asesoramiento para asesorarle sobre las competencias que tiene, para tener una visión de si la persona es competente o no en cuanto a lo que pretende acreditar...*" (C.T. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: la DGR 350/2006, en el punto 2.2.1 del Anexo A (pp. 45-47), expone varios instrumentos para la recogida de evidencias.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores del procedimiento ha comentado que se han tenido en cuenta diversos tipos de justificación de evidencias.

"*Como lo que decía Paola antes… que el sistema de certificaciones que queríamos iniciar pudiese ser aplicado a personas que venían de recorridos formales y para aquellas que venían de experiencias profesionales o experiencia mixta con formación y experiencia profesional.*

El Sistema de Formalizazione e certificazione puede ser alimentado por evidencias que no están en un recorrido formal pero que es experiencia de la persona, por ejemplo, una carta de un empresario que dice que la persona ha trabajado, que ha hecho determinadas cosas, actividades, la persona tiene documentos que puedan acreditar su experiencia, experiencias documentadas, pruebas que se pueden relacionar con el estándar profesional de la cualificación, esto constituye evidencias, el sistema esta alimentado por evidencias de naturaleza de tipo diverso, y no el resultado de un recorrido formativo de formación" (P.V. Gestor/organizador).

4.2.2.2. Indicador: Los instrumentos para la documentación de evidencias reflejan las competencias del solicitante.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en el plano nacional, ni en el autonómico.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados coinciden en que los instrumentos son útiles para determinar las competencias que posee el candidato, aunque han señalado la dificultad del lenguaje utilizado en los mismos, ya que en numerosas ocasiones han podido constatar los problemas de los candidatos para usar los instrumentos de recogida de evidencias.

"Los instrumentos están bien, pero lo negativo, no solo de los instrumentos, sino de todo el procedimiento es el lenguaje que utiliza, es un lenguaje que si tu no explicas un poco a la gente lo que están preguntando, no lo entienden".

Este es un proceso muy cerrado aunque a mí no me parezca lógico, por ejemplo, la ficha de sistematización de evidencia, yo podía decir que ya lo he visto en el currriculum vitae del candidato, que tal persona ha trabajado diez años en el mismo centro y no tiene nada de formación, ¿qué más ficha de sistematización si lo tiene en el C. V. (C.T. As).

Entrevistador: ¿Cree que los instrumentos sirven para comprobar si la persona es o no es competente en relación a las unidades de competencia?

"Yo creo que sí, grandes sorpresas y para decir la verdad había que, como asesor, hilar muy fino, porque algunas de las personas, a las que estaba asesorando, tenían más conocimientos que yo […] yo me he encontrado, por ejemplo, con una señora, que había sido la mejor puntuada, (con una experiencia tremenda), para entrar, pero había tenido muchísimos problemas para hacer los documentos. Para el C. V. había tenido que recurrir a su hijo para el C. V. Muchas veces para trabajar yo mismo, cuando los candidatos traían el C. V. manuscrito por ellos…es que me era imposible entenderlo y yo mismo, con el mismo formato, lo pasaba a ordenador, en la siguiente sesión se lo enseñaba a ellos para comprobarlo y que me firmasen la declaración jurada de lo que ponía en el historial profesional y formativo era cierto, porque es que era la dificultad que encontraban…una vez tuve que hacer la plantilla del historial profesional formativo a un tamaño más grande […]Los cuestionarios tienen algunas preguntas un poco enrevesadas para comprender y

algunas palabras muy técnicas. Por ejemplo: -"¿Colabora con el equipo interdisciplinar de su centro?", y contestaban que sí, pero luego, durante la entrevista les preguntabas y quién compone el equipo interdisciplinar y no sabían lo que era, sin embargo, al preguntarlo de otra forma, sabían perfectamente de lo que les estabas hablando, es verdad que había muchas preguntas de dudosa interpretación (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en la legislación nacional, ni en la regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los EAPQ entrevistados ha considerado que los instrumentos para la recogida de evidencias, como el dossier o el plan de evaluación (*piano di accertamento*), le han ayudado a determinar las competencias de los candidatos.

Entrevistador: "¿Los instrumentos para la recogida de evidencias le resultan útiles?"

"Sí…sí."

Entrevistador: "¿El plan de evaluación (piano di accertamento) es un instrumento que os ayuda en el proceso?"

"Cierto. Cada cualificación está compuesta por unidades de competencia, en el plan de valoración tú tienes que describir para cada unidad de competencia cuáles son los conocimientos que la persona tiene que producir si quiere que esa unidad de competencia se le reconozca como crédito" (N.B. EPV).

4.3. Categoría: Preparación de los asesores

4.3.0. Sin subcategoría

4.3.0.1. Indicador: Existen unos requisitos específicos para ser asesor.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 25 del RD 1224/2009 expone los requisitos que se requieren para ser asesor o evaluador en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias:

Artículo 25. Requisitos para ser asesor y/o evaluador.

1. Los requisitos que deberán concurrir en todo caso para obtener de las administraciones competentes la habilitación para ejercer las funciones de asesoramiento y/o evaluación son:

a) Tener una experiencia de al menos cuatro años en alguno de los siguientes colectivos:

- Profesorado perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos, Profesores de enseñanza secundaria o Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional correspondiente.
- Formadores y formadoras especializados en las unidades de competencia que se especifiquen.
- Profesionales expertos en las unidades de competencia que se especifiquen.

b) Superar un curso de formación específica organizado o supervisado por las administraciones competentes. Los contenidos del curso tomarán como referente lo establecido en los Anexos IV y V.

2. Las personas designadas por las administraciones competentes para el asesoramiento no podrán participar como evaluadores en una misma convocatoria de evaluación y acreditación.

Fuente: Art. 25; RD 1224/2009

Legislación autonómica: el artículo 12 de la ORDEN/HAC 1605/2011 sobre la gestión del procedimiento expone que la selección y formación del personal asesor y evaluador se hará siguiendo el RD 1224/2009; que la convocatoria tendrá carácter público y se publicará en el BOCYL; que cada convocatoria contemplará un perfil profesional determinado, según las unidades de competencia que vayan a evaluarse y acreditarse y establecerá un número máximo de plazas para cada proceso, el plan de formación y la duración de los cursos formativos; por último, establece que la convocatoria del proceso de selección y formación de personal asesor y evaluador establecerá los criterios de selección y los baremos de puntuación de los méritos que se determinen.

El artículo 13 de la misma orden se ocupa de los requisitos y criterios de selección del personal asesor evaluador, repitiendo el artículo 25 del RD 1224/2009. Asimismo, añade que los criterios de selección de participantes en el proceso de selección, formación y habilitación de personal asesor y

evaluador los determinará la convocatoria, incluyendo, al menos, la valoración de la experiencia como docente y/o profesional. El artículo 14.2 establece que la habilitación de asesores y evaluadores tendrá carácter nacional.

Asimismo, la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento en Castilla y León establece, en el apartado décimo, que la habilitación de asesores y/o evaluadores se realizará siguiendo los criterios de experiencia y formación específica, según lo establecido en el artículo 25 del RD 1224/2009.

- ENTREVISTAS

Una de las asesoras entrevistadas ha hablado del requisito de la formación, indicando que ella realizó dicha formación a través de la Uned[102]. En particular, recibió una invitación personal por parte de la Junta de Castilla y León, ya que, según manifiesta, cree que la convocatoria para la participación en el procedimiento como asesor/evaluador no tuvo mucha acepción, debido a que se trataba de la primera convocatoria. Sin embargo, posteriormente Observal[103] formó a más personas, aunque solo un pequeño porcentaje pasó a formar parte de los profesionales. Otro de los asesores entrevistados señala haber realizado su formación con Observal.

"Hicimos una formación que gestionaba la Uned, no teníamos ni idea de este procedimiento, ni en qué consistía, ni qué pretendía y nos seleccionaron a unas cuantas personas y nos dieron la opción para inscribirnos para ser asesores o evaluadores sin saber muy bien en qué consistía cada cosa, el procedimiento… nos dieron una información previa […] fue en mayo de 2010, hicimos en la Uned una formación muy densa y exhaustiva de todo el proceso, toda la normativa, después nos dieron el título […] Nos enteramos porque salió una convocatoria en algún boletín y el colegio profesional difundió que trabajadores sociales podían hacer esa formación, pero como no estaba muy claro ni sabíamos muy bien de que iba yo creo que no se hizo mucho caso de esa convocatoria y entonces tuvo que tomar cartas en el asunto, yo creo que la Junta de Castilla y León, para proponer a gente, para invitarnos directamente, […]. Lo hicimos con una motivación personal con una invitación directa. Los de la Uned, estudiamos, mucho, tuvimos un examen durísimo (C.T. As).

[102] Universidad Nacional de Educación a Distancia.

[103] Observatorio de la validación de competencias profesionales (www.observal.es). Se trata de un instrumento para el seguimiento y análisis de los procedimientos, realizados en España, sobre reconocimiento de competencias profesionales y aprendizajes no formales e informales.

Entrevistador: "¿Cómo se formó como asesor?"

"[…] por Observal, a mí me llegó a través del sindicato, me enteré y como vi que lo que pedían era gente con una formación amplia en el sector de la dependencia o de la atención a personas dependientes, por eso me inscribí y me admitieron. Tuve de tutor a Eulogio y muy bien, fue on-line y hubo algunas sesiones presenciales, me gustó mucho lo que aprendí y lo mejor ha sido poder hacer el asesoramiento" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: la Deliberación de Junta Regional 841/2006 (DGR 841/2006) establece los requisitos que debe poseer una persona que quiera optar al rol de EPV en el SRFC:

-Requisitos de experiencia profesional:

Haber realizado actividades laborales de tipo técnico-especialista, durante al menos 5 años en los últimos 7 y aunque no haya sido de forma continuada, consistentes en proporcionar servicios de análisis, evaluación y desarrollo de competencias profesionales (en particular la evaluación debe haber comprendido la planificación de los dispositivos de evaluación y su aplicación) en el ámbito del procedimiento de acreditación de la *Regione* Emilia-Romagna, relacionados con "Evaluación y seguimiento del servicio", "Programación y proporción del servicio", "Análisis contextual de las necesidades", "Planificación del servicio".

-Tener una relación de trabajo respecto al ente en el que se lleva a cabo el procedimiento (al menos de 80 días al año).

-Estar en posesión de un título de estudio correspondiente a una carrera universitaria o a un diploma de la escuela secundaria superior.

A través del punto 3.2 de la DGR 1434/05 de la legislación de la Región de Emilia-Romagna, se encomienda a la *Regione* la iniciativa de cualificación de las figuras clave del sistema de formalización y certificación, es decir, entre otros, la cualificación de expertos de los procesos de evaluación (EPV) y de los expertos de área profesional y cualificación (EAPQ).

Fuente: (D.G.R. 841, 2006).

- ENTREVISTAS

Uno de los EPV entrevistados ha hablado sobre el requisito de la formación, diciendo que estaba satisfecho, que la formación había sido clara y se había hecho de forma presencial, durante al menos cuatro días completos, y con la posibilidad de consultar material on-line. Sin embargo, aclara que solo fue así el primer año que se realizó este tipo de formación. Posteriormente la formación de los profesionales del procedimiento pasó a ser on-line, debido a la crisis económica. El EPV opina que este tipo de formación debería tener una parte presencial. Otro de los EPV entrevistados también ha realizado una parte de la formación presencial y otra on-line. Los gestores/organizadores entrevistados han confirmado que la *Regione* es el órgano encargado de proporcionar la formación para los profesionales del sistema.

"[…] la formación que he hecho en presencia, asistiendo a un curso, se ha hecho bien, era clara, precisa. Han sido mínimo cuatro días completos y con la posibilidad de consultar el material on-line, el primer año se hizo presencial, después ha cambiado.

El sistema era nuevo respecto al modo de razonar del mundo de la formación había novedades que había que digerir. Al final nos han hecho un test.

Ahora se hace on-line. Desde mi punto de vista, un tipo de formación así una parte se puede hacer on-line, pero otra parte presencial es necesaria, el contacto directo es fundamental. Creo que la crisis económica que vivimos ha impactado negativamente en el procedimiento.

De la formación se ocupa la Regione.

Sobre los criterios para ser EPV, RFC (se envía la candidatura a la Regione), yo a este último experto le llamo, inapropiadamente, el notario del procedimiento, porque es el que convoca a los expertos de APQ, es la persona que al final verifica que toda la documentación sea correcta, tiene un rol muy importante" (G.G. EPV).

Entrevistador: "¿Ha sido formada por la Regione?"

"Sí, pero como dependiente de un ente de formación. Porque ahora la Regione, hasta donde yo sé, todavía es así, hace la formación a los expertos de los procesos de evaluación que vienen propuestos por el ente de formación, tú tienes que pertenecer a un ente, el ente hace la petición a la Regione, y le dice: "Quisiera que mi trabajador hiciese la formación como EPV o cono RFC". Yo lo he hecho en 2006, al principio la formación para el EPV era una parte presencial y otra on-line (S.C. EPV).

Entrevistador: "¿Cómo ha entrado a formar parte del procedimiento?"

Bien…se podía solicitar entrar como EPV teniendo una experiencia laboral en el mundo de la formación profesional o al menos cinco años si tenías un título universitario coherente o si no, al menos de diez años (S.C. EPV).

Entrevistador: "Por lo tanto, ¿han proporcionado ustedes la formación de las figuras de expertos que intervienen en el procedimiento?"

"*Sí, la Regione, ahora lo hace a distancia, porque no hay dinero, no hay recursos, asistencia técnica, en el momento que ha empezado a faltar el dinero hemos tenido que optar por otras modalidades. Les formamos desde el 2006, necesitamos muchos expertos para el procedimiento*" (P.V y P.A. Gestores/organizadores).

[…] los contenidos que damos serán los mismos, quizás, ponemos en evidencia por ejemplo, para el EPV y hacemos emerger de la plataforma cuando interviene él, en que momentos será él quien tendrá que intervenir.

Pero los elementos del proceso los transmitimos a todos de la misma forma (V.F. gestor/organizador).

4.3.0.2. Indicador: Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigida a asesores.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 22 e) del RD 1224/2009 asigna a las administraciones correspondientes la función de planificar y gestionar la formación inicial y continua de los asesores y evaluadores.

Legislación autonómica: la ORDEN/HAC 1605/2011, sobre la gestión del procedimiento de Castilla y León, permite en su artículo 14.23 el acuerdo de convocatorias para cursos de formación continua para asesores y evaluadores.

- ENTREVISTAS

No hay referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los EPV entrevistados ha señalado que no se hace formación continua para los profesionales del procedimiento. Sin embargo, uno de los gestores entrevistados afirma que está previsto proporcionarla, a través de una plataforma informática.

Entrevistador: "¿Hacen cursos de actualización?"

"*No, cero, esto es una dificultad*" (S.C. EPV).

Entrevistador: "Ellos realizan una formación, pero ¿tienen también que hacer cursos para ponerse al día?"

"*Ahora que ha salido la nueva normativa, saldrá en la plataforma nueva, para todos los que están en la lista de expertos, cuáles son las novedades, así se renueva la formación*" (V.F. Gestor/organizador).

4.3.0.3. Indicador: Los asesores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 9, sobre instrumentos de apoyo del RD 1224/2009, decreta que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, en colaboración con las comunidades autónomas, elaborará instrumentos para optimizar el procedimiento y garantizar la homogeneidad y fiabilidad, facilitando un manual de procedimiento compuesto por una guía para las personas candidatas y guías para las figuras de asesor y de evaluador.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han hecho mención a la guía del asesor y a una plataforma puesta en marcha por la Junta. Ambas contienen información y documentación relativa al proceso de asesoramiento.

"[…] se ha hecho una aplicación bastante estricta, de las guías, la guía del asesor, se ha usado todo lo que está marcado, […] también hay una plataforma…en la que también están los documentos para ayudarnos en el proceso, como el informe de asesoramiento o la ficha de sistematización" (C.T. As).

Entrevistador: "¿Qué funciones lleva a cabo en el procedimiento?"

"Las que vienen especificadas en la guía […] Hay una plataforma que gestiona José Ignacio, que cada vez que se inicia un procedimiento se abre, se nos da la clave, se cuelga toda la información y documentación. Toda la documentación que necesitamos, correos electrónicos entre nosotros, foros de debate entre nosotros para dudas, en la primera convocatoria estuvo muy activa pero en esta segunda la verdad es que no la he visto muy activa" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: los anexos A, B, C y D de la DGR 530/2006 y el único anexo de la Deliberación de Junta Regional 739/2013 (DGR 739/2013), contienen directrices y material de apoyo para el procedimiento de formalización y certificación.

- ENTREVISTAS

Uno de los dirigentes/organizadores del procedimiento ha afirmado la existencia de una red de apoyo para los profesionales de este sistema, indicando que actualmente la están mejorando. Dos de los EPV entrevistados también han hecho referencia a la misma red, denominada SIFER (*Sistema Informativo della Formazione in Emilia-Romagna*).

"Por eso estamos modificando toda la plataforma de formación de estos roles y por ello estoy trabajando con la sociedad externa para definir los contenidos de la plataforma y los contenidos que damos serán los mismos, quizás, ponemos en evidencia por ejemplo, para el EPV y hacemos emerger de la plataforma cuando interviene él, en que momentos será él quien tendrá que intervenir" (V.F. Gestor/organizador).

"[…] el sistema informativo ayuda mucho porque las comunicaciones se hacen casi todas desde el software del SIFER que funciona muy bien […], todos los instrumentos que tú tienes están o dentro de la Deliberación/normativa como el dossier, la evaluación de las evidencias….todo lo que es obligatorio para el recorrido"(N.B. EPV).

"[…] en el SIFER hay instrumentos para la planificación, también hay instrumentos que dan indicaciones para proyectar las pruebas, […]" (S.C. EPV).

"La Regione te da unos instrumentos que puedes tomar como referencia para preparar la prueba de examen, en la normativa (refiriéndose a la DGR 530/2006) […]" (G.G. EPV).

4.3.0.4. Indicador: Los asesores conocen el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 25 del RD 1224/2009 señala que los asesores deberán superar un curso de formación, sin especificar los puntos. El Anexo IV, del mismo real decreto, propone como contenidos en la formación de los asesores los siguientes puntos: 1. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional; 2. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 3. El Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional; 4. Acreditación de las Cualificaciones Profesionales: Títulos de Formación Profesional, Certificados de Profesionalidad y Acreditación Parcial Acumulable; 5. Recursos formativos existentes.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en ámbito nacional, ni regional.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

4.4. Categaría: Comportamiento ético

4.4.0. Sin subcategoría

4.4.0.1. Indicador: El asesor proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 del RD 1224/2009, en su apartado a), considera que uno de los principios del procedimiento es el respeto a los derechos individuales.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias sobre este aspecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el Decreto Legislativo 13/2013 hace referencia, en su artículo 7, apartado f), al principio de objetividad en las fases del procedimiento de validación y certificación de competencias profesionales.

Legislación regional: no se han encontrado referencias.

ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

4.5. Categoría: Privacidad y confidencialidad del proceso

4.5.0. Sin subcategoría.

4.5.0.1. Indicador: El asesor comunica los resultados del asesoramiento únicamente al candidato.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 a) del RD 1224/2009, sobre el principio del respeto de los derechos individuales, indica que los resultados de la evaluación serán confidenciales y que se respetará la protección de datos de carácter personal.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han comentado que existe un procedimiento en el que al candidato se le entrega un documento con el resultado del asesoramiento. Sin embargo, para facilitar las cosas a la persona, ellos han preferido decírselo verbalmente y manteniendo el carácter privado de la comunicación, ya que algunos tenían que desplazarse desde lejos.

"Yo… este personalmente, no se lo he entregado en mano, se lo he dicho verbalmente, […] Sí es positivo, yo creo, que no sería necesario firmarlo porque conmigo no se acaba nada. Sigue con ellos (los evaluadores), tendrá que firmar cuando acabe con ellos. No creo que esto afecte mucho al procedimiento. Si el informe fuera negativo, tú le tienes que informar y decir que lo mejor es que se siga formando y no continuar en el procedimiento, en ese caso tiene que firmar que yo le he aconsejado que no siga" (C.T. AS).

"Trato de que no vengan solo para firmar un triste papel, pudiendo usar el teléfono o cualquier otra vía, ya que además les estaban poniendo problemas en la empresa… lo comenté, me dijeron que no había problema, normalmente, […]"(J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias legislativas, ni en ámbito nacional ni regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los EPV entrevistados ha afirmado que los resultados del asesoramiento no son públicos. Asimismo, ha comentado que se llama al candidato para informarle de ellos personalmente o telefónicamente, de forma individual.

Entrevistador: "¿Los resultados, como se comunican? […] ¿Es público?"

"*No, porque no es muy bonito, se llama a las personas y se dice personalmente o por teléfono. Pero es una cosa que se hace individualmente*" (S.C. EPV).

4.6. Categoría: Carácter personalizado del asesoramiento

*Con el fin de facilitar el análisis legislativo y de entrevistas, se ha procedido a la agrupación de los indicadores de dos de las subcategorías de esta dimensión ("conocimiento del candidato" y "flexibilidad en el proceso de asesoramiento") pertenecientes a la categoría: "carácter personalizado del asesoramiento".

Los indicadores 4.6.1.1 y 4.6.1.2, listados a continuación con su subcategoría, se agrupan para analizar si el asesor conoce las motivaciones y objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación.

4.6.1. Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del asesor

4.6.1.1. Indicador: El asesor conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

4.6.1.2. Indicador: El asesor conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

Los indicadores 4.6.1.3, 4.6.1.4, 4.6.2.1 y 4.6.2.2, listados a continuación con sus subcategorías, se agrupan para analizar si el asesor conoce y tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales, personales, familiares, etc) y su disponibilidad (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo).

4.6.1. Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del asesor

4.6.1.3. Indicador: El asesor conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).

4.6.1.4. Indicador: El asesor conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

4.6.2. Subcategoría: Flexibilidad en el proceso de asesoramiento

4.6.2.1. Indicador: El asesor tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.

4.6.2.2. Indicador: El asesor tiene en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.

A continuación analizamos estas dos agrupaciones.

Indicador 4.6.1.1.+4.6.1.2: El asesor conoce las motivaciones y objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en la legislación nacional, ni en la autonómica.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han manifestado que la experiencia del asesoramiento ha sido muy buena, han empatizado mucho con los candidatos, quienes estaban muy dispuestos a hablar sobre su trabajo y situaciones personales. Los asesores han señalado que han tenido que disipar muchos miedos de los candidatos hacia el procedimiento y que la mayor motivación de estos para someterse al mismo, ha sido el miedo a quedarse sin trabajo.

"Muy bien, he aprendido mucho con las candidatas, sabía en qué consistía su trabajo, pero luego, hablando con ellas sobre cómo lo desempeñan, preguntando detalles…me ha sorprendido muy gratamente como resuelven problemas, como se implican, el valor de lo que desempeñan, para mí ha sido la mejor experiencia de todo el proceso, […] ellas tienen muchas ganas de hablar y exponer su trabajo porque no tienen muchas ocasiones de que alguien se siente con ellas en una habitación para intentar comprender que saben hacer, que hacen. Podemos estar, a veces, un par de horas. Aunque no las conocemos de nada, no es que establezcas una relación personal porque no las conoces de nada y las ves dos veces, pero en la entrevista, mi experiencia, es que hemos empatizado mucho y hemos estado cómodas (eran casi todo mujeres) no ha habido situaciones violentas, han tenido muchas ganas de hablar, comentar, compartir y yo a la vez de conocer más el trabajo en profundidad […]".

Entrevistador: "¿Los candidatos suelen comentar por qué se someten a este procedimiento?"

"*Sí, porque saben que a lo mejor en un futuro se lo van a pedir en su empresa y lo quieren tener por el trabajo, no lo entienden muy bien, en la mayoría de las ocasiones, pero entienden que a lo mejor se lo van a pedir*" (C.T. As).

"Sobre todo intentaba hacerles vencer el miedo que tenían a presentarse, porque te encontrabas con gente que llevaban muchísimos años trabajando de gerocultores en una residencia de ancianos, con una experiencia tremenda pero que malamente sabían hacerse un curriculum vitae, en todo momento, una actitud muy profesional y muy alentadora y muy positiva y tratando de ser muy constructivo pero sobre todo, en la primera convocatoria,

tratando de disiparles los miedos […]…había gente con una experiencia abrumadora, y con un miedo increíble a quedarse sin trabajo" (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en la legislación nacional, ni en la regional.

- ENTREVISTAS

En este caso, un EPV ha declarado que ha mantenido una relación muy estrecha con los candidatos y que ha sido un punto de referencia para ellos, declarando que en algunos casos la entrevista ha llegado a durar dos horas, en las que el candidato le ha contado todos sus problemas laborales. También ha señalado, que su figura es la que más contacto tiene con el candidato. Sin embargo, otro EPV entrevistado ha declarado que apenas ha tenido relación con los candidatos, se limitaba a indicar al candidato las evidencias que debía aportar. Esto es así porque el EPV, en este caso, es externo al centro en el que se ha realizado el procedimiento.

"Yo he tenido una relación bastante estrecha, algunas veces tienes que hacer de psicólogo. Al final eres un punto de referencia dentro del ente, luego con algunos la relación es más cercana que con otros. Unos solo te hablan del procedimiento y otros te cuentan todo, yo he tenido casos en los que la entrevista ha durado dos horas porque me han contado todos los problemas en el trabajo, el estrés…todo, se crea una relación humana muy estrecha. Además, el EPV es la única persona que ellos conocen de la comisión porque a los EAPQ los conocen en el examen, el EPV es el que les ha acompañado durante todo el recorrido y conoce todo de ellos" (N.B. EPV).

"En los entes en los que he trabajado ha estado gestionado más por los coordinadores y la secretaria, una vez que les decía todo lo que tenían que aportar ellos lo traían, no he tenido mucha relación. […] Las personas de experiencia laboral han venido, algunas solas, otras apoyadas por entes de formación de su región, el EPV no les ve mucho" (S.C. EPV).

Indicador 4.6.1.3. + 4.6.1.4. + 4.6.2.1. + 4.6.2.2.: El asesor conoce y tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales, personales, familiares, etc) y su disponibilidad (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en el plano nacional, ni en el autonómico.

- ENTREVISTAS

Los dos asesores entrevistados han demostrado, por sus comentarios, conocer y tener en cuenta las condiciones personales y situación de los candidatos. Por ejemplo, uno de ellos ha adaptado uno de los instrumentos, teniendo en cuenta el nivel cultural de los candidatos, y ambos han facilitado la comunicación de resultados telefónicamente, para evitar problemas (en su trabajo) a los candidatos.

"[…] *malamente sabían rellenar el historial histórico formativo, sobre todo en unos formatos que nos dieron, que difícilmente se podía escribir en ellos con que una parte de esta gente que tenía dificultades para escribir… imagínate…, lo consulté a José Ignacio, que aquella gente que tuviese conocimientos de informática, o pudieran hacerme llegar tanto el C. V. como el historial por correo electrónico, que me lo hiciesen llegar así,* […]

Era frecuente que las empresas pusiesen problemas al candidato, ellos tenían que firmar el día de la cita (que habían estado) y el trabajo que habían hecho ese día, […] aun así había algunos que había que entregarles un justificante de asistencia.[…]Trato de que no vengan solo para firmar un triste papel, pudiendo usar el teléfono o cualquier otra vía, ya que además les estaban poniendo problemas en la empresa…" (J.L. As).

"Yo… este personalmente, no se lo he entregado en mano, se lo he dicho verbalmente, […] quedar otra vez con la persona para esa firma…" (C.T. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: el punto 2.2 (p. 44) del Anexo A de la DGR 530/2006, señala que en la recogida de evidencias deberá tenerse en cuenta la disponibilidad de la persona.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto

4.6.3. Subcategoría: Lenguaje adaptado

4.6.3.1. Indicador: El asesor adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en ámbito nacional, ni autonómico.

- ENTREVISTAS

Un asesor entrevistado ha comentado que los asesores han tenido que "traducir" la terminología de los instrumentos de recogida de evidencias y de los cuestionarios de autoevaluación, porque el lenguaje utilizado no estaba claro para los candidatos.

"*Sí, claro, tenemos que traducir las cosas, las fichas de autoevaluación bien, pero la gente las responde una vez que se lo has explicado, O a veces* […] *la persona no considera que sabe hacer bien algunas cosas, a veces se ponen un dos, puntaciones bajas, se lo explicas con un ejemplo y te dicen: ¡Ah sí!, sí que lo sé hacer, claro, pero es que… como lo pone así…luego por el contrario, hay gente que dice: ¡Ah sí!, yo eso lo sé hacer, yo sé hacer todo, y le preguntas que qué entiende por esto y te dice: Ahora mismo no sé, y se ha puesto un cuatro, se lo explicas y dice: ¡Ah!, eso no, nunca lo he hecho, no han entendido lo que le estaban preguntando. Así que, tenemos los dos extremos*" (C.T. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: No se han encontrado referencias al respecto, ni en el plano nacional, ni en el regional.

- ENTREVISTAS

No existen referencias respecto a este tema.

4.7. Categoría: Recurso o reclamación del resultado del asesoramiento

4.7.0. Sin subcategoría

4.7.0.1. Indicador: Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado del asesoramiento, disponible para el candidato.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en el plano nacional, ni en el autonómico.

- ENTREVISTAS

Según ha informado una de las asesoras entrevistadas, no existe un procedimiento de reclamación sobre el asesoramiento. Ha añadido que en España, el informe que se presenta al finalizar el asesoramiento no es vinculante, por lo que aunque este resulte negativo, el candidato puede continuar en el procedimiento si así lo desea.

Entrevistador: "¿Existe un procedimiento de reclamación, del asesoramiento, para el candidato?"

"No es necesario, porque al no ser vinculante, puede continuar aunque el informe no sea positivo" (C.T. As).

"*A mí no se me ha dado el caso, pero el informe de asesoramiento… si yo emito un informe negativo, el candidato puede pasar a la fase de evaluación pero tiene que firmar un documento en el que se dice que a pesar de… quiere pasar. De todos modos, al final del informe de asesoramiento, ya poníamos que era una decisión expresada por la persona candidata"* […] (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni a nivel nacional ni regional.

- ENTREVISTAS

Uno de los expertos de los procesos de evaluación entrevistados, ha afirmado que el candidato puede presentar una reclamación durante todo el procedimiento si considera que ha sido tratado injustamente.

Entrevistador: "¿Hay un momento establecido para reclamar o se puede hacer durante todo el procedimiento?"

"*Durante todo el procedimiento. También en el examen si cree haber sido tratado injustamente lo dice y el RFC es el que responde por todos"* (N.B. EPV).

5. Dimensión: Evaluación

5.1. Categoría: Información en el proceso de evaluación

5.1.0. Sin subcategoría

5.1.0.1. Indicador: El evaluador proporciona al candidato información sobre el proceso de asesoramiento y de evaluación

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación autonómica: el punto 2 del apartado decimotercero de la ORDEN/HAC 1536, sobre la convocatoria del procedimiento, establece que a cada candidato le será comunicada la comisión encargada de evaluarle, la fecha, la provincia y el lugar en el que tendrá lugar la fase de evaluación. No obstante, no especifica que el evaluador tenga que dar este tipo de información al candidato.

- ENTREVISTAS

Uno de los dos evaluadores entrevistados ha declarado haber dado información para tranquilizar al candidato sobre lo que es el proceso de evaluación. El otro evaluador entrevistado ha señalado haber explicado a los candidatos, antes de empezar con la evaluación, todo el proceso de evaluación y su finalidad, sobre todo para quitarles los miedos que tenían acerca del proceso.

"[…] les tranquilizamos porque vienen muy nerviosos y ahora por tal como están las cosas, están sosteniendo muchos hogares como para perder el puesto de trabajo, yo entiendo este procedimiento para facilitar no para dificultar" (A.D. Ev).

"[…] explicarles, yo por lo menos, a todos los candidatos que han pasado por mí y yo así se lo transmitía al resto de la comisión, explicar al candidato el procedimiento porqué este procedimiento… la finalidad que tenía el procedimiento…Ellos ya venían de la fase de asesoramiento pero la palabra evaluación y comisión de evaluación les suena a examen y se esperaban que cinco personas, de alguna manera, les examinasen, tenía mucho miedo y miedo a perder el trabajo […] Había que tranquilizarles y decirles: esto es así" (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: en el artículo 5 del Decreto legislativo 13/2013, se establece que el ente encargado de llevar a cabo los servicios de identificación, validación y certificación de competencias deberá garantizar ciertos aspectos, entre los que se encuentra la adopción de medidas personalizadas de información y orientación en favor de los destinatarios de dicho servicio. Sin embargo, aquí no se especifica que dicha información deba realizarse también en la fase de evaluación.

Legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

5.2. Categoría: Adecuación en la investigación y análisis de evidencias con las normas estándares

5.2.1. Subcategoría: Existencia Estándares/referentes de evaluación

5.2.1.1. Indicador: Las evaluaciones se basan en estándares/referentes de evaluación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

La legislación nacional: menciona, en el artículo 7 del RD1224/2009, que la evaluación y acreditación tendrán como referentes las unidades de competencias del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, incluidas en títulos de formación profesional y/o en certificados de profesionalidad. En el punto 2 del mismo artículo se establece que para la evaluación de la competencia profesional de una determinada unidad de competencia, se tomarán como referentes, las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional de cada una de ellas, siguiendo también los criterios establecidos en las guías de evidencia. El punto 3 establece que la unidad de competencia será la unidad mínima de acreditación.

Legislación autonómica: el artículo 2.4 b) de la ORDEN/HAC 1605/2011, sobre la gestión del procedimiento en Castilla y León, dispone que para la evaluación del procedimiento se valorarán objetivamente las

realizaciones profesionales de los candidatos, referidas a las unidades de competencia en las que están inscritos, comprobando la competencia profesional que se requiere en las realizaciones profesionales, en los niveles establecidos en los criterios de realización y en una situación de trabajo real o simulada. También el apartado decimotercero de la ORDEN/HAC 1536, sobre la convocatoria del procedimiento en Castilla y León, repite lo establecido en el artículo 7.2 del RD 1224/2009 y en el artículo 2.4 de la ORDEN/HAC 1605/2011.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha comentado que han contado con el apoyo del instrumento de la guía del evaluador y las guías de evidencias, dónde aparecen pruebas y simulaciones que pueden aplicar, las actividades profesionales primarias y las secundarias, para organizar las pruebas de evaluación.

"Tenemos las guías de evaluadores, las guías de evidencias, nos habla de la cualificación profesional, aquí nos vienen las pruebas, las simulaciones que podemos aplicar, las actividades profesionales primarias, las actividades profesionales secundarias" (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 3 del Decreto Ministerial 174/2001 hace referencia a la identificación de estándares, con el fin de asegurar unas bases mínimas homogéneas, para el sistema de certificación en todo el territorio nacional. Establece que los estándares mínimos de competencia, contienen: la referencia a la figura o grupos de figuras profesionales y a las actividades o áreas que las caracterizan; a la descripción de las competencias profesionales y los criterios para la evaluación de la posesión de tales competencias; a la identificación del umbral mínimo referido a la posesión de tales competencias, necesario para la certificación.

El punto 5 del mismo artículo añade que los estándares mínimos nacionales están sujetos a actualizaciones, en particular, para responder a peticiones específicas de las regiones.

El artículo 7.3 del mismo decreto legislativo dispone que a la espera de las definiciones a nivel nacional de los estándares mínimos de competencias, las regiones puedan realizar autónomamente, con carácter provisional, la

definición de los mismos y pueden también otorgar las certificaciones pertinentes.

También en el plano nacional, el artículo 3.2 del Decreto legislativo 13/2013, dispone que el ente con la competencia de identificar, validar o certificar competencias referidas a las cualificaciones, debe hacerlo siguiendo los repertorios codificados a nivel nacional o regional, según los criterios de referencia del Marco Europeo de las Cualificaciones. El apartado f) de este mismo artículo dice que la fiabilidad del sistema nacional de certificación de competencias se basa en un sistema compartido y progresivo de indicadores, instrumentos y estándares de calidad en todo en todo el territorio nacional.

Legislación regional: el punto 2.2 de la DGR 1434/05 de Emilia-Romagna establece que la formalización y certificación de las competencias se debe realizar en referencia a estándares profesionales. Las competencias objeto de este proceso son medidas y evaluadas según las presentes en el repertorio del Sistema regional de las cualificaciones. Asimismo, añade que los estándares profesionales se actualicen de forma periódica según los criterios y las modalidades previstas en el procedimiento del Sistema regional de las cualificaciones (SRQ).

- ENTREVISTAS

Un EAPQ y dos EPV han hablado de la existencia de unos estándares para la evaluación de competencias de los candidatos. En concreto, se siguen unos indicadores para cada cualificación, siendo un material proporcionado por la *Regione*.

Según los gestores/organizadores del Sistema de Formalización y Certificación, sí existen estándares para la evaluación de competencias. Han señalado que las figuras profesionales han sido descritas con unidades de competencia y que cada unidad de competencia está expresada en capacidad de conocimientos con los indicadores que ayudan a su evaluación. Por cómo están descritas estas figuras, pueden ser resultado de un recorrido formativo o laboral. Los indicadores están descritos en la llamada *scheda descrittiva della qualifica* (ficha descriptiva de la cualificación), en un lenguaje sencillo de comprender, y detallan lo que se espera que sepa hacer la persona en correspondencia a ciertas capacidades –conocimientos. De esta forma las personas que realizan la evaluación pueden comprender bien qué tienen que saber hacer los candidatos para obtener la cualificación.

"Se evalúa durante la prueba si hace todo lo que tiene que hacer y que está establecido en los indicadores" (C.C. EAPQ).

"Tenemos unos cuadros tomando lo que proporciona ya la Regione en la normativa, (es muy parecido) con los indicadores para cada cualificación, eso nos ayuda" (G.G. EPV).

"Partimos de la cualificación de la región porque en la última página de cada cualificación está la modalidad para la evaluación… prueba en situación…con los indicadores, respecto a los indicadores se prepara la prueba, por ejemplo: ver si el candidato puede levantar al paciente…y le preparas la prueba para ello para ver si tienen la capacidad. Respecto al hecho que cada prueba tiene que cubrir todas las unidades de competencia, tengo unos cuadros… construidos por nosotros con lo que nos da la Regione, a estas alturas ya hemos hecho más exámenes para la misma cualificación pero de vez en cuando se revisa" (S.C. EPV).

"…hoy en día de las figuras profesionales o cualificaciones del catálogo regional de cualificaciones, que han sido descritas con las unidades de competencia, cada unidad de competencia expresada en capacidad y conocimientos y con los indicadores que sirven para su evaluación. […]…la lógica del procedimiento es que tiene que haber estándares de referencia claros" (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

"En la ficha descriptiva (scheda descrittiva) de la cualificación, además de las capacidades de conocimiento están definidos también los indicadores, ayudan mucho a comprender el significado del estándar, la ventaja del estándar es que si lo tienes como referencia puedes pensar en la certificación si no… varían las terminologías, la terminología, los objetos y no sabes muy bien que certificar. […] Después, pensando en el operador de ventas…si lees la cualificación, tiene dentro, la capacidad de… no sé, relacionarse con el cliente, pueden parecer… o son competencias de relación, pero aquí asumen valor de competencia profesional, no es un… además, debes tener esa competencias para obtener esa cualificación" (V.F. Gestor/organizador).

5.2.1.2. Indicador: Los estándares están ligados/relacionados al/con el Marco Nacional de Cualificaciones.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: define la evaluación del procedimiento, en el artículo 5 del RD 1224/2009, como un proceso estructurado por el que se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones y criterios especificados en las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Aclaramos, que dicho

catálogo define una parte del MECU (Marco Español de Cualificaciones), todavía en construcción.

Además, en el artículo 7 del mismo real decreto, se añade que la evaluación y acreditación tendrán como referentes las unidades de competencias del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, incluidas en títulos de formación profesional y/o en certificados de profesionalidad.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias sobre este aspecto.

- ENTREVISTAS

El gestor del procedimiento entrevistado ha declarado que se ha aplicado el Catálogo Nacional de Cualificaciones para la evaluación y acreditación de competencias profesionales.

Entrevistador: "¿Para las normas de certificación se ha utilizado el Marco Nacional de Cualificaciones?"

"Sí, aquí se aplica el catálogo Nacional de Cualificaciones" (J.I.N. Gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 4. 67 de la Ley 92/2012, sobre la reforma del mercado laboral, expone que todos los estándares de las cualificaciones y competencias certificables, según el sistema público de certificación, se recogen en repertorios codificados a nivel nacional o regional, reconocidos oficialmente y accesibles en un repertorio de títulos de educación y formación profesional.

También, en el artículo 3.2, el Decreto Legislativo 13/2013 indica que el ente competente puede identificar y validar o certificar competencias pertenecientes a repertorios codificados a nivel nacional o regional, siguiendo los criterios de referencia del Marco Europeo de las Cualificaciones.

Legislación regional: la DGR 1434/05 de Emilia-Romagna hace referencia en el punto 2.2.a este aspecto, señalando que la formalización y certificación de competencias se hace tomando como referencia los estándares profesionales, por lo que las competencias objeto de este proceso

se miden y evalúan respecto a las presentes en el repertorio del Sistema Regional de las Cualificaciones.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores ha afirmado que las UC de las cualificaciones, de las que salen los indicadores para la validación, están dentro del catálogo regional de cualificaciones.

"[…] En fin, esto es un poco la panorámica hoy en día de las figuras profesionales o cualificaciones, del catálogo regional del cualificaciones, que han sido descritas con las unidades de competencia, cada unidad de competencia expresada en capacidad y conocimientos y con los indicadores que sirven para su evaluación, […]" (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

5.2.1.3. Indicador: Los resultados de aprendizaje que debe demostrar el candidato están debidamente indicados.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 7.2. del RD 1224/2009 determina que en la evaluación de la competencia profesional de una unidad de competencia determinada, los referentes de evaluación que se tomen serán: las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional incluidos en cada una de ellas, de acuerdo con los criterios que se fijen en las correspondientes guías de evidencias. A nivel de legislación autonómica no se han encontrado referencias directas al respecto, aunque hay que tener en cuenta que el procedimiento en la comunidad autónoma de Castilla y León, toma también como referencia este real decreto.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores ha comentado que las guías de evidencias contienen la información necesaria sobre las actividades profesionales (tomadas como resultados de aprendizaje) para la evaluación.

"Tenemos las guías de evaluadores, las guías de evidencias, nos habla de la cualificación profesional, aquí nos vienen las pruebas, las simulaciones que podemos aplicar, las actividades profesionales primarias, las actividades profesionales secundarias" (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni nivel nacional ni regional.

- ENTREVISTAS

El experto de los procesos de evaluación entrevistado, ha declarado que los resultados de aprendizaje están definidos por la *Regione* en los indicadores que proporciona (por cada unidad de competencia, en términos de resultados esperados) para saber si el candidato sabe hacer todo lo que tiene que saber hacer para demostrar su competencia profesional.

"Se evalúa durante la prueba si hace todo lo que tiene que hacer y que está establecido en los indicadores" (C.C. EAPQ).

5.2.2. Subcategoría: Adecuación de los instrumentos de evaluación

*Con el fin de facilitar el análisis legislativo y de entrevistas, se ha procedido a la agrupación de dos indicadores de esta subcategoría ("adecuación de los instrumentos de evaluación"). En concreto los indicadores 5.2.2.1 y 5.2.2.2, listados a continuación, se agrupan para analizar si los instrumentos miden las competencias que pretenden medir y no otras y muestran las competencias que posee el candidato.

5.2.2.1. Indicador: Los instrumentos miden las competencias que pretenden medirse y no otras.

5.2.2.2. Indicador: Los instrumentos permiten mostrar las competencias que posee el candidato.

A continuación analizamos esta agrupación.

Indicador: 5.2.2.1 y 5.2.2.2: los instrumentos miden las competencias que pretenden medir y no otras y muestran las competencias que posee el candidato.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el RD 1224/2009, en el artículo 6 d) sobre el principio de validez del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, hace referencia a este aspecto: "Los métodos de evaluación empleados, y su posible concreción en pruebas, deberán medir

adecuadamente la competencia profesional de las personas que se inscriban en el procedimiento".

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias sobre este aspecto.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha declarado que los instrumentos han sido adecuados en general, pero le hubiese gustado usar más alguno más completo. En particular, menciona la observación en el puesto de trabajo, ya que no se ha hecho en ningún caso y cree que hubiese sido un buen instrumento para determinar mejor las competencias de los candidatos.

"[…]…a mí en general me parecen bien, aunque me parece… si se pudiera… que lo suyo sería hacer la observación en el puesto de trabajo, aunque nosotros no lo hemos hecho, me parece lo más completo. No hemos hecho simulaciones, nadie, hemos utilizado la guía de evidencias, la situación profesional de evaluación y hay gente que ha hecho algún cuestionario o entrevista estructurada, pero en el puesto de trabajo no lo hemos hecho." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ entrevistado ha comentado que las pruebas utilizadas para medir las competencias, unas veces eran acertadas y otras no, ya que muchas veces las pruebas son inventadas o adaptadas por las comisiones de evaluación.

"[…] la vida es más complicada de lo que se prevé, hay entes que proponen, respetando los cánones de la Deliberación, una prueba y aquí son el presidente y el EPQ los que deciden si cambiarlo o no, algunas veces, que yo he sido presidente, y hemos visto una buena preparación respecto a esto, otras veces hemos tenido que hacer entender… mejorar el concepto y hemos trabajado como locos, hemos estado horas para planificar, para ayudar al EPV o al coordinador a entrar mejor en este mecanismo". (C.C. EAPQ).

5.2.2.3. Indicador: Los instrumentos permiten medir: el "saber"; el "saber hacer" y el "saber estar".

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias directas al respecto. Sin embargo, en el RD 1224/2009 se mencionan las guías de evidencia, donde la competencia profesional se desglosa en tres dimensiones: el "saber", el "saber hacer" y el "saber estar", que los instrumentos deben medir.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El gestor/organizador entrevistado ha incidido en la importancia de que la evaluación de competencias profesionales debe tener en cuenta, no solo los conocimientos teóricos, sino también los relacionados con el "saber hacer" y "saber estar".

"[…] si a este procedimiento le aplicas un criterio de evaluación basado fundamentalmente en el saber, pues esta gente falla, pero si en lugar del saber tienes en cuenta también el saber y el saber estar, la cosa mejora, porque unos profesionales que llevan muchos años, claro que desconocen muchos conocimientos teóricos, seguramente, ¿y quién no?, pero no se le puede evaluar con criterios de evaluación puro y duro de contenido teórico y ese fue un riesgo que intentamos atajar desde aquí, porque veíamos que la cosa derivaba en ese sentido" (J.I.N. Gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en la legislación nacional, ni en la autonómica.

- ENTREVISTAS

Los Gestores/organizadores han explicado que el sistema de Emilia-Romagna es solo profesional, no hay competencias transversales, solo profesionales. Esto se hace para intentar ser lo más objetivos posibles, porque las competencias transversales suelen ser más objetivas, aunque algunas figuras tienen dentro algunas competencias transversales.

"[…] nuestro sistema es sólo profesional. Si has visto nuestras cualificaciones no hay competencias transversales (de tipo organizativo, motivacional, de relación) como metodología se ha escogido no meterlas, y de atenerse solo y exclusivamente a las competencias profesionales, primero porque son menos discriminativas, si tú haces un estándar y debes certificar una competencia de relación es bastante discriminante, si me caes bien diré que eres capaz de socializar y si no digo que no. Es uno de los muchos problemas que existen en los sistemas de evaluación de la prestación del personal. Yo en la evaluación de la prestación profesional de un trabajador tengo en cuenta los dos componentes: las competencias profesionales y competencias organizativas relacionales y siempre surgen ahí problemas porque valoras aspectos más subjetivos y la evaluación es más difícil. Ya un proceso de evaluación tiene siempre aspectos subjetivos, si además, tengo como objeto de validación sujetos más subjetivos ciao, bye. […] el operador de ventas…si lees la cualificación, tiene dentro, la capacidad de… no sé, relacionarse con el cliente, pueden parecer… o son competencias de relación, pero aquí asumen valor de competencia profesional, no es un… además, debes tener esa competencias para obtener esa cualificación" (V.F. Gestor/organizador).

5.2.2.4. Indicador: El individuo conoce sus competencias a través del proceso de evaluación (autoevaluación).

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto, ni en ámbito nacional, ni autonómico.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto, ni en ámbito nacional, ni autonómico.

- ENTREVISTAS

No existen referencias que aludan a este aspecto.

5.2.2.5. Indicador: Al realizar una evaluación a dos o más candidatos de características similares los resultados son los mismos o muy similares

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: este aspecto está reflejado en el principio de fiabilidad que se contempla en el artículo 6 b) del RD 1224/2009: "b) Fiabilidad: Se fundamentará en criterios, métodos, e instrumentos que aseguren resultados comparables en todas las personas participantes, independientemente del lugar o momento en el que se desarrolle la evaluación de la competencia profesional".

También el artículo 9 del mismo real decreto instaura la elaboración de instrumentos que optimicen el procedimiento y garanticen su homogeneidad y fiabilidad, por parte del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo e Inmigración, en colaboración con las comunidades autónomas. Como mínimo deberán facilitarse los siguientes instrumentos: un manual de procedimiento que comprenderá una guía de las personas candidatas y guías para las figuras del asesor y del evaluador; cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia; guías de evidencias de las unidades de competencia como apoyo técnico al proceso de evaluación. Además, añade que las administraciones competentes de las comunidades autónomas podrán incluir otros instrumentos de apoyo para adaptar la metodología de evaluación a sus necesidades concretas.

Los instrumentos mencionados por el RD 1224/2009 fueron creados para apoyar la fiabilidad del procedimiento. En concreto, las guías de evidencia de las unidades de competencia, contienen pautas para evaluar con precisión las competencias contenidas en las mismas. Todas las unidades de competencia evaluables cuentan con explicaciones y pautas de evaluación.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han asegurado haber utilizado la guía del evaluador y las guías de evidencia para realizar las evaluaciones. Estas guías son instrumentos que ayudan a garantizar la fiabilidad de la evaluación.

"Esto viene en la guía del evaluador […] nosotros hemos hecho la evaluación siguiendo esa ficha que viene en la guía […]" (T.M. Ev).

"Tenemos las guías de evaluadores, las guías de evidencias, nos habla de la cualificación profesional, aquí nos vienen las pruebas, las simulaciones que podemos aplicar,

las actividades profesionales primarias, las actividades profesionales secundarias." (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: el punto 3.2.1 sobre elementos para identificar el objeto de la prueba, de la DGR 530/2006, presenta algunos ejemplos de evaluación para: seguir los criterios de completitud y de medio grado de complejidad. Indica los materiales y el tiempo a disposición; así como el lenguaje a utilizar con los candidatos y las respuestas adecuadas que estos deberían dar en caso de realizar la entrevista evaluativa (ver subapartado 4.3.8.3).

- **ENTREVISTAS**

El EAPQ y un EPV entrevistados han señalado que las pruebas se parecían en la medida de lo posible a situaciones de trabajo y que el EPV se encarga de dar homogeneidad a la evaluación, haciendo que se sigan los estándares establecidos para la misma. También afirman que se pide lo mismo a todos en un sitio o en otro de la región.

"Una vez decididos y establecidos los tiempos, las pruebas deben parecerse lo más posible a una situación real de trabajo. Porque por ejemplo, no puedes dar… nunca, dos horas a uno para hacer una tortilla, si tarda dos horas no trabajará nunca.

Entonces preparamos todo bien, normalmente les hacemos hacer dos o tres platos y les hacemos trabajar en grupo porque ningún cocinero trabaja solo. También en espacios pequeños, porque normalmente las cocinas son pequeñas y para que la prueba sea válida tiene que simular bien una situación real de trabajo […]" (C.C. EAPQ).

"El EPV siendo el experto del procedimiento tiene que controlar y garantizar que si el examen lo hacemos aquí o en Piacenza, lo que se pedirá al candidato será lo mismo porque el objetivo es el mismo y por eso en el cuadro de evaluación se analiza indicador por indicador que se espera de cada uno y es el EPV el que tienen que mantener un poco el estándar. Esto lo hace el EPV y no los APQ. […] Mientras hacíamos nuestros exámenes al final del curso, más o menos, la dificultad… era igual para todos, si has hecho un curso para panaderos ya has hecho muchos… tienen un peso diferente, comparado con el sistema, lo que se hacía antes." (S.C. EPV).

5.2.3. Subcategoría: Adecuación de la metodología

5.2.3.1. Indicador: Está claro quién es el responsable de la elaboración de metodologías pertinentes para la validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 28 del RD 1224/2009 especifica que son las comisiones de evaluación las encargadas de determinar los métodos y los instrumentos de evaluación de la competencia profesional.

Legislación autonómica: el apartado decimotercero de la ORDEN/HAC 1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento, refleja lo establecido en el artículo 28 del RD 1224/2009, es decir, que serán las comisiones de evaluación las encargadas de elaborar un plan de evaluación, que conste al menos, de las actividades y métodos de evaluación que van a aplicar. También deberá señalarse el lugar dónde se realizarán y deberán tener en cuenta las orientaciones de las guías de evidencia.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores y el gestor/organizador del procedimiento entrevistados han asegurado que la elección de la metodología y de los instrumentos de evaluación ha sido competencia de las comisiones de evaluación. Estas lo han decidido en el plan de evaluación, aunque luego cada evaluador ha podido elegir qué instrumentos (de los propuestos) pasar a sus candidatos. Las comisiones han aconsejado a los evaluadores, pero se ha respetado la decisión de estos en cuanto a la evaluación, ya que nadie mejor que ellos conocía el caso del candidato para saber qué tipo de evaluación debían realizarle.

Entrevistado: "¿Quién decide los métodos y cuándo?"

"Se deciden en el plan de evaluación que tenemos que elaborar al principio de la comisión, ahí ponemos cuáles son los que vamos a pasar…la entrevista profesional, tal… ahí lo decidimos y luego cada evaluador recomienda para sus casos, y lo respetamos porque si el evaluador lo ha estudiado lo respetamos, podemos sugerirle qué puede aplicar, pero respetamos lo que el evaluador que ha estudiado ese caso haya decidido.

Por lo tanto, lo decidimos al principio, los evaluadores lo hemos decidido al principio. Hay un listado de métodos que podemos aplicar" (A.D. Ev).

"La metodología y los métodos de evaluación los decidíamos nosotros mismos, cada evaluador para su candidato, normalmente, solo nos preguntábamos para las dudas, aunque ha habido algunos que hemos estado discutiendo, que pasarle y que no, pero al final han sido cuatro casos concretos" (T.M. Ev).

"Desde aquí, como órgano gestor no hemos intervenido mucho en la metodología porque las comisiones de evaluación son autónomas para utilizar los procedimientos que consideren oportunos" (J.I.N. Gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los expertos del procedimiento entrevistados, un EAPQ, un EPV y un gestor/organizador del procedimiento, han declarado que la comisión evaluadora es la encargada de planificar las pruebas que se pasarán a los candidatos. Estas pruebas la deciden conjuntamente los componentes de la comisión (un EVP y dos EAPQ). El gestor/organizador también ha señalado que deben seguir el formato que se da en la normativa (DGR 530/2006).

"Lo decidimos los que formamos parte de la comisión. Cuando se nombra la comisión, la sesión del primer día, llamada preliminar, se dedica a decidir, planificar la prueba de examen." (C.C. EAPQ).

Entrevistador: "Las decisiones las tomáis tres personas ¿no?"

"Sí, un experto de procesos de evaluación, interno del ente y dos EAPQ externos. […]Yo cuando voy a hacer las pruebas me llevo siempre la Deliberación" (C.C. EAPQ).

Entrevistador: "¿La prueba la decidís entre vosotros, la comisión?

"Sí, exacto." (S.C. EPV).

Entrevistador: ¿Quién decide los instrumentos y la metodología?

"En la Deliberación, en la normativa se decide cómo deben operar, se transmite la modalidad y luego cada uno tiene una libertad de tipo logístico y organizativo, pero los sujetos certificantes nos tienen que garantizar el flujo, el formato que les damos nosotros […]" (V.F. Gestor/organizador).

5.2.3.2. Indicador: Se siguen unas pautas claras para la elaboración de la metodología a seguir en la evaluación

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El gestor del procedimiento entrevistado ha manifestado que los coordinadores provinciales se han encargado de unificar los criterios de evaluación. Estos no tenían competencias para modificar la evaluación de los evaluadores, pero sí para advertir de que no se podía evaluar con criterios de evaluación utilizados en los ciclos formativos de grado medio y superior. Se intentó corregir de este modo, porque se vio que las evaluaciones se estaban planteando de forma equivocada, enfocadas más al saber teórico y no a la experiencia profesional.

"Los coordinadores provinciales actuaban como vía de transmisión de las informaciones que se daban desde aquí y unificaban los criterios de evaluación entre las comisiones de evaluación, no tenemos competencias para modificar o para establecer un cortafuegos, para decirles lo que no pueden hacer, pero sí que advertimos a todos sobre que no se podía evaluar en este procedimiento con criterios de evaluación que estaban utilizando los profesores en sus ciclos formativos de grado medio y superior, si a este procedimiento le aplicas un criterio de evaluación basado fundamentalmente en el saber, pues esta gente falla, pero si en lugar del saber tienes en cuenta también el saber y el saber estar, la cosa mejora, […] ese fue un riesgo que intentamos atajar desde aquí, porque veíamos que la cosa derivaba en ese sentido." (J.I.N. Gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ y un experto de los procesos de evaluación entrevistados, han manifestado que la *Regione* da unas pautas para evaluar, pero son un tanto rígidas para la evaluación. Así, les ha resultado difícil completar el cuadro con los indicadores que proporciona la *Regione* (por cada unidad de competencia,

proporciona las capacidades y conocimientos que el candidato debe poseer) porque es largo y complicado.

La prueba de examen algunas veces me parece muy muy abierta, por ejemplo: "crea un plato nuevo"…

Entrevistador: ¿Sois libres para elegir metodología, instrumentos…?

Somos relativamente libres, el sistema es muy estrecho, no somos libres, […]

Los cuadros que nos han dado para la evaluación que nos ha dado la Regione son restrictivos. Te obligan a razonar con algunos elementos que están muy definidos.

Los cuadros forman parte de la Deliberación, cuando hablamos de complejidad media, baja complejidad, alta, hay que seleccionar e inventarse pruebas que respondan al tipo de complejidad (C.C. EAPQ).

La Regione te da unos instrumentos que puedes tomar como referencia para preparar la prueba de examen (en la normativa). Pero está vacío tú lo tienes que rellenar, están los indicadores y las variables luego tú debes decidir, tu EPV con los dos APQ los niveles de dificultad.

La dificultad es completar este cuadro. Es largo y complicado, esto nos lo da la Regione, tú tienes que rellenarlo y la comisión es la que decide el nivel de complejidad, el objeto de la prueba, como lo evalúas, al final de la prueba tienes que alegar todo: el tiempo, como lo has hecho, los materiales que has dispuesto, los cuadros…la entrevista… (G.G. EPV).

5.2.3.3. Indicador: Existe variación en la elección del método, dependiendo de la persona y de las UC en las que esta se quiera acreditar.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 16.4 del RD 1224/2009 expone que la selección de los métodos y las actividades de evaluación se hará teniendo en cuenta la naturaleza de la unidad de competencia, las características del candidato y los criterios para la evaluación recogidos en las guías de evidencia.

Legislación autonómica: el decimotercero apartado de la ORDEN/HAC 1536/2011 repite lo expuesto en el artículo 16 del RD 1224/2009.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha comentado que existe un listado con métodos a aplicar al candidato. Asimismo, ha indicado que los evaluadores deciden cuáles aplicar según la persona que tengan que evaluar.

"Hay un listado de métodos que podemos aplicar, el evaluador es el que ha hecho el estudio y decide si le va a pasar, al candidato, la entrevista o esa candidata prefiere que vayamos a su centro de trabajo y que la evaluemos. Se podría estudiar e ir allí porque está contemplado, si es necesario y hay que hacerlo vamos. Lo que pasa es que mucha gente que nos está llegando… no es necesario evaluarla porque ya nos viene con mucha experiencia y con formación y en ese caso no le llamamos para evaluarla" (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Uno de los EPV entrevistados, ha explicado que se planifica la prueba para que cubra todas las unidades de competencia que se quieren evaluar.

"Veamos, somos tres el EPV y los dos APQ y se planifica la prueba, hoy, gracias a la experiencia, ya se sabe que la prueba tiene que ser práctica, debe cubrir todas la unidades de competencia, y luego en el SIFER hay instrumentos para la planificación, también hay instrumentos que dan indicaciones para proyectar las pruebas, yo… después de haber estado en más de 200 exámenes, yo ya sé cómo se hacen las pruebas, el cuadro de evaluación… mucho material ya lo tenemos." (S.C. EPV).

5.2.3.4. Indicador: Existe una combinación de métodos usados.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 16.3 del RD 1224/2009 expone que se utilizarán los medios que se consideren necesarios, para comprobar lo explicitado por el candidato en la documentación aportada. Añade que los métodos pueden ser entre otros: la observación en el puesto de trabajo, simulaciones, pruebas estandarizadas de competencia profesional o entrevista profesional.

Legislación autonómica: el apartado decimotercero, punto 8, de la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento, establece que para obtener las evidencias se utilizarán los métodos que se consideren necesarios.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha señalado que el evaluador decide los métodos, del listado, que aplicará al candidato para la evaluación.

"Hay un listado de métodos que podemos aplicar, el evaluador es el que ha hecho el estudio y decide si va a pasar, al candidato, la entrevista o esa candidata prefiere que vayamos a su centro de trabajo y que la evaluemos" (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no existen referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Dos EPV y un RFC han manifestado que se construyen las pruebas consideradas necesarias, tomándolas de una lista que pone la *Regione* a disposición, o creándolas.

"[…] todos los instrumentos que tú tienes están dentro de la Deliberación/normativa como el dossier, la evaluación de las evidencias….todo lo que es obligatorio para el recorrido, más todo lo que el EPV y el APQ creen como prueba y ahí uno es libre, se puede crear un test, un cuadro…nosotros hemos creado un cuadro una vez, ella tenía un caso simulado y ella debía ir rellenando el cuadro con los procedimientos que tenía que hacer. La persona simulaba el trabajo" (N.B. EPV).

"Veamos, somos tres el EPV y los dos EAPQ y se planifica la prueba, hoy, gracias a la experiencia, ya se sabe que la prueba tiene que ser práctica, […]… después de haber estado en más de 200 exámenes, yo ya sé cómo se hacen las pruebas, el cuadro de evaluación… mucho material ya lo tenemos" (S.C. EPV).

"La Regione pone a disposición, una serie de pruebas ya estandarizadas porque las ha cogido de todos los cursos y pruebas que ya se han hecho" (M.M. RFC).

5.2.3.5. Indicador: Existen espacios físicos a disposición de la evaluación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: No se han encontrado referencias al respecto, ni a nivel nacional ni regional.

- ENTREVISTAS

Un EPV ha manifestado que disponen de espacios físicos para la evaluación de competencias (ver Anexo 38).

Entrevistador: "¿Tienen instalaciones para hacer las pruebas?"

"Sí, cierto, luego te lo enseño" (G.G. EPV).

5.3. Categoría: Preparación de los evaluadores

5.3.0. Sin subcategoría

5.3.0.1. Indicador: Existen unos requisitos específicos para ser evaluador.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: la legislación nacional que hace referencia a este indicador es la misma que la referida al indicador 4.3.0.1 sobre la existencia de requisitos para ser asesor.

El artículo 25 del RD 1224/2009 expone los requisitos que se requieren para ser asesor o evaluador en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias:

Artículo 25. Requisitos para ser asesor y/o evaluador.

1. Los requisitos que deberán concurrir en todo caso para obtener de las administraciones competentes la habilitación para ejercer las funciones de asesoramiento y/o evaluación son:

a) Tener una experiencia de al menos cuatro años en alguno de los siguientes colectivos:

- Profesorado perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos, Profesores de enseñanza secundaria o Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional correspondiente.
- Formadores y formadoras especializados en las unidades de competencia que se especifiquen.
- Profesionales expertos en las unidades de competencia que se especifiquen.

b) Superar un curso de formación específica organizado o supervisado por las administraciones competentes. Los contenidos del curso tomarán como referente lo establecido en los Anexos IV y V.

2. Las personas designadas por las administraciones competentes para el asesoramiento no podrán participar como evaluadores en una misma convocatoria de evaluación y acreditación.

Fuente: Art. 25; RD 1224/2009

Legislación autonómica: la legislación autonómica que hace referencia a este indicador es la misma que la referida al indicador 4.3.0.1. sobre la existencia de requisitos para ser asesor.

El artículo 12 de la ORDEN/HAC 1605/2011, sobre la gestión del procedimiento, expone que la selección y formación del personal asesor y evaluador se hará siguiendo el RD 1224/2009. Así, la convocatoria tendrá carácter público y se publicará en el BOCYL, contemplando un perfil profesional determinado según las unidades de competencia que vayan a evaluarse y acreditarse. De igual modo, establecerá un número máximo de plazas para cada proceso, el plan de formación y la duración de los cursos formativos. Por último, se estipula que la convocatoria del proceso de selección y formación de personal asesor y evaluador establecerá los criterios de selección y los baremos de puntuación de los méritos que se determinen.

El artículo 13 de la misma orden se ocupa de los requisitos y criterios de selección del personal asesor evaluador, repitiendo el artículo 25 del RD 1224/2009. Asimismo, añade que los criterios de selección de participantes en el proceso de selección, formación y habilitación de personal asesor y evaluador los determinará la convocatoria, incluyendo, al menos, la valoración de la experiencia como docente y/o profesional. El artículo 14.2 establece que la habilitación de asesores y evaluadores tendrá carácter nacional.

También la ORDEN/HAC 1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento en Castilla y León, en el apartado décimo, establece que la habilitación de asesores y/o evaluadores se realizará siguiendo los criterios de experiencia y formación específica, según lo establecido en el artículo 25 del RD 1224/2009.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha hablado de su formación como evaluadora en la Uned, y de su papel de formadora (tutora) en el curso de formación de Observal (para formar a otros evaluadores y/o asesores). Ha señalado que el curso de la Uned fue más completo.

"El curso lo hice a través de la Uned, a nivel nacional, y tenía compañeros de toda España, no a nivel regional. La acreditación como evaluadora la tengo a través del Ministerio y a través de la Junta, e hice el curso de formación para ser tutora, lo hice en Valladolid. […] El curso de la Uned fue más completo, teníamos trabajo en equipo, se hacía todo a través de la plataforma, utilizamos mucho los foros, se trabajaba mucho más en grupo, que al fin y al cabo, en la comisión se trabaja en grupo." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: A través del punto 3.2 de la DGR 1434/05, se encomienda a la *Regione* la iniciativa de cualificación de las figuras clave del sistema de formalización y certificación, es decir, entre otros, la cualificación de expertos de los procesos de evaluación (EPV) y de los expertos de área profesional y cualificación (EAPQ). Concretamente, la DGR 841/2006 establece unos requisitos para optar a EAPQ:

- Requisito de edad: pueden presentar la solicitud, para ser EAPQ, aquellas personas mayores de 26 años.
- Requisito de experiencia laboral: deben haber desarrollado su experiencia en contextos de trabajo, realizando una actividad determinada, ligada a la cualificación (por la que se pide la solicitud) o llevando a cabo funciones como responsables de actividades relacionadas con la cualificación (por la que se hace la solicitud). Esta experiencia laboral debe ser de al menos 5 años, aunque no seguidos, en los últimos 6 años, respecto al momento en el que se presenta la solicitud.
- Requisito de titulación y otros aspectos: se les puede pedir, aunque como requisito no vinculante, un título de estudio; la inscripción a un colegio profesional; docencia o haber tenido funciones de tutor en actividades formativas en empresas; competencia/experiencia en materia de validación; participación en cursos; publicaciones y conocimientos informáticos y lingüísticos.

Fuente: (D.G.R. 841, 2006)

- ENTREVISTAS

El EAPQ entrevistado ha declarado haber recibido formación, por parte de la *Regione*, para entrar como EAPQ en el procedimiento. Los gestores/organizadores entrevistados han afirmado que la *Regione* es el órgano encargado de proporcionar la formación para los profesionales del sistema.

"Soy uno de los primeros EAPQ formados por la Emilia-Romagna." (C.C. EAPQ).

"Sí, la Regione, ahora lo hace a distancia, porque no hay dinero, no hay recursos, asistencia técnica, en el momento que ha empezado a faltar el dinero hemos tenido que optar por otras modalidades. Les formamos desde el 2006, necesitamos muchos expertos para el procedimiento" (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

"[…] los contenidos que damos son los mismos, quizás, ponemos en evidencia… por ejemplo, para el EPV y hacemos emerger de la plataforma cuando interviene él, en qué momentos será él quien tendrá que intervenir […] Pero los elementos del proceso los transmitimos a todos de la misma forma" (V.F. gestor/organizador).

5.3.0.2. Indicador: Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigida a evaluadores

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: la legislación nacional que hace referencia a este indicador es la misma que la referida al indicador 4.3.0.2 sobre la existencia de formación continua dirigida al asesor.

El artículo 22 e) del RD 1224/2009 asigna a las administraciones correspondientes la función de planificar y gestionar la formación inicial y continua de los asesores y evaluadores.

Legislación autonómica: la legislación autonómica que hace referencia a este indicador es la misma que la referida al indicador 4.3.0.2. sobre la existencia de formación continua dirigida al asesor.

El artículo 14.23 de la ORDEN/HAC 1605/2011, sobre la gestión del procedimiento de Castilla y León, permite el acuerdo de convocatorias para cursos de formación continua para asesores y evaluadores.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha hablado del curso de formación y de su participación en la formación a otros profesionales del procedimiento. Sin embargo, ni este, ni el otro evaluador entrevistado han mencionado la formación continua.

"El curso lo hice a través de la Uned, a nivel nacional, y tenía compañeros de toda España, no a nivel regional. La acreditación como evaluadora la tengo a través del Ministerio y a través de la Junta, e hice el curso de formación para ser tutora, lo hice en Valladolid." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Uno de los EPV entrevistados ha declarado que no se hace formación continua para los profesionales del procedimiento. Uno de los dirigentes

entrevistados ha comentado que se indicarán los cambios de la nueva normativa, a modo de formación, en la nueva plataforma.

"Yo he hecho la formación en el 2006, estamos en el 2013 con una normativa nueva, con un SIFER (Sistema Informativo della Formazione in Emilia-Romagna) nuevo." (S.C. EPV).

Entrevistador: "¿Hacen cursos de actualización?"

"*No, cero, esto es una dificultad,*" (S.C. EPV).

Entrevistador: "Ellos realizan una formación, pero ¿tienen también que hacer cursos para ponerse al día?"

"*Ahora que ha salido la nueva normativa, saldrá en la plataforma nueva, para todos los que están en la lista de expertos, cuales son las novedades, así se renueva la formación*" (V.F. Gestor/organizador).

5.3.0.3. Indicador: Los evaluadores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 9, sobre instrumentos de apoyo del RD 1224/2009, decreta que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, en colaboración con las comunidades autónomas, elaborará instrumentos para optimizar el procedimiento y garantizar la homogeneidad y fiabilidad. Asimismo, facilitará un manual de procedimiento compuesto por una guía para las personas candidatas y guías para las figuras de asesor y de evaluador.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han hecho mención a la guía del evaluador y a las guías de evidencia, que contienen información y documentación relativa al proceso de asesoramiento.

"Tenemos las guías de evaluadores, las guías de evidencias, nos habla de la cualificación profesional, aquí nos vienen las pruebas, las simulaciones que podemos aplicar, las actividades profesionales primarias, las actividades profesionales secundarias. Depende de las pruebas, si es una simulación, venimos a la guía y vemos la simulación y ya está." (A.D. Ev).

"[…] hemos utilizado la guía de evidencias, la situación profesional de evaluación y hay gente que ha hecho algún cuestionario o entrevista estructurada, pero en el puesto de trabajo no lo hemos hecho. […] Esto viene en la guía del evaluador […]" (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: los anexos A, B, C y D de la DGR 530/2006 y el único anexo de la DGR 739/2013, contienen directrices y material de apoyo para el procedimiento de formalización y certificación.

- ENTREVISTAS

Uno de los dirigentes del procedimiento ha afirmado que existe esta red de apoyo, con información sobre el procedimiento para los profesionales de este sistema, indicando además que en la actualidad la están mejorando

"Por eso estamos modificando toda la plataforma de formación de estos roles y por ello estoy trabajando con la sociedad externa para definir los contenidos de la plataforma y los contenidos que damos serán los mismos, quizás, ponemos en evidencia por ejemplo, para el EPV y hacemos emerger de la plataforma cuando interviene él, en que momentos será él quien tendrá que intervenir." (V.F. Gestor/dirigente).

Entrevistador: ¿Existen instrumentos de apoyo para la prueba de examen?

"Sí, sí, los tenemos. Pero… en fin… […] el sistema es muy rígido, no somos libres […] Los cuadros que nos han dado para la evaluación que nos ha dado la Regione, en la Deliberación 530 y ahora la nueva 739, son restrictivos. Te obligan a razonar con algunos elementos que están muy definidos. Los cuadros forman parte de la Deliberación, cuando hablamos de complejidad media, baja complejidad, alta, hay que seleccionar e inventarse pruebas que respondan al tipo de complejidad." (C.C. EAPQ)

5.3.0.4. Indicador: el evaluador conoce el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

5.4. Categoría: Comportamiento ético en el proceso de evaluación

5.4.0. Sin subcategoría

5.4.0.1. Indicador: El evaluador proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el apartado a) del artículo 6 del RD 1224/2009 considera que uno de los principios del procedimiento es el del respeto de los derechos individuales. Asimismo, el apartado d) hace referencia al principio de objetividad en la evaluación y reconocimiento de competencias profesionales, asegurando el rigor técnico y la imparcialidad de las comisiones de evaluación.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el Decreto Legislativo 13/2013 hace referencia, en su artículo 7 apartado f), al principio de objetividad en las fases del procedimiento de validación y certificación de competencias profesionales.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

5.5. Categoría: Privacidad y confidencialidad del proceso de evaluación

5.5.0. Sin subcategoría

5.5.0.1. Indicador: El evaluador comunica el resultado de la evaluación únicamente al candidato.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 a) del RD 1224/2009 refleja el principio del respeto de los derechos individuales, indicando que los resultados de la evaluación serán confidenciales y que se respetará la protección de datos de carácter personal.

Legislación autonómica: la convocatoria del procedimiento en Castilla y León establece, con la ORDEN /HAC 1536/2011, en el apartado decimocuarto, que el responsable de informar por escrito al candidato sobre los resultados de su evaluación será el presidente de la comisión de evaluación.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han señalado que la comunicación de los resultados de evaluación es confidencial y la han hecho ellos mismos a cada uno a sus candidatos. Primero han llamado por teléfono para concertar una cita con el candidato y después le han entregado el documento con el resultado de la evaluación.

"El evaluador le llama por teléfono y concreta una cita, cuando el candidato puede venir (porque respetamos mucho cuando pueden los candidatos), y se le entrega el documento de la comunicación. […] el resultado es confidencial, y también lo dice la guía del evaluador, se lo damos solo a él, en mano, porque si ha pasado todo: fenomenal, pero si no ha pasado alguna se podría sentir mal y es un colectivo de personas que no se lo vamos a hacer pasar mal aquí." (A.D. Ev).

"Lo hacemos nosotros de forma personal. Yo por ejemplo, no vivo en Segovia, vivo a 70 km de Segovia, entonces, yo lo que he hecho es… a la gente de cerca, de mi zona, la evaluación se la hacía yo y la entrega de los resultados también, primero a mí me venía bien pero a ellos también, porque nos evitábamos un viaje a Segovia." (T.M, Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los dos EPV y el EAPQ entrevistados han declarado que la comunicación del resultado de la evaluación se hace respetando la privacidad. El EPV puede encargarse de hacerlo o, en caso de haberse hecho el procedimiento en un centro de formación, es el centro de formación quien lo comunica, pero siempre se comunica directamente al candidato, en persona o por teléfono.

Entrevistador: "¿Quién hace la comunicación de resultados del examen?"

"Lo hace internamente cada ente. En las cualificaciones viejas, las que han sido sustituidas, las que han sido hechas por la ley marco del 78, era el presidente, el que al final, anunciaba el resultado. Al candidato le puedes anticipar que ha hecho una buena prueba a otros se les dice que con este sistema no se queda sin nada, tendrá una o dos unidades de competencia y la próxima vez completará la cualificación" (C.C. EAPQ).

"En general, nosotros les convocamos dos o tres días después del examen, para decírselo directamente o se lo decimos telefónicamente, luego después de un mes o cuando sea, organizamos una pequeña ceremonia para dar la cualificación. Nosotros lo hacemos así, pero hay modalidades diversas en todos los entes." (G.G. EPV).

"Cuando estamos en un centro de formación lo hace el centro de formación."

Entrevistador: "¿Es público?"

"No, porque no es muy bonito, se llama a las personas y se dice personalmente o por teléfono. Pero es una cosa que se hace individualmente." (S.C. EPV).

5.6. Categoría: Carácter personalizado de la evaluación

*Con el fin de facilitar el análisis legislativo y de entrevistas, se ha procedido a la agrupación de los indicadores de dos de las subcategorías ("conocimiento del candidato por parte del evaluador" y "flexibilidad en el proceso de evaluación"), pertenecientes a la categoría: "carácter personalizado de la evaluación".

Los indicadores 5.6.1.1 y 5.6.1.2, listados a continuación con su categoría, se agrupan para analizar si el evaluador conoce las motivaciones y objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

5.6.1. Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del evaluador

5.6.1.1. Indicador: El evaluador conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

5.6.1.2. Indicador: El evaluador conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

Los indicadores 5.6.1.3, 5.6.1.4, 5.6.2.1 y 5.6.2.2 listados a continuación con sus subcategorías, se agrupan para analizar si el evaluador conoce y tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales, personales, familiares, etc) y su disponibilidad (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo), a la hora de llevar a cabo la evaluación.

5.6.1. Subcategoría: Conocimiento del candidato por parte del evaluador

5.6.1.3. Indicador: El evaluador conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).

5.6.1.4. Indicador: El evaluador conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).

5.6.2. Subcategoría: Flexibilidad en el proceso de evaluación

5.6.2.1. Indicador: El evaluador tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación.

5.6.2.2. Indicador: El evaluador tiene en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación.

A continuación analizamos estas dos agrupaciones.

Indicador 5.6.1.1 + 5.6.1.2: El evaluador conoce las motivaciones y objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han afirmado que los candidatos se someten al procedimiento, sobre todo, por miedo a perder el puesto de trabajo si no están cualificados. Estos creen que con un título estarán más seguros a nivel laboral. Uno de los evaluadores también ha comentado que algunas personas han utilizado el procedimiento para otros fines, por ejemplo, para lograr otro título y ganar puntos para el concurso de traslados, Sin embargo, ha señalado que la mayoría lo ha hecho por miedo a ser despedido.

"En general el candidato busca la acreditación porque se está jugando el puesto. […] En infantil muchas personas nunca habían trabajado en centros de educación infantil, habían trabajado en otras cosas, lo querían para luego obtener el título de Técnico Superior en Educación Infantil, es más, ha habido maestros que lo querían para obtener el título de Técnico Superior en Educación Infantil y tener puntuación para los concursos de traslados. Aquí la gente se las ingenia como quiere y puede, normalmente los casos que estamos viendo lo hacen para no perder el puesto de trabajo, hay gente que viene y dice que ahora les están pidiendo esto pero que no estaría de más que se sacasen el título y nos preguntan qué tienen que hacer, pero es por miedo, para no perder el puesto de trabajo y creen que si tienen el título tienen más seguridad. Igual que en infantil hubo gente que lo aprovechó para otras finalidades, otros objetivos… por lo que veo (aquí) en general, no fue por eso, […]" (A. D. Ev).

"Lo primero ha sido quitar miedos que tenían, la gente estaba muy asustada, sobre que era esto del procedimiento. Si iban a perder su puesto de trabajo…Lo primero tranquilizarles,"

Entrevistador: "¿Lo están utilizando más bien como un medio para no quedarse sin trabajo…?"

"Sí, exactamente, hombre, las cosas no están bien, yo entiendo que el nivel cultural que tienen muchas la verdad es que deja mucho que desear y esto para ellas era u obtener esto o irse a la calle." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ entrevistado ha comentado que los EAPQ no tienen mucha relación con el candidato, únicamente tienen contacto con él en el momento del examen.

Entrevistador: "¿Cuándo tenéis relación con el candidato?"

"Sólo en el momento de la evaluación. Ni antes ni después." (C.C. EAPQ).

Indicador 5.6.1.3. + 5.6.1.4. + 5.6.2.1. + 5.6.2.2: El evaluador conoce y tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales, personales, familiares, etc) y su disponibilidad (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo).

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Uno de los evaluadores entrevistados ha comentado que ha tenido bastante relación con los candidatos y que ha podido conocer sus experiencias personales y profesionales. Ha afirmado que los evaluadores han tenido en cuenta y respetado mucho las condiciones personales y la disponibilidad del candidato, por ejemplo a la hora de entregarle resultados o de acordar con él una fecha para la evaluación, siempre para facilitarles el procedimiento.

"[…]…es el propio candidato que tiene miedo, te dice que no quiere perder horas de trabajo y que prefiere que le evalúes tal día, mientras no podemos adaptar nos adaptamos, no hay problema.".

[…] La mayoría te vienen contando unas experiencias personales tremendas, han accedido a atención a domicilio derivadas de una situación grave, que tienen estudios primarios… y… ¿les voy a exigir yo conocimiento de graduado de secundaria? No puedo, si ella después quiere proseguir para sacar el título de atención sociosanitaria ya le harán

las pruebas competentes, pero ahora mismo no es el certificado de profesionalidad y nos tenemos que adaptar eso está claro y lo tenemos muy claro todos los miembros de la comisión y las otras comisiones. De hecho, desde la Consejería se nos hizo hincapié en ese aspecto, si no se perdería el espíritu del procedimiento, por ejemplo, el año pasado que estuve en infantil, que es un nivel 3, ahí yo ya exigía más, porque es un nivel 3 […] El evaluador le llama por teléfono y concreta una cita, cuando el candidato puede venir, porque respetamos mucho cuando pueden los candidatos, y se le entrega el documento de la comunicación.[…] Al candidato se le llama por teléfono cuando se ha decidido que se le va a evaluar y le dicen las pruebas que se le van a pasar y se le pregunta si está de acuerdo. Normalmente tendría que venir aquí a firmar ese acuerdo, pero muchas veces, viven en pueblos, así que se le comunica por teléfono y luego cuando vienen firman el documento para ratificar el acuerdo que se ha hecho por teléfono. Creemos que es mejor así, más práctico. No voy a hacer venir a una persona solo para firmar eso." (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ entrevistado ha declarado que la información que tiene sobre las características personales del candidato se la proporciona otro profesional. Es decir, tiene un conocimiento indirecto del candidato pero, a pesar de ello, ha afirmado que de algún modo se tienen en cuenta su situación a la hora de evaluar.

Entrevistador: ¿Qué relación establecéis con el candidato? ¿Llegáis a conocerles bien?

"En la sede de examen, en la preliminar, el EPV o coordinador describe la característica de cada uno, el recorrido que ha hecho y la situación". (C.C. EAPQ).

Entrevistador: ¿Se tienen en cuenta las particularidades de cada uno?

"Sí, en alguna parte del cerebro se tienen en cuenta, porque si nos limitásemos simplemente a ver solo lo que hace, inmediatamente podríamos decir: no eres competente" (C.C. EAPQ).

5.6.3. Subcategoría: Lenguaje adaptado del evaluador

5.6.3.1. Indicador: El evaluador adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han asegurado haber utilizado un lenguaje llano para hacerse entender mejor por el candidato.

"[…] Nos tenemos que adaptar al nivel cultural de las personas. El lenguaje se ha intentado adaptar al candidato, ya que muchos no tienen un nivel cultural muy alto y el procedimiento no sirve de nada si el candidato no lo comprende." (A.D. Ev).

"A mí me gusta utilizar un lenguaje muy llano para que la gente se entere, pero yo creo que al final, al terminar el procedimiento siguen sin saber muy bien… lo único que tienen claro es que no se van a quedar sin trabajo." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

5.7. Categoría: Carácter formativo de la evaluación

5.7.0. Sin subcategoría

5.7.0.1. Indicador: El procedimiento ayuda a la reinserción, de los candidatos que lo requieran, en el mundo formativo, tras el procedimiento

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 3 sobre los fines del procedimiento, del RD 1224/2009, expresa la intención de facilitar la adquisición de una acreditación parcial acumulable, con objeto de que el candidato complete la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad. Asimismo, el artículo 20 de este real decreto habla del plan de formación que se realiza al finalizar todo el procedimiento de evaluación y acreditación. A través de las administraciones

competentes se entregará a los participantes un escrito con, según proceda: "a) Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación. b) Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para completar la formación conducente a la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las mismas" (R.D. 1224, 2009, n. art. 20).

Legislación autonómica: el apartado decimocuarto de la ORDEN/HAC 1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento, establece que la comisión de evaluación deberá elaborar un informe con una propuesta formativa por cada candidato.

- ENTREVISTAS

El gestor/organizador entrevistado ha manifestado que el procedimiento cumple con lo establecido por la administración central y abre una puerta a los candidatos a la formación complementaria:

"La Consejería de Educación cumple una tarea social muy importante en este sentido, cumple con lo establecido con la administración central que nos impone unas cosas y abre una puerta importante para nosotros o dos: abre una puerta para que la gente que necesite formación complementaria, nosotros los vamos a derivar a los centros de adultos, o integrados o institutos para que continúen su formación con lo cual es una vía de recuperación de gente para la formación. Eso es importante para nosotros" (J.I.N. Gestor/organizador).

Uno de los asesores y un evaluador, sin embargo, piensan que el porcentaje de personas que continua o se inserta en el mundo formativo es pequeño y que todavía no ha "calado" el espíritu formativo (en el sentido de que los candidatos se sigan formando) del procedimiento. El otro evaluador entrevistado piensa que el procedimiento es deficitario en este aspecto y podría hacerse más.

Entrevistador: ¿Cree que este procedimiento impulsa/anima al candidato a seguir formándose o a introducirse de nuevo o por primera vez en el mundo del sistema formativo formal?

"En un porcentaje muy pequeño creo que sí. Que yo me acuerde, de mi experiencia… tres casos, entre los veinticinco de la otra vez y los catorce de ésta, tres casos. Una mujer me dijo que sí, que vamos, que si la podíamos facilitar direcciones de dónde se pudiese formar, entonces yo le dije, eso los evaluadores te lo comentarán." (J.L. As).

"[…] ese otro espíritu del procedimiento de que la gente se siga formando, yo creo que eso no ha calado todavía. Ellos ya lo tienen y yo no sé si con esto la gente se va a seguir formando." (T.M. Ev).

"Sí, en principio nos dicen, que solo en caso de no haber superado las unidades de competencia, orientadles para la formación. Nos han colgado en la plataforma los pasos que pueden seguir, pero normalmente se lo decimos a todos, yo ahí veo una carencia, tendrían que decir que es obligatorio, porque se encuentran que diciendo: "¿Ahora qué?", tendríamos que dar un documento obligatorio que diga, ahora ve al Ecyl y tienes que presentar un documento con esto, esto y esto." (A.D. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias sobre este aspecto.

5.8. Categoría: Recurso o reclamación del resultado de la evaluación

5.8.0. Sin subcategoría

5.8.0.1. Indicador: Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado de la evaluación, disponible para el candidato.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 apartado d) del RD 1224/2009 habla del principio de objetividad, indicando que durante la evaluación y reconocimiento de competencias se asegurará el rigor técnico, la imparcialidad de las comisiones de evaluación y se permitirá la revisión del resultado de las evaluaciones. También el artículo 16.7, del mismo real decreto, especifica que el evaluado tendrá derecho a reclamar ante la Comisión de Evaluación y, en su caso, a presentar un recurso de alzada ante la administración competente.

Legislación autonómica: no se hace referencia específica al procedimiento de reclamación, pero sí se refiere a este el apartado decimocuarto de la ORDEN/HAC 1536/2011 de la convocatoria sobre el procedimiento, señalando que al finalizar la etapa de evaluación se recogerán

los resultados y todos los registros producidos durante todo el procedimiento para poder hacer frente a posibles reclamaciones por parte de los candidatos.

- ENTREVISTAS

Los dos evaluadores entrevistados han comentado que este procedimiento efectivamente existe y se ha llevado a cabo. El candidato ha tenido a su disposición un documento para la reclamación, disponiendo de tres días hábiles desde el momento de recepción del resultado de la evaluación para entregarlo a la Comisión de Evaluación. Esta comisión lo estudia y en caso de no cambiar el resultado, el candidato dispone del recurso de alzada. Según ha señalado un evaluador, se dio un caso de recurso de alzada que no prosperó para el candidato ya que, según el evaluador, no estaba claro lo que reclamaba, lo cual les hizo pensar que no había entendido bien el procedimiento.

"En el caso de que una persona quiera hacer una revisión de su caso, puede presentar este documento, si te fijas en la documentación, tiene tres días hábiles a partir del momento en el momento en el que se le entrega el resultado, porque cuando te lo entrega lo tiene que firmar y tú te quedas con una copia. Luego lo estudiamos en comisión y llegamos a una resolución, si llegamos a lo mismo y no está de acuerdo, tiene el recurso de alzada, nosotros el año pasado no nos encontramos con ningún caso." (A.D. Ev).

"Sí, el año pasado hubo un caso, incluso hubo un recurso de alzada a la Consejería, con un caso de infantil, creo que se ha quedado ahí y no ha ido a más. […]"(T.M. Ev).

Entrevistador: "¿Qué pasa cuando se hace una reclamación?"

"En este caso se recogió toda la documentación otra vez y se vio a ver si se había cometido algún error. Como se vio que el método que se le había aplicado era el correcto y que realmente no tenía demostradas las evidencias, se le contestó en los mismos términos en los que se le había pasado la evaluación. Con este caso, en concreto no nos terminamos de entrar lo que realmente reclamaba, porque fue un escrito redactado de una forma tan particular… hablando de los asesores, como que no estaban preparados… realmente no conocía el procedimiento la persona que hizo la reclamación, no hablaba de los evaluadores, solo se refería a los asesores. Al final la reclamación fue una explicación de cómo se había llevado a cabo la evaluación." (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ y uno de los EPV entrevistados han afirmado la posibilidad de que el candidato reclame los resultados o el trato recibido en cualquier momento del procedimiento.

Entrevistador: "¿Existe un procedimiento de reclamación?

"Sí, existe, pero a mí nunca me ha sucedido que reclamasen, si hay transparencia es difícil que reclamen, porque si tú le dices al candidato donde se ha equivocado y por qué, es difícil que reclame." (C.C. EAPQ).

Entrevistador: "¿Hay un momento establecido para reclamar o se puede hacer durante todo el procedimiento?"

"Durante todo el procedimiento. También en el examen si cree haber sido tratado injustamente lo dice y el RFC es el que responde por todos. " (N.B. EPV).

6. <u>Dimensión: Certificación y registro</u>

6.1. Categoría: Validez de la certificación

6.1.0. <u>Sin subcategoría</u>

6.1.0.1. Indicador: Existe un órgano habilitado para emitir y registrar certificaciones tras la validación.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

<u>Legislación nacional</u>: el artículo 17 del RD 1224/2009 establece la entrega, a los candidatos que superen el proceso de evaluación, de una acreditación de las unidades de competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional. En el caso de que el candidato haya logrado, a través del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, los requisitos para la obtención de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, se le indicarán los trámites para su obtención, es decir, para la certificación.

El artículo 18 de este real decreto, sobre la expedición y registro de las acreditaciones, establece que la administración correspondiente (la Administración General del Estado, el Ministerio de Trabajo e Inmigración[104]

[104] Actualmente denominado Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

y el Ministerio de Educación[105], según el artículo 21.1 del RD 1224), deberá expedir la acreditación de unidades de competencia y transferirá los resultados a un registro estatal. El responsable de dicho fichero será el Servicio Público de Empleo Estatal.

Legislación autonómica: el artículo 2 de la ORDEN/HAC 1605/2011, siguiendo el RD 1224/2009, establece la expedición de una acreditación por cada una de las unidades de competencia en las que el candidato haya demostrado su capacitación personal. El artículo también indica que se informará al candidato, en su caso, sobre los trámites necesarios para lograr un certificado de profesionalidad o título de formación profesional, estando este certificado y este título reconocidos a nivel nacional. Por último, se añade que los datos se incorporarán al registro que se creerá para este efecto en la Comunidad de Castilla y León.

El artículo 17, de la misma orden, habla de la expedición de las acreditaciones. El artículo indica que una vez terminada la fase de evaluación, la comisión de evaluación remitirá las actas, el expediente y la propuesta de certificación para acreditación de competencias al Servicio Público de Empleo de Castilla y León. La acreditación de las UC demostradas será expedida por la Consejería con competencias en materia de empleo. Asimismo, el órgano encargado de la gestión transferirá los resultados al registro estatal del Servicio Público de Empleo Estatal, con copia a la Consejería de Educación.

- ENTREVISTAS

El gestor/organizador entrevistado ha declarado que las Consejerías de Educación y Trabajo han emitido un documento de acreditación de competencias que han enviado al centro de Servicio Público de Empleo de Castilla y León, para poder seguir con el procedimiento legal. Sin embargo, ha comentado que hubo ciertos problemas con el registro de Castilla y León, que hoy, según ha afirmado, están solucionados.

Entrevistador: "¿Qué institución se encarga de la acreditación oficial de las competencias?"

"Nosotros, la Consejería de Educación…emitimos un documento de acreditación de competencias que va firmado por nuestro director general y el gerente del Servicio Público de Empleo de Castilla y León. También ese documento de acreditación es conjunto, para las

[105] Actualmente denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

dos administraciones. Pero lo hicimos nosotros, lo enviamos a los centros para que lo recibiesen los interesados y luego comunicamos al Servicio de Empleo de Castilla y León (el ECYL), para que ellos hiciesen el registro. Pero en ese momento ellos no tenían creado el registro de certificados, y quedó en el limbo, en espera, hace unos días, supe que eso se solucionó. Ahora pueden registrar las acreditaciones." (J.I.N. Gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: la DGR 530 establece, en el Anexo A, en el punto 1.2.4 (p. 27), que el sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias de Emilia-Romagna otorgará según corresponda: un certificado de cualificación profesional, un certificado de competencias o una ficha de capacidades y conocimientos.

Además, en el punto 2.1 de la DGR 1434/2005, se señala que la *Regione* asegura el registro, archivo y reproducción de información relevante con el fin de dar validez oficial a las fichas (*schede*) y certificados.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores del procedimiento ha afirmado que la entidad encargada de otorgar la certificación, es la *Regione*.

Entrevistador: "¿El organismo/entidad que otorga la titulación es la Regione?"

"*Sí, es la Regione la que da la cualificación*." (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

6.1.0.2. Indicador: la certificación tiene una validez nacional/regional

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 1 del RD 1224/2009 determina la validez en todo el territorio español del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

Legislación autónoma: la ORDEN/HAC 1536/2011, sobre la convocatoria del procedimiento, establece, en el decimoquinto apartado, que las acreditaciones concedidas tendrán carácter oficial con validez en todo el territorio nacional, y añade que tendrán los efectos académicos y

profesionales previstos en la legislación vigente en lo referente a exenciones, correspondencias y convalidaciones.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 5 del Decreto Legislativo 13/2013 expone que la "*attestazione*" es la fase dirigida a la entrega de documentos de validación o certificados, estandarizados, que documentan las competencias identificadas y validadas o certificadas relacionadas con una o más cualificaciones.

Legislación regional: el punto 2.1 de la DGR 1434/2005 establece la entrega de documentos formales al candidato que haya superado el proceso de *formalizzazione e certificazione* de competencias. Se debe entregar, por tanto, un documento válido para asegurar la certificación de las competencias que posee el candidato. El punto 3.1 de la misma deliberación habla también de la entrega de documentos en los que están formalizadas y certificadas las competencias poseídas, se entrega a la persona una cualificación o un certificado o una ficha (*scheda*) de formalización de conocimientos y capacidades (*Qualifica o un Certificato di UC o una Scheda di formalizzazione di conoscenze e capacità*).

Además este punto señala que la *Regione* asegura el registro, archivo y reproducción de información relevante con el fin de dar validez oficial a las fichas (*schede*) y certificados.

- ENTREVISTAS

Dos de los gestores entrevistados han declarado que la *Regione* entrega al candidato la cualificación, en el caso de logar demostrarla. Como se ha comentado con anterioridad, la cualificación que se entrega pertenece al Catálogo Regional de Cualificaciones, por lo que tiene una validez regional y en la mayoría de los casos tiene su equivalente nacional.

Entrevistador: "*¿El organismo/entidad que otorga la titulación es la Regione?*

"*Sí, es la Regione la que da la cualificación"* (P.A. en P.V y P.A. Gestores/organizadores).

6.1.0.3. Indicador: Los certificados de validación deben tener el mismo estatus que los certificados formales o diplomas.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el RD 1224/2009 establece, en su artículo 19 sobre el efecto de las acreditaciones obtenidas, que:

- la Administración educativa reconocerá las unidades de competencia acreditadas y realizará la convalidación correspondiente en los módulos profesionales que corresponda;
- la Administración laboral reconocerá las unidades de competencia acreditadas que tendrán efecto de exención de los módulos formativos ligados a las UC de los certificados de profesionalidad.

Este tema es abordado también por el artículo 17 del RD 1224/2009, el cual establece que la administración competente indicará al candidato, cunado cumpla los requisitos, los trámites necesarios para obtener un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional. En el punto 3 del mismo artículo se añade que el candidato debe cumplir los requisitos de acceso previos a las enseñanzas correspondientes, como lo prevé la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Legislación autonómica: la ORDEN HAC 1605/2011, sobre la gestión del procedimiento en Castilla y León, repite el artículo 17 del RD 1224/2009 que acabamos de mencionar.

También la ORDEN/HAC 1536/2011 sobre la convocatoria del procedimiento establece en punto 2 del apartado decimoquinto que, siguiendo con el artículo 19 del RD 1224/2009, la acreditación de las UC tendrá efectos de acreditación parcial acumulable y de convalidación en los certificados de profesionalidad y en los títulos de formación profesional.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 5 del Decreto Legislativo 13/2013 expone que la "*attestazione*" es la fase dirigida a la entrega de documentos de

validación o certificados estandarizados, que documentan las competencias identificadas y validadas o certificadas relacionadas con una o más cualificaciones.

Legislación regional: el punto 2.1 de la DGR 1434/2005 establece la entrega de documentos formales al candidato que haya superado el proceso de formalización y certificación de competencias. Por tanto, se debe entregar un documento válido para asegurar la certificación de las competencias que posee el candidato. El punto 3.1 de la misma deliberación habla también de la entrega de documentos en los que están formalizadas y certificadas las competencias poseídas, se entrega a la persona una cualificación o un certificado de competencias o una ficha (*scheda*) de formalización de conocimientos y capacidades (*Qualifica o un Certificato di UC o una Scheda di formalizzazione di conoscenze e capacità*). Las cualificaciones pertenecen al Catálogo Regional de Cualificaciones y la mayoría tienen correspondencia con cualificaciones nacionales.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

7. Dimensión: Examen/control del procedimiento

7.1. Categoría: Control interno del procedimiento

7.1.0. Sin subcategoría

*Con el fin de facilitar el análisis legislativo y de entrevistas, se ha procedido a la agrupación de dos de los indicadores pertenecientes a la categoría de "control interno del procedimiento".

Los indicadores 7.1.0.1 y 7.1.0.2, listados a continuación, se agrupan para analizar si se hace un control/evaluación interno/a del procedimiento por parte de un organismo interno.

7.1.0.1. Indicador: Se hace un examen/control interno del procedimiento.

7.1.0.2. Indicador: Existe un organismo interno (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen/control del mismo.

A continuación analizamos esta agrupación.

Indicador. 7.1.0.1. y 7.1.0.2: Se hace un control/evaluación interno/a del procedimiento, por parte de un organismo interno (cuerpo competente) encargado del procedimiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 del RD 1224/2009 menciona que el procedimiento se regirá por el principio de calidad, indicando que un mecanismo de verificación interno y externo asegurará la calidad, el rigor técnico y la validez del mismo.

Asimismo, en la disposición adicional primera sobre la gestión de la calidad se indica que el proceso de evaluación y acreditación de la competencia será verificado a través de evaluaciones internas y auditorías externas que contribuyan a una mejora continua.

Legislación autonómica: La ORDEN HAC 1605/2011 sobre la gestión del procedimiento en Castilla y León establece en su artículo 20.1 y 20.4, sobre seguimiento y evaluación del procedimiento, los siguientes aspectos respectivamente:

- el órgano o la unidad responsable de la gestión del procedimiento facilitará a la Administración General del Estado los datos necesarios para el seguimiento y evaluación del procedimiento, en los términos establecidos en los artículos 10.6 y 17 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional;
- el Consejo de la Formación Profesional de Castilla y León y el Consejo General de Empleo participarán en el seguimiento y evaluación del procedimiento a través de sus órganos colegiados o de las Comisiones de Trabajo que establezca al efecto.

- ENTREVISTAS

Los profesionales entrevistados han declarado que no existe un proceso de control o examen del procedimiento como tal, pero el dirigente/organizador del procedimiento ha hablado de una cierta coordinación que ha realizado con las comisiones de evaluación. Sin embargo, no tenía poder ni para corregir, ni para rectificar. Uno de los asesores ha hablado de las recomendaciones a tener en cuenta en el procedimiento que ha hecho el dirigente del procedimiento. Asimismo, uno de los evaluadores entrevistados también ha comentado que ha realizado, por iniciativa propia, una revisión entre los evaluadores de sus trabajos, para intentar evitar errores. Por último, el otro evaluador entrevistado ha negado la existencia de un control del procedimiento.

Entrevistador: "¿Existe algún tipo de control interno o externo del procedimiento?"

"Yo hablaba con los presidentes de las comisiones de evaluación, por correo electrónico. Me comunicaba con ellos para saber cómo iba cada comisión, y de alguna forma entre los comentarios, yo veía que el riesgo era que utilizaran criterios de evaluación… erróneos para este procedimiento. También es verdad que algunos interpretaron como que la Consejería de Educación les forzaba a que acreditasen a todo el mundo, alguno entendió que mi mensaje era que nosotros queríamos que acreditásemos a todo el mundo, y no es verdad, no era la intención,… pero sí que era la intención el situar la forma de evaluar en el objetivo de este procedimiento. Bueno fueron situaciones que ahora en la segunda fase no se están dando, porque la gente entendió que esto no es hacer el examen de prueba libre de un certificado de profesionalidad o prueba libre de un título." (J.I.N. Gestor/organizador).

Entrevistador: "Entonces podemos decir que sí que ha habido un control interno por parte vuestra, suya…"

"Sí, pero no corregíamos, no rectificábamos a nadie, a ninguna comisión, […]". (J.I.N. Gestor/organizador).

"No se ha dado el caso, es verdad que al final, José Ignacio nos remite a una serie de propuestas de mejora que podemos hacer, […]" (J.L. As).

Entrevistador: "¿Existe algún tipo de control interno o externo del procedimiento de validación?"

*"No, pero a mí se me ha ocurrido, ha sido cosa mía, que entre nosotros leamos los informes finales de los compañeros, por si vemos si hay algún error, si nos hemos confundido… La organización me gusta mucho, no es que vayas a controlar a tu compañero, es solo una manera de controlar que las cosas vayan bien, para comprobar que no hay errores, como medida de seguridad, pero esto no está estipulado, sólo lo hacemos así nosotros por iniciativa mía como presidenta de la comisión de evaluación" (*A.D. Ev).

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de control interno y/o externo?

"No ha habido, no." (TM. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación regional: la DGR 1434/2005, en su punto 3.1, indica que la aplicación del SRFC será experimental en su primera fase. Para poder realizar

un seguimiento/evaluación del funcionamiento del sistema y posteriormente realizar las modificaciones e integraciones necesarias que garanticen una mejora del procedimiento. El punto 3.2 de la misma deliberación encarga a la *Regione* la tarea del seguimiento/evaluación de la validación. La deliberación especifica que deberá efectuar estadísticas sobre el funcionamiento del sistema, someter a exámenes y controles, de forma periódica, a los procedimientos de validación puestos en marcha.

- ENTREVISTAS

Uno de los gestores/organizadores, ha indicado que él es el encargado de hacer el control del procedimiento, apuntando también, que se han incorporados cambios de mejora a través de la DGR 739/2013, tras hacer estos controles sobre el procedimiento. El responsable de la formalización y certificación entrevistado (RFC) ha afirmado que la *Regione* realiza controles del procedimiento, pudiendo hacerlos sin previo aviso y en todo momento.

"Yo aquí dentro soy la referente del Sistema di formalizzazione e certificazione y tengo la responsabilidad del control, superviso el sistema, en base a la normativa que lo ha definido, y de cómo afecta operativamente en los sujetos que tienen que ponerlo en marcha en el territorio.

Por lo tanto, la referente sobre el funcionamiento de la máquina y sobre los documentos relacionados con ella soy yo […] Normalmente controlo el procedimiento en las sedes de los entes cuando ellos llevan a cabo el sistema, y por lo tanto, controlar el procedimiento, los documentos, ver si los han hecho correctamente, ver si han seguido correctamente los procedimientos […] La nueva normativa contiene aspectos que nosotros hemos visto en la práctica que no funcionaban muy bien […] Esta nueva normativa es el fruto de lo que hemos comprendido que funciona y no funciona de la primera versión de la formalización y certificación de competencias. […]Yo he ido a ver por lo menos 200 comisiones (in situ) y luego hago un informe a mi dirigente diciendo lo que creo que funciona y lo que no, luego hacemos una confrontación con los expertos…con un grupo de expertos…les preguntamos la impresión que han tenido, con algunos entes, con expertos de área profesional y cualificación, les preguntamos que creen que va y que no va" (V.F. Gestor/organizador).

*"Sí, absolutamente,… la Regione puede venir a ver las pruebas, a controlar la parte del servicio antes del examen, cuando se controlan las evidencias, cuando se hace el dossier, pueden venir a ver las entrevistas con las personas, estamos supeditados a todos los controles que nos quieran hacer y cada vez que activamos un curso SRFC lo tenemos que inserir dentro del SIFER." (*M.M. RFC).

7.1.0.3. Indicador: Existe un plan de seguimiento interno (control del procedimiento)

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado referencias al respecto.

Legislación autonómica, cabe decir que la ORDEN HAC 1605/20011 hace referencia a este aspecto en su artículo 5 k), sobre competencias de la comisión directora y en su artículo 20, sobre seguimiento y evaluación del procedimiento. Estos artículos indican que la comisión directora deberá elaborar el plan de seguimiento y evaluación, que formará parte del plan de calidad, con el objetivo de comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento de evaluación y acreditación en Castilla y León.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: No se han encontrado alusiones al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

7.2. Categoría: Control externo del procedimiento

7.2.0. Sin subcategoría

*Con el fin de facilitar el análisis legislativo y de entrevistas, se ha procedido a la agrupación de dos de los indicadores pertenecientes a la categoría de "control interno del procedimiento".

Los indicadores 7.2.0.1 y 7.2.0.2, listados a continuación, se agrupan para analizar si se hace un control/evaluación interno/a del procedimiento por parte de un organismo interno.

7.2.0.1. Indicador: Se hace un examen/control externo del procedimiento.

7.2.0.2. Indicador: Existe un organismo externo (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen/control del mismo.

A continuación analizamos esta agrupación.

Indicador. 7.2.0.1. y 7.2.0.2: Se hace un control/evaluación externo/a del procedimiento, por parte de un organismo externo (cuerpo competente) encargado del procedimiento.

- **ESPAÑA**

Legislación nacional: coincide con la legislación nacional que hace referencia al control/evaluación interno del procedimiento por parte de un organismo interno de los indicadores 7.1.0.1 y 7.1.0.2.

El artículo 6 del RD 1224/2009 menciona que el procedimiento se regirá por el principio de calidad, indicando que un mecanismo de verificación interno y externo asegurará la calidad, el rigor técnico y la validez del mismo.

Asimismo, en la disposición adicional primera sobre la gestión de la calidad, punto 3, se indica que el proceso de evaluación y acreditación de la competencia será verificado a través de evaluaciones internas y auditorías externas que contribuyan a una mejora continua.

Legislación autonómica: coincide con la legislación autonómica que hace referencia al control/evaluación interno del procedimiento por parte de un organismo interno de los indicadores 7.1.0.1 y 7.1.0.2.

La ORDEN HAC 1605/2011 sobre la gestión del procedimiento en Castilla y León, establece en su artículo 20.1 y 20.4, sobre seguimiento y evaluación del procedimiento, los siguientes aspectos respectivamente:

- el órgano o la unidad responsable de la gestión del procedimiento facilitará a la Administración General del Estado los datos necesarios para el seguimiento y evaluación del procedimiento, en los términos establecidos en los artículos 10.6 y 17 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- el Consejo de la Formación Profesional de Castilla y León y el Consejo General de Empleo participarán en el seguimiento y evaluación del procedimiento a través de sus órganos colegiados o de las Comisiones de Trabajo que establezca al efecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 7 del Decreto Ministerial 174/2001 prevé que las comisiones (definidas en el anexo B del Acuerdo *Stato-Regioni* de 18 de febrero del año 2000) se encarguen del seguimiento y evaluación de los procedimientos de validación, con la asistencia técnica del ISFOL. Dichas comisiones estarían compuestas por representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social[106], del Ministerio de Educación, de la Universidad y de la Investigación y de las regiones.

Asimismo, el artículo 9 del DL 13/2013, repite y completa lo expuesto en el DM 174/2001, decretando que el sistema nacional de certificación de competencias debe ser objeto de seguimiento y evaluación, dirigido a una mejora constante por parte del Ministerio de Trabajo y de Políticas Sociales; del Ministerio de Educación, de la Universidad y de la Investigación y de las administraciones públicas centrales y regionales. El artículo también indica que podrán colaborar: el ISFOL; el INVALSI (Instituto nacional para evaluación del sistema educativo y formativo); el INDIRE (Instituto nacional de investigación educativa); el ANVUR (Agencia nacional de evaluación del sistema universitario y de investigación de documentación, innovación) y la Unión nacional de las cámaras de comercio, industria, artesanía y agricultura.

Asimismo, el artículo indica que los resultados del seguimiento y de la evaluación deberán comunicarse, cada 3 años, al Parlamento.

Legislación regional: no se han encontrado alusiones al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

7.2.0.3. Indicador: Existe un plan de seguimiento externo (control del procedimiento)

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el RD 1224/2009 expone, en el artículo 30 sobre seguimiento y evaluación, que la Administración General del Estado, en

[106] Actualmente denominado Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales.

colaboración con las comunidades autónomas y previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, elaborará un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento. Para ello, las comunidades autónomas proporcionarán a la Administración General del Estado la información y los datos necesarios. La Administración General del Estado elaborará anualmente un informe que presentará al Consejo General de la Formación Profesional y que incluirá, en su caso, propuestas de mejora para los distintos aspectos del procedimiento.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No existen referencias al respecto.

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

No se han hecho alusiones sobe este argumento.

8. Dimensión: Coordinación en el procedimiento

8.0. Sin categoría

8.0.0. Sin subcategoría

8.0.0.1. Indicador: Existe una figura encargada de la coordinación del procedimiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 6 del RD 1224/2009 habla sobre el principio de coordinación, garantizando una adecuada coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes responsables de su desarrollo, con el objetivo de lograr la máxima eficacia y eficiencia en su implementación.

Legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El gestor/organizador entrevistado ha atribuido a la figura del coordinador provincial de las direcciones provinciales de educación la función de transmisor de información entre las consejerías y los profesionales del procedimiento, así como la función de unificar los criterios de evaluación en las diferentes comisiones de evaluación. Uno de los asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León también ha hecho mención a esta figura, señalando, sin embargo, que este coordinador simplemente asistía a las reuniones iniciales de las convocatorias y firmaba el acta al finalizar las mismas.

"Sí, hemos coordinado, a través de los coordinadores provinciales de las direcciones provinciales de educación y a través de instrucciones y plataformas de formación de grupos colaborativos, es decir, los coordinadores provinciales actuaban como vía de transmisión de las informaciones que se daban desde aquí y unificaban los criterios de evaluación entre las comisiones de evaluación. También había una plataforma de un grupo colaborativo para que asesores y evaluadores se pusieran en contacto entre ellos y con nosotros. Así, todos los archivos que se van a utilizar, las comunicaciones, los correos, que se quieren dar a todos, se hace a través de esa vía, a través de un grupo colaborativo. La mayor parte de los archivos los he colgado yo, pero el primer año había muchas cosas que no habíamos previsto y los asesores y evaluadores lo crearon y pusieron en común para todos a través de esa plataforma." (J.I.N. Gestor/organizador).

"[…] creo que el papel de… en este caso era Sonia, que era la coordinadora, asistía a las reuniones grupales. La coordinadora es una funcionaria de la Consejería de Educación, venía a las reuniones grupales, en ambas convocatorias. En la primera convocatoria tuve veinticinco personas, en la segunda catorce, al principio se presentaron siete, los otros que no vinieron fueron excluidos automáticamente y llamaron a los que estaban detrás. En la primera sesión estuvo Sonia, en la segunda con los nuevos candidatos estuvo Sonia, y luego falló otra y convocaron a una nueva y estuvo también Sonia, luego todos firmamos el acta, las candidatas el impreso de que habían asistido, nosotros como asesores y ella también firmaba, y no volvía a aparecer en el procedimiento." (J.L. As).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: no se han encontrado alusiones sobre este tema.

Legislación regional: el punto 3.2. de la DGR 1434/05 sobre el responsable de la formalización y certificación de competencias (RFC),

otorga a dicha figura el papel de referente procedimental y organizativo, en cuanto a la puesta en marcha de todo el procedimiento.

Establece que el RFC es el responsable de asegurar el respeto de los procesos previstos y de las necesidades y características de las personas, atribuyéndole las siguientes funciones:

- transmitir correctamente la información relativa a modalidades de formalización y certificación, documentos entregados al finalizar el procedimiento y firmar los contratos formativos;
- garantizar la homogeneidad de los procesos de formalización y certificación de competencias realizadas en diferentes convocatorias o sedes;
- nombrar a los expertos de la evaluación a través de evidencias;
- instituir la comisión para el desarrollo del examen y comunicar dicha constitución a la administración responsable; asegurar a los componentes de la comisión de examen, la información resultante de la evaluación a través de evidencias, así como cualquier otro tipo de información que pueda resultar útil para la realización del examen;
- firmar los documentos resultantes (las fichas de conocimientos y capacidades y los certificados, junto con el presidente de la comisión de examen).

El RFC posee competencias técnico-profesionales relativas a la gestión del proceso, a la relación con el candidato, a las normas y a los procedimientos administrativos pertinentes. Sus competencias están definidas según los estándares del SRQ y coherentemente certificadas.

Asimismo, esta deliberación establece que los entes formativos son los encargados de nombrar su propio responsable y lo comunican a la *Regione*, que lo introduce en una específica "lista regional". Además, la presencia de este responsable constituye un requisito para que la *Regione* autorice el desarrollo de las actividades previstas por el proceso de formalización y certificación de competencias.

- ENTREVISTAS

El RFC entrevistado ha explicado que su función es la de coordinar el procedimiento, para asegurar el buen funcionamiento y la calidad del mismo. Asimismo, indica que cada provincia tiene como mínimo un RFC encargado de controlar que todo vaya bien.

Dos de los EPV entrevistados hablan también de esta figura definiéndola como un vigilante, un supervisor que garantiza el buen funcionamiento del procedimiento, aunque uno de ellos ha indicado que no ha notado mucho seguimiento por parte de esta figura.

"Yo soy Responsable de Formalización y Certificación y he hecho una formación específica para esto, y estoy inscrita en la lista de la Regione. Y soy también EPV, he hecho otra formación para esto. La formación siempre impartida por la Regione. […] Mi figura es la de uno que asegura la calidad del procedimiento, como en las empresas está el que te asegura que todo el proceso ha sido controlado y funciona, que todos los expertos están preparados. Es el que te asegura que todo el procedimiento funciona […] Al menos hay un RFC por cada provincia, al menos somos diez. Llevo el control del procedimiento, dentro de una empresa o del centro de formación privado que hace la formalizzazione e certificazione de las competencias, y mi función consiste en organizar y controlar que todo vaya bien. Cada provincia tiene al menos un RFC y al menos un EPV. Puede tener más. El responsable controla, que todo vaya bien, firma, organiza, si hay problemas te los resuelve, por ejemplo si un miembro de la comisión no está muy de acuerdo por cómo se ha hecho el examen, interviene el responsable, para las pruebas de examen está el responsable, para explicar a los alumnos cuando llegan qué es el servicio, está el responsable, pero toda la impartición del servicio la hace el EPV, en realidad, porque él es el experto." (M.M. RFC).

"[…] el RFC…es un elemento que entra en contacto con todos los otros roles pero de forma muy superficial, porque siendo solo una garantía de todo el proceso…es como un vigilante, tiene que garantizar que toda el procedimiento se haga siguiendo la normativa, la ley. Hace un control de los documentos que tiene que haber (se tienen que hacer como dice la normativa) tiene que conocer la normativa como la Biblia." (N.B. EPV).

"[…] mi experiencia el RFC ha sido el que controla, supervisa. No sé, yo siempre he trabajado mucho con autonomía desde este punto de vista. No lo sé, quizás el RFC da por descontadas muchas cosas, pero…yo este seguimiento no lo he notado mucho." (S.C. EPV).

8.0.0.2. Indicador: Se realizan encuentros/reuniones de puesta en común entre los profesionales, dirigidos a mejorar el procedimiento.

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación autonómica: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Uno de los asesores entrevistados ha indicado que se reúne con otros asesores y evaluadores cuando tiene alguna duda sobre algún candidato. El otro asesor entrevistado ha señalado que no se hacen reuniones para hablar de los problemas que surgen y como resolverlos en el procedimiento, aunque menciona el uso de una plataforma que posibilita a los profesionales del procedimiento comunicarse entre ellos. Sin embargo, ha señalado que en la segunda fase de la convocatoria la plataforma no ha estado muy activa.

Uno de los evaluadores entrevistados ha declarado haber tenido contacto con otros evaluadores, pero no con los asesores. Asimismo ha comentado que tampoco se han reunido, entre los profesionales, para comentar problemas o mejoras en el procedimiento.

"Sí claro, tenemos reuniones, por ejemplo, para los casos que son más complicados, que tenemos más dudas, porque no siempre es todo tan fácil, hay casos que te dan mucha duda. Yo con evaluadores me he reunido una vez y con asesores otra." (C.T. As).

Entrevistador: "¿Se hacen reuniones?, ¿se comunicaban los asesores sobre cómo llevar a cabo el asesoramiento, dudas o problemas que van surgiendo? […]"

"no, no, no". (J.L. As).

Entrevistador: "¿Usan el grupo colaborativo para poner en común dudas problemas, etc…?"

"Hay una plataforma que gestiona José Ignacio, que cada vez que se inicia un procedimiento se abre, se nos da la clave, se cuelga toda la información y documentación. Toda la documentación que necesitamos, correos electrónicos entre nosotros, foros de debate entre nosotros para dudas, en la primera convocatoria estuvo muy activa pero en esta segunda la verdad es que no la he visto muy activa". (J.L. As).

"Con los evaluadores sí hemos tenido relación, con los asesores no, reunión como tal no, les hemos visto, pero no, no, no, no ha habido ninguna relación, ha habido algún asesor que no he visto. Ellos tenían sus instrucciones, cada semana tenían que presentar un número determinado de expedientes que nos dejaban en un lugar determinado. Y nosotros íbamos cogiendo los expedientes de los candidatos con dossier y ya está, no hemos tenido ninguna relación con ellos". (T.M. Ev).

Entrevistador: "¿Tampoco al finalizar la evaluación os habéis reunido con los asesores o evaluadores para comentar fallos o mejoras?"

"No, no, no, para nada". (T.M. Ev).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

Dos de los EPV entrevistados han declarado haberse reunido con los EAPQ para planificar el examen, pero no mencionan otro tipo de reuniones dirigidas a mejorar el procedimiento. El otro de los EPV entrevistados ha señalado que no se han hecho reuniones con objeto de mejorar el procedimiento, pero lo considera de mucha utilidad. En cuanto al RFC entrevistado también ha indicado que no se han realizado estas reuniones pero las considera muy útiles, aunque ha señalado que resultarían bastante costosas y que por ahora lo que hacen los RFC es intentar solucionar los problemas que van detectando durante el procedimiento. Por último, uno de los gestores/organizadores del procedimiento ha declarado haberse reunido con los profesionales de los entes que están llevando a cabo el procedimiento, para "romper el hielo", darles seguridad e indicarles que pueden llamar ante cualquier problema. Sin embargo, también ha indicado que son muchos los centros que ponen en práctica el procedimiento y que necesita de la colaboración de los profesionales del mismo para conocer las dificultades que surgen.

"Sí… la relación con los EAPQ… el EPV tiene una relación estrecha porque es con los que trabaja más cuando planifica el examen y cuando lo hace a los participantes, yo tengo dos grandes amigos EAPQ. Con el RFC…es un elemento que entra en contacto con todos los otros roles pero de forma muy superficial, […]" (N. B. EPV).

"A algunos EAPQ les he conocido la mañana del examen, a otros les conozco más porque he hecho muchos exámenes y ya les conozco, pero el sistema SIFER extrae las personas y quien encuentras encuentras y te encuentras con persones nuevas en sede de examen, planificas y haces tres o cuatro días de examen con ellos." (S.C. EPV).

Entrevistador: "Una vez que el procedimiento termina, ¿hacen reuniones para hablar de problemas, comunicaros, ver si se puede mejorar algo con el responsable para luego reunirse otra vez con la Regione?"

"Si no recuerdo mal, en la nueva Deliberación 739, se dice que se prevén momentos…en mi opinión seria utilísimo, no está previsto por la normativa." (G.G. EPV).

Entrevistador: "¿No viene alguien de la región para preguntar cómo ha ido?"

"No, pero sería muy útil." (G.G. EPV).

Entrevistador: "¿Hacen reuniones entre ustedes?"

"No, porque cada uno sabe lo que tiene que hacer, sí que nos consultamos y nos preguntamos entre nosotros, pero es consultación, nos llamamos, "mira, tengo este problema, ¿tú como lo solucionas?" no es una actualización, a través de reuniones." (M.M. RFC).

Entrevistador: "Cuando termina el proceso, ¿se hace una reunión entre ustedes, los expertos, al menos ustedes?"

"No, esto es lo que te decía que hace falta. Nosotros nos reunimos para decidir si el candidato pasa o no, sobre todo si no está muy claro. No está escrito, pero en la práctica… nosotros nos reunimos y decimos éste y éste, no lo tenemos muy claro…Reunirnos como dices tú, sería muy costoso, se tendría que pagar a parte, los EAPQ es gente que trabaja, vienen a hacer los exámenes cogiendo días de vacaciones o en el tiempo libre, es gente que trabaja, vienen aquí por dinero." (M.M. RFC).

Entrevistador: "Ellos no pero… ¿Ustedes se reúnen para decidir que no va bien y que se puede cambiar?"

"Nosotros lo que hemos hecho es, cuando nos hemos encontrado un EAPQ que está suspendiendo a todos nos dirigimos a la Regione y le decimos: "mira éste lo que está haciendo, haz algo" (M.M. RFC).

"[…] Verse ayuda. Esto es un sistema de personas, la relación con las personas es muy importante. Nos cuesta mucho pero tenemos que recuperarlo, es una debilidad que hemos visto en la primera fase, pero ahora está mejorando muchísimo, desde que yo voy a los entes todos los días, se sienten más seguros, reforzados, comparto con ellos, también lo que te estoy diciendo a ti, si tienen dificultades te llaman, porque se rompen las barreras y es más fácil, si tienen alguna duda o alguna dificultad en la aplicación del sistema te llaman. Esto es un sistema de personas, pero es difícil hacer esto así.

Luego, todos los expertos de área profesional y cualifica… con ellos tengo encuentros pero son personas no típicas de nuestro sistema, por lo que las reglas que se usan dentro de la formación profesional… Por ejemplo, se les da la plataforma on-line, pero también dos o tres encuentros de un día, se han hecho, el primero lo he hecho siempre yo, con todos, en

un aula, he hecho encuentros con toda la lista. A todos les he contado lo que se encontrarán en la plataforma, a todos les he dicho llamadme si lo necesitáis, quizás no me encuentren siempre, pero así se rompe el hielo que existe con la institución, pero si ellos no colaboran que están en la práctica, para mí es difícil estar detrás de ellos tenemos 160 los centros acreditados que activan comisiones, así que o son ellos los que me ayudan a comprender o yo sola no puedo." (V.F. Gestor/organizador).

9. Dimensión: Trazabilidad

9.0. Sin categoría

9.0.0. Sin subcategoría

9.0.0.1. Indicador: Cada paso en el proceso de evaluación se documenta/registra

- **ESPAÑA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional: el artículo 16.5 del RD 1224/2009, sobre el proceso de evaluación, indica que las actividades de evaluación se desarrollarán siguiendo una planificación previa, en la que constarán, al menos, las actividades y métodos de evaluación y los lugares y fechas previstos. Asimismo, indica que por cada actividad deberá quedar un registro firmado por el candidato y el evaluador.

El punto 8, del mismo artículo, expone que el expediente resultante del proceso, en el que se recogerán todos los registros y resultados producidos a lo largo del procedimiento, será custodiado por la administración competente.

Legislación autonómica: sigue lo establecido por el RD 1224/2009 con la Orden Hac 1536/2011 sobre el procedimiento, indicando en los puntos:

- Decimotercero, punto 9, sobre la fase de evaluación, que de cada actividad de evaluación realizada quedará un registro firmado por el candidato y el evaluador;
- Decimocuarto, punto 1, sobre los resultados de la evaluación, que una vez finalizada la etapa de evaluación, se completará el expediente de evidencias, que recogerá los resultados y los registros producidos a lo largo del procedimiento y que estará custodiado durante el período reglamentario para atender los posibles procesos de reclamación en las sedes donde se desarrolle el citado procedimiento.

- ENTREVISTAS

Uno de los asesores y los dos evaluadores entrevistados han declarado haber dejado constancia, a través de un registro, de las actividades que se han ido realizando durante el procedimiento. Asimismo, el gestor/organizador del procedimiento ha indicado que efectivamente al finalizar el procedimiento recibe toda la documentación producida durante el procedimiento, sobre los pasos que se han ido dando.

Entrevistador: "¿Existe un registro de lo que se va haciendo durante el procedimiento?"

"Sí, registramos lo que vamos haciendo." (C.T. As).

Entrevistador: "¿Existe un registro de los pasos que se van dando durante el proceso de evaluación?"

"El propio procedimiento te lleva a eso porque tienes que ir cumplimentando una serie de documentos, por ejemplo, esta persona… se le ha pasado una entrevista profesional, el acta individual es que esta persona lo ha pasado, aquí en el propio informe, lo va registrando, todos los pasos, la propia documentación te obliga." (A.D. Ev).

Entrevistador: "¿Existe un registro del procedimiento? Los pasos, incidencias…"

"Teníamos que presentar un acta diaria, eso ha quedado en el centro integrado, era la secretaria la que se encargaba o la que debería de haberse encargado de hacer las actas, pero como comisión, no como evaluadores, eran actas de la comisión de evaluación, pero yo realmente cuando he estado evaluando no he llevado un registro, sino que mi registro ha sido el informe de evaluación y nada más, y los registros que yo he tenido que presentar para la candidata. […] Me parece fundamental que quedara constancia, que nosotros hemos hecho la evaluación siguiendo esa ficha que viene en el guía, este año no la hemos hecho pero me parece fundamental que esa ficha fuera un documento exigible para los evaluadores. También de cara a una reclamación" (T.M. Ev).

Entrevistador: "¿Existe un registro de todo lo que se va haciendo durante el procedimiento, documentando todo lo que hace?"

"Sí, el asesor controla todo lo que va haciendo, los pasos... La comisión de evaluación también, pero desde aquí no tenemos ese control, excepto que al final del procedimiento recibimos y recabamos toda la documentación de asesores y evaluadores y está aquí archivada, pero durante el procedimiento no. Ahora mismo yo no sé lo que está haciendo cada asesor o comisión de evaluación, lo sabré al final cuando reciba toda la documentación" (J.I.N. gestor/organizador).

- **ITALIA**

- LEGISLACIÓN

Legislación nacional y legislación regional: no se han encontrado referencias al respecto.

- ENTREVISTAS

El EAPQ, los tres EPV y el RFC entrevistados han declarado que el procedimiento queda registrado en documentos dispuestos por la *Regione*. Asimismo han señalado que el registro es una buena idea de cara a posibles reclamaciones. Uno de los gestores/organizadores habla del sistema informático en el que queda registrado el procedimiento, desde la evaluación de evidencias. Dicho sistema es capaz de ordenar cronológicamente los documentos producidos, posibilita a la *Regione* hacer un seguimiento del procedimiento, da autonomía a los profesionales y ha aligerado el trabajo a los gestores/organizadores.

Entrevistador: "¿Existe un registro del procedimiento? ¿De lo que sucede durante la evaluación?

"Sí, en los anexos de la Deliberación, está el dossier de los alumnos." (C.C. EAPQ).

"Desde este año nos piden un informe detallado, justamente, en mi opinión. Es una novedad. Por si hay reclamaciones. Está bien registrar los problemas que surgen y está bien que esté todo registrado […]" (G.G. EPV).

Entrevistador: "¿Existe un registro de todo el procedimiento?"

"Tenemos documentos que se usan que son estándar que los da la Regione (creo que los tiene la normativa al final) hay toda una seria de documentos desde el dossier de las evidencias…por ejemplo el documento de evaluación de las evidencias lo firma el RFC junto con el EPV." (N.B. EPV).

*"[…] Informamos en esta plataforma, también, tenemos que decir, quienes son los candidatos, tenemos que meter dentro el dossier de las evidencias, decir cuándo se hará el examen, quienes serán los miembros de la comisión, todo aquí dentro, que es la gestión, aquí decimos: estamos haciendo esto". (*M.M. RFC).

Entrevistador: "¿Registran lo que hacen con el candidato durante todo el procedimiento?"

"Sí, los instrumentos son el verbal y la prueba de examen, al menos en las que preparo yo hay una parte para las notas pero se trata de cosas relativas a la evaluación, de

la cualificación y certificación. Uno como EPV podría mandarlo al RFC y decir hoy he encontrado gente con poco nivel o no se han encontrado bien con la prueba práctica, pero no hay documentos oficiales para registrar. Lo único que se registra es cuando los exámenes no van bien, porque luego pueden reclamar. Porque quizás uno dice tenemos una comisión mala y hemos aprendido a registrar todo." (S.C. EPV).

[…] nosotros tenemos un sistema informático, es decir, la parte inicial del proceso no se sigue, empezamos a seguir el sistema desde el documento de evaluación de las evidencias, es el documento que va después del dossier, desde ahí seguimos todo el sistema, y lo hacemos en un modo que yo… el análisis que yo he hecho… he pedido que las informaciones inseridas tengan un orden cronológico, porque hemos visto que hasta ahora estaban metiendo los datos según pillaban y el problema de hacer esto es que si se hace un control sobre nuestro sistema informático que es una base de datos oficial que tiene la Regione sobre todos los sistemas de formación, servicios de formación que aprueba con financiación o sin financiación, […] Ahora, hemos revisado el sistema informático para que los datos entren en el orden que queremos nosotros aunque no lo metan de forma ordenada. Lo que sí tienen que hacer es poner bien la fecha y así el sistema lo ordena.

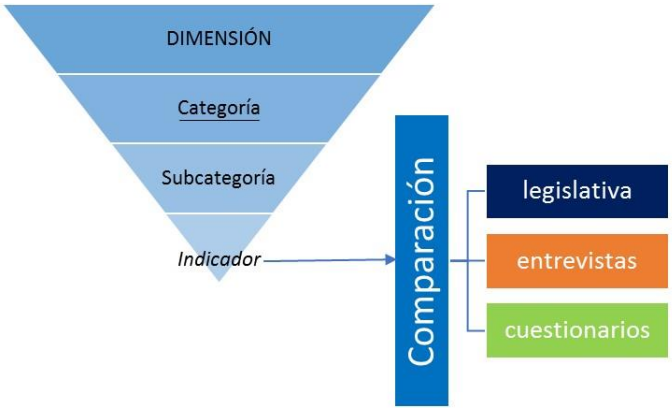
Este es un buen sistema, porque en el momento en el que se da la autorización a un ente autónomo para llevar a cabo el servicio, yo no puedo saber qué está haciendo, si lo está haciendo bien, porque él en realidad lo puede empezar a hacer cuando quiera. Hasta la emisión del certificado yo no sé de ellos. También es una ventaja porque tienen una autonomía total y a nosotros nos ha descargado de toda una serie de actividades. Por ejemplo, inicialmente nosotros firmábamos todos los certificados, lo firmaba nuestro responsable de repertorio, ahora lo firman ellos a nombre nuestro, llevan nuestro logo, nuestras reglas y actos, es un certificado que tiene un valor público y debemos garantizar que lo hagan bien." (V.F. gestor/organizador).

6.2 Análisis comparativo por indicadores

Tras haber presentado con detalle los datos derivados del análisis documental de la legislación y del análisis de entrevistas semiestructuradas, en este apartado presentamos el resultado del análisis comparativo por indicadores, y según la fuente de la que hemos obtenido la información. En esta exposición de resultados están también integrados los datos obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo de los cuestionarios, representados principalmente por gráficos que expresan porcentajes de las respuestas a los cuestionarios.

Para ello, hemos extraído las dimensiones, categorías, subcategorías (en su caso) e indicadores de la matriz. Cada indicador contiene una breve comparación de los resultados obtenidos del análisis de datos, en cuanto a legislación, entrevistas y cuestionarios (ver Figura 6). Asimismo, hemos incluido, debajo de las categorías o subcategorías (según corresponda) un cuadro sobre la "presencia" (representada con un "SÍ") o "no presencia" (representada con un "NO") de datos, derivados del análisis legislativo, de entrevistas y de cuestionarios, respecto al indicador:

Figura 6: Esquema seguido en el análisis comparado por indicadores



1. DIMENSIÓN EVENTO: INFORMACIÓN PREVIA AL PROCEDIMIENTO

1.1. CATEGORÍA: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN A LAS PARTES INTERESADAS

1.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios
IND.	Nacional	Autonómica			Nacional	Regional		
1.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

1.1.0.1. INDICADOR: Se da una información previa a las partes interesadas (empresas, sindicatos, centros formativos) sobre el procedimiento de validación.

Comparación:

Legislación

Tanto la legislación nacional española e italiana como la autonómica de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna, contemplan este aspecto. La española se refiere a esta fase de formación de manera algo vaga e inconcreta. Sin embargo, la legislación autonómica de Castilla y León es un poco más explícita, estableciendo una página web informativa e indicando quiénes deben proporcionar la información. Por otro lado, tanto la legislación nacional italiana como la regional de Emilia-Romagna, hablan de adoptar medidas para informar sobre el sistema. Sin embargo, ambas lo hacen de forma bastante general y la legislación nacional no especifica que dicha información se proporcionará a las partes interesadas.

Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado, del procedimiento de Castilla y León, ha afirmado que se ha dado este tipo de información a algunas de las partes interesadas, sin embargo, dos de los profesionales implicados en el procedimiento (un asesor y un evaluador), han comentado que el proceso de

información no se hizo correctamente, al menos para las empresas, ya que muchas tenían un desconocimiento total del procedimiento. En cuanto al procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/organizadores, reconoce que no se ha hecho una buena publicidad del procedimiento a las empresas como partes interesadas. Podemos decir por tanto, que la opinión general, de los profesionales entrevistados, en ambos territorios, es que la información a las partes interesadas no ha sido suficiente.

Cuestionarios

Al preguntar a los encuestados sobre los aspectos a mejorar del procedimiento, un alto porcentaje, tanto de asesores como los evaluadores de ambos procedimientos, ha indicado que la información previa que se proporciona a las empresas debería mejorar.

1.2. CATEGORÍA: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN A LOS CANDIDATOS

1.2.0. Sin subcategoría.

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
1.2.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO

1.2.0.1. INDICADOR: Existe una fase de información previa, al candidato, sobre el procedimiento

Comparación:

Legislación:

La legislación nacional española y autonómica de Castilla y León, garantizan dispositivos de información y orientación permanente. La primera también establece que en las convocatorias de validación deberá aparecer información relativa al procedimiento, con el objetivo de que las personas conozcan el procedimiento de validación y así valoren su participación en el mismo. Por otro lado, la legislación nacional italiana establece medidas

personalizadas de información y orientación por parte del mismo procedimiento, pero sin especificar que se haga antes de que comience el mismo. Respecto a la legislación regional de Emilia-Romagna, no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas:

El gestor/organizador entrevistado ha afirmado que ha habido una fase informativa previa. Sin embargo, tanto los dos asesores como los dos evaluadores entrevistados han declarado que esta fase o no se ha llevado a cabo o se ha hecho deficientemente, porque, según han indicado, los candidatos no estaban bien informados sobre el procedimiento. Respecto al procedimiento de Emilia-Romagna, podemos indicar que, a pesar de la poca relevancia que se da a este aspecto en la legislación, sí se ve reflejado en la práctica, dos gestores/organizadores y tres EPV han incidido en la importancia de esta fase y han indicado que existe una fase de información previa, proporcionada por los centros de empleo y por los centros formativos acreditados por la *Regione*.

Cuestionarios

Al preguntar a los encuestados sobre los aspectos a mejorar del procedimiento, un porcentaje elevado de asesores y evaluadores del procedimiento de Castilla y León ha expresado su disconformidad con la falta de información previa, sobre el procedimiento, proporcionada a los candidatos.

1.3. CATEGORÍA: ACCESIBILIDAD DE LA INFORMACIÓN

1.3.0. Sin subcategoría.

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
1.3.0.1	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO

1.3.0.1. INDICADOR: La información es accesible a través de internet y otras vías.

Comparación:

Legislación

Solamente contamos con datos provenientes de la legislación autonómica de Castilla y León, siendo esta la única que contempla este aspecto, indicando que se podrá acceder a la información sobre el procedimiento a través de internet.

Entrevistas

No existen referencias al respecto, ni por parte de los entrevistados del procedimiento de Castilla y León, ni por los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna.

2. DIMENSIÓN EVENTO: ACCESO AL PROCEDIMIENTO

2.1. CATEGORÍA: FACILIDAD DE ACCESO AL PROCEDIMIENTO

2.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
2.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO
2.1.0.2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO
2.1.0.3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
2.1.0.4	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO

2.1.0.1. INDICADOR: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la financiación

Comparación
Legislación

Solamente la legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León, hacen referencia a este punto, indicando la aplicación de tasas (sin

embargo, a día de hoy estas tasas suponen un interrogante porque todavía no han sido fijadas). En la legislación nacional italiana y regional de Emilia-Romagna no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado del procedimiento de Castilla y León ha señalado que al no haberse fijado unas tasas para el procedimiento, no se aplicaron en ninguna de las dos partes de la convocatoria que se ha llevado a cabo en Castilla y León, por lo que el procedimiento ha resultado gratuito para los candidatos y muy caro para la administración. No obstante, está prevista la creación de una tasa para futuras convocatorias. Respecto al procedimiento de Emilia-Romagna, el RFC y un gestor/organizador entrevistados han declarado que este sistema resulta costoso, ya que son las empresas o los candidatos los que asumen el coste del procedimiento, sobre todo si estos últimos quisieran activar el procedimiento de evaluación por su cuenta.

2.1.0.2. INDICADOR: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la inscripción y admisión al procedimiento

Comparación
Legislación

Como en el caso del indicador anterior, solo se trata este aspecto en la legislación nacional española y en la autonómica de Castilla y León. Por el contrario, en la legislación nacional italiana y en la regional de Emilia-Romagna no se han encontrado referencia al respecto. La legislación nacional española menciona la inscripción y admisión al procedimiento, sin embargo no se ocupa directamente de ellas, ya que delega en las administraciones competentes la decisión de lugares y medios para dicha inscripción y admisión. En lo relativo a la legislación autonómica, esta especifica minuciosamente los criterios de prioridad para acceder al procedimiento.

Entrevistas

Uno de los asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, ha manifestado su desacuerdo con la forma de realizar la fase de admisión en la segunda convocatoria del procedimiento, ya que muchos de los aspirantes a entrar en este, se quedaron fuera al no haberse enterado de que habían sido convocados, ya que se hizo a través de publicación en el boletín oficial y no estaban avisados. Por su parte, dos de los gestores/organizadores

entrevistados, del procedimiento de Emilia-Romagna, han reflejado que todo el que quiere acceder al procedimiento puede hacerlo sin problema, porque se trata de un procedimiento abierto y no suele haber problemas para entrar. Sin embargo, en casos de masificación no se han tomado medidas para el acceso. Dos de los gestores/organizadores entrevistados han comentado que solo han tenido un caso de acceso "difícil" por masificación, en el que la *Regione* se encargó de decidir quién entraba, aunque sin tener en cuenta unos criterios específicos prefijados.

Cuestionarios

Coincidiendo con el asesor entrevistado, en torno al 15% de los asesores y al 10% de los evaluadores encuestados del procedimiento de Castilla y León considera que el acceso al procedimiento debe mejorarse. Afirman, al igual que el entrevistado, que muchos de los candidatos pierden la posibilidad de participar en el procedimiento por la forma de convocatoria y por no informar bien sobre ella.

2.1.0.3. INDICADOR: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a la documentación a presentar con la inscripción

Comparación
Legislación

Como en los dos casos anteriores, solo la legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León, se ocupan de este aspecto, detallando la documentación que debe presentar el candidato.

Entrevistas

Uno de los asesores del procedimiento de Castilla y León ha comentado que a los candidatos les ha resultado difícil completar algunos de los documentos necesarios para la inscripción. Respecto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/organizadores ha declarado que no existen requisitos de entrada al procedimiento, únicamente se pide justificar, al candidato, las competencias que quiera justificar.

Cuestionarios

En torno al 10% de los asesores y de los evaluadores de Castilla y León y al 5% de los profesionales de Emilia-Romagna, encuestados, han coincidido

en que la documentación a presentar por los candidatos para acceder al procedimiento resulta excesiva y complicada.

2.1.0.4. INDICADOR: Resulta fácil para los candidatos acceder al sistema en relación a los requisitos de formación y experiencia profesional

Comparación
Legislación

Como en los tres casos anteriores, solamente la legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León se ocupan de este aspecto, ambas contemplan con detalle los requisitos de formación y la experiencia, requeridos por parte del candidato.

Entrevistas

Los entrevistados del procedimiento de Castilla y León, no han hecho referencias a este aspecto. Mientras que uno de los gestores entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, ha declarado que el único requisito de entrada al procedimiento, para el candidato, consiste en justificar las competencias que quiera certificar.

2.2. CARÁCTER VOLUNTARIO DEL ACCESO AL PROCEDIMIENTO

2.2.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
2.2.0.1	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ

2.2.0.1. INDICADOR: Se hace saber al candidato la voluntariedad respecto al acceso al procedimiento.

Comparación
Legislación

Solamente la legislación nacional española hace referencia a este punto, reflejando el principio de respeto a los derechos individuales.

Entrevistas

En cuanto a las entrevistas no hay referencias sobre el tema, ni en el procedimiento de Castilla y León, ni en el de Emilia-Romagna

Cuestionarios

Para obtener información de los cuestionarios sobre este indicador, hemos tomado estas dos graficas de la Figura 12 k) en relación a las respuestas de los asesores y de la Figura 30 l) en cuanto a las respuestas de los evaluadores, sobre la información proporcionada al candidato en relación al carácter voluntario del procedimiento:

Figura 7: Información de asesores sobre el carácter voluntario del procedimiento

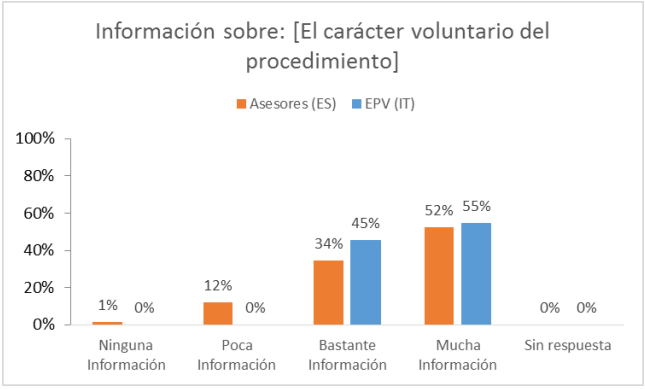
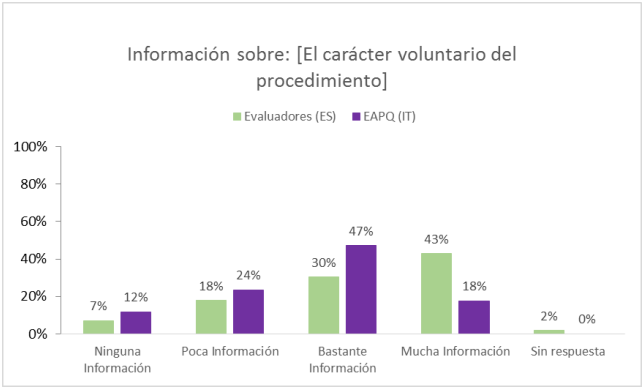


Figura 8: Información de evaluadores sobre el carácter voluntario del procedimiento



Podemos observar que en general se ha facilitado bastante información sobre este aspecto en los dos procedimientos (ver Figura 7 y Figura 8). Especificando un poco más, afirmamos que en ambos procedimientos los encargados del asesoramiento han proporcionado más información sobre este punto respecto a los evaluadores. Asimismo, en el procedimiento de Castilla y León, el porcentaje de profesionales que ha proporcionado información sobre este aspecto es más alto que en el de Emilia-Romagna, sin ser esta una diferencia significativa.

3. ORIENTACIÓN

3.1. ORIENTACIÓN DURANTE EL PROCEDIMIENTO

3.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
3.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO

3.1.0.1. INDICADOR: La orientación está presente durante todo el procedimiento de validación.

Comparación

Legislación

Tanto la legislación nacional española como la autonómica de Castilla y León, garantizan un servicio abierto y permanente de información y orientación sobre el procedimiento. En cuanto a la legislación nacional italiana, esta asegura la adopción de medidas personalizadas de información y orientación en favor de los destinatarios de los servicios de identificación, validación y certificación de competencias, sin embargo, no menciona que deba proporcionarse durante todo el procedimiento. La legislación regional hace referencia a la orientación, por parte del EPV, pero tampoco indica en qué momento ni sobre qué aspectos se proporcionará dicha orientación.

Entrevistas

Uno de los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, ha puesto en duda la existencia de esta fase y en su caso, su efectividad. En cuanto al procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/dirigentes ha explicado que la orientación sería un paso previo al procedimiento, en manos de los servicios de empleo, en el que todavía se está trabajando. Por tanto, no se trataría de una fase transversal, aunque se pretende que lo sea.

3.2. ORIENTACIÓN AL FINALIZAR EL PROCEDIMIENTO

3.2.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
3.2.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

3.2.0.1. INDICADOR: Se proporciona al candidato una orientación suplementaria, al finalizar el procedimiento, sobre las posibilidades de formación y/o de salidas profesionales.

<u>Comparación</u>

Legislación

La legislación nacional española y la legislación autonómica de Castilla y León distinguen dos tipos de orientación al finalizar el procedimiento: la dirigida a las personas que no hayan logrado acreditar sus competencias, a las que se les debe proporcionar orientación sobre cómo lograr la acreditación en posteriores convocatorias y la dirigida a las personas que superen la evaluación, a las cuales se les debe orientar sobre cómo lograr el certificado de profesionalidad o título correspondiente. Por su parte, la legislación nacional italiana y la autonómica de Emilia-Romagna, como hemos comentado en el anterior indicador 3.1.0.1, hablan de proporcionar información y orientación, pero no especifican ni los aspectos ni el momento.

Entrevistas

Los dos evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, han declarado haber proporcionado este tipo de información y orientación. Uno de ellos ha señalado que la orientación para ayudar al candidato a solicitar el título está en la web de la Junta, lo cual no resulta fácil a muchos candidatos de escasos conocimientos informáticos. Respecto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, el EAPQ y uno de los EPV entrevistados han declarado que esta fase no está prevista en el procedimiento, a pesar de ello, el EAPQ entrevistado ha afirmado haber proporcionado orientación a los candidatos, al término del procedimiento, si estos la han demandado.

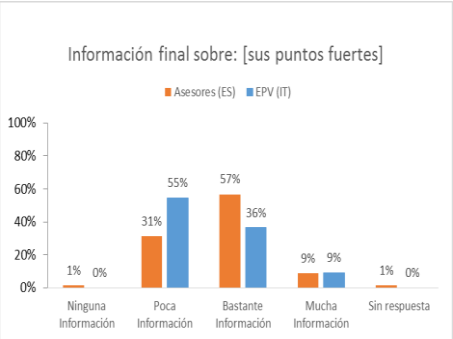
Cuestionarios

Exponemos las repuestas obtenidas en las siguientes gráficas (ver Figura 9) sobre las preguntas realizadas a los asesores y evaluadores, de ambos procedimientos, relacionadas con la orientación/información proporcionada al candidato, al finalizar el asesoramiento o el procedimiento. Para profundizar más en este aspecto hemos preguntado por la información que se ha dado al candidato sobre: oportunidades en el campo formativo, a partir de sus competencias; los puntos fuertes y débiles del candidato; las posibles dificultades en el campo formativo y las posibles salidas profesionales.

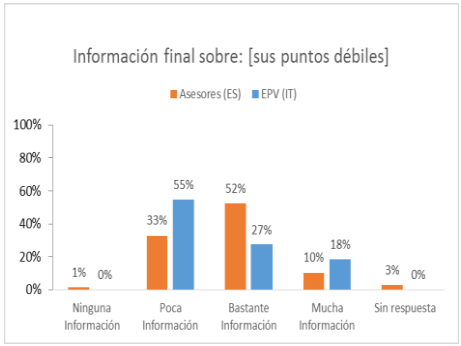
Figura 9: Información de asesores al finalizar el procedimiento

a)

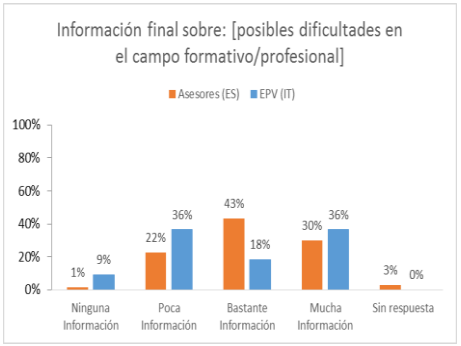
b)



c)



d)



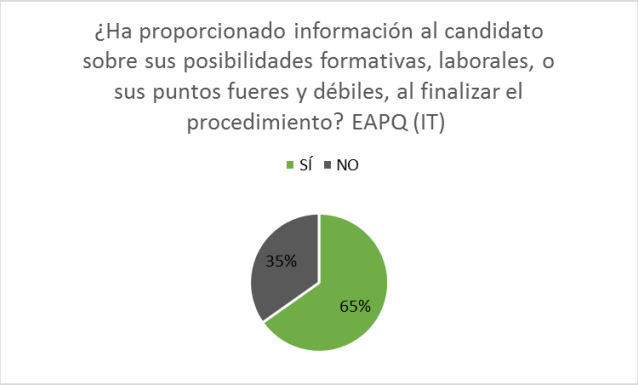
e)

Como se observa en estas gráficas, en general, los asesores del procedimiento de Castilla y León han proporcionado mayor cantidad de información, sobre los aspectos por los que se ha preguntado, que los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna (ver Figura 9 a), b), c) y d). En concreto, los asesores de Castilla y León han proporcionado más información, respecto a los demás puntos, sobre las posibilidades del candidato en el campo formativo, con un 55% y un 19% que han señalado haber proporcionado bastante y mucha información respectivamente (ver Figura 9 a). También han facilitado gran cantidad de información, al candidato, sobre sus posibles dificultades en el campo formativo/profesional con un 43% y 30% que han indicado haber proporcionado bastante y mucha información respectivamente, sobre este punto (ver Figura 9 d). En el procedimiento de Emilia-Romagna, comprobamos que el mayor porcentaje sobre información proporcionada al candidato recae en las salidas profesionales a partir de sus competencias profesionales, con un 45% y un 27% que han afirmado haber proporcionado bastante y mucha información

respectivamente, referida a este tema (ver Figura 9 e). Según estos porcentajes, los asesores del procedimiento castellanoleonés han dado más peso a la información relacionada con la formación, mientras que los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna han dado más relevancia a informar sobre las salidas profesionales.

Dado que en el procedimiento de Emilia-Romagna no está previsto que el EAPQ (evaluador) proporcione información al candidato sobre formación o trabajo (ver subapartado 4.3.8.3 en el que se tratan las funciones de los profesionales), hemos preguntado a estos profesionales encuestados, quiénes de ellos habían proporcionado este tipo de información.

Figura 10: Porcentaje de EAPQ que ha proporcionado información al candidato al finalizar el procedimiento

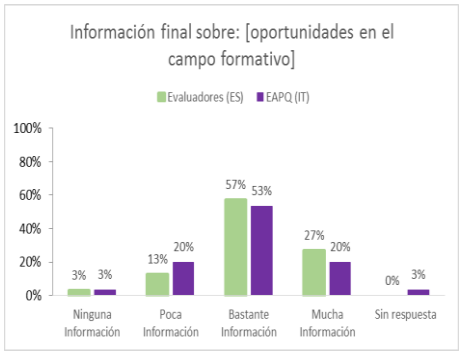


Como puede observarse, un 65% de los EAPQ (evaluadores) ha manifestado haber proporcionado al candidato información de este tipo, a pesar de no estar previsto por el procedimiento (ver Figura 10).

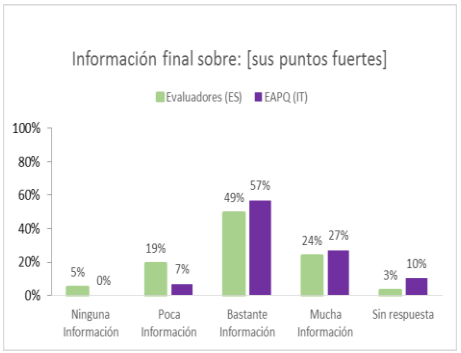
A continuación, se valora el grado de información que han proporcionado los evaluadores del procedimiento de Castilla y León y aquellos EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna, que sí han proporcionado información, sobre los mismos aspectos por los que se ha preguntado a los asesores:

Figura 11: Información final por parte de los evaluadores sobre el procedimiento

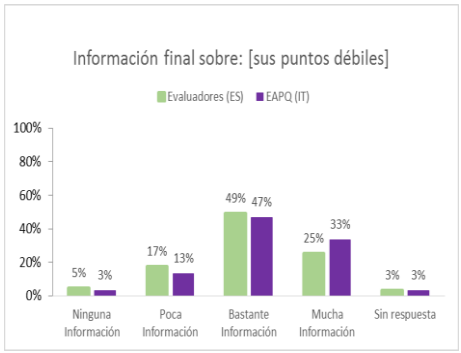
a)



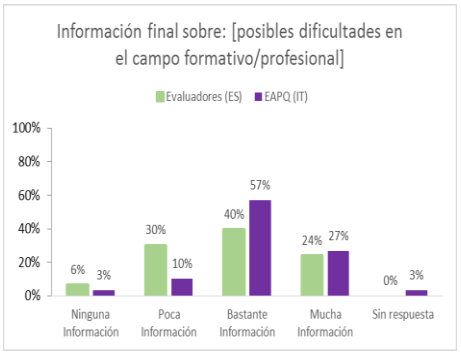
b)



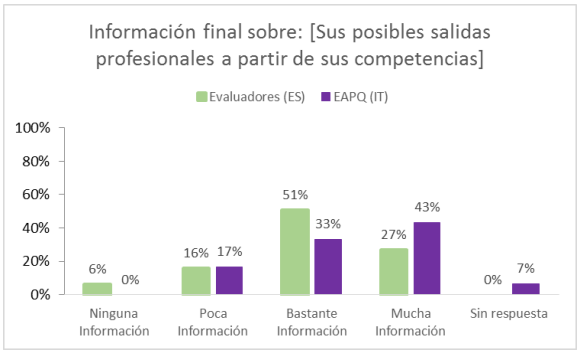
c)



d)



e)



Como podemos observar en estas gráficas, los evaluadores de los dos procedimientos han proporcionado bastante información relacionada con

todos los puntos por los que les hemos preguntado ver Figura 11 a), b), c), d) y e). El aspecto sobre el que más información han proporcionado los evaluadores en el procedimiento de Castilla y León, ha sido el referido a las oportunidades formativas del candidato (ver Figura 11 a). Por el contrario, en Emilia-Romagna, aunque también han informado sobre este aspecto, pero en mucha menor medida, respecto a las demás cuestiones y al procedimiento castellanoleonés. Por su parte, los EAPQ han proporcionado mayor información sobre los puntos fuertes del candidato y sobre las dificultades que puede encontrar en el campo formativo/profesional (ver Figura 11 a) y b) que en contraposición, han sido los argumentos menos mencionados por los evaluadores del procedimiento castellanoleonés. Para concluir, cabe señalar que los EPV, que sí han proporcionado este tipo de información, han señalado haberlo hecho en mayor medida que los asesores del procedimiento castellanoleonés.

4. ASESORAMIENTO

4.1. INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

4.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ

4.1.0.1. INDICADOR: El asesor proporciona, al candidato, información acerca del procedimiento

Comparación

Legislación

Este aspecto no se toca directamente en el ámbito legislativo. La legislación española aborda este argumento de forma indirecta, hablando de asesorar al candidato en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación, lo que implica proporcionar información sobre el procedimiento. La legislación autonómica de Castilla y León dispone que la información

sobre el procedimiento (asesor asignado, fecha, provincia y lugar de la primera reunión) se publique online, lo cual tampoco supone una referencia directa al respecto, porque no indica que sea el asesor quien deba proporcionar dicha información. En cuanto a la legislación nacional italiana, hace referencia a la adopción de medidas personalizadas de información pero no especifica quién debe hacerlo, en qué momento y sobre qué aspectos. La legislación regional, aunque no indica quién debe hacerlo, establece que debe darse información al candidato sobre aspectos del procedimiento (articulación, valor, salidas, condiciones de asesoramiento).

Entrevistas

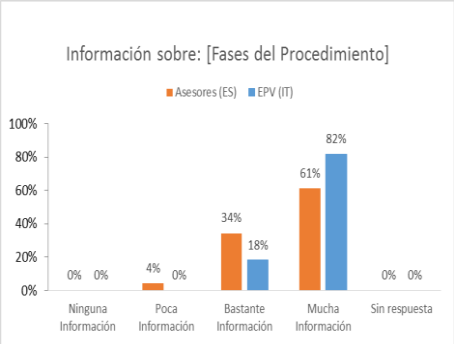
Uno de los asesor entrevistados del procedimiento de Castilla y León, ha declarado que se ha proporcionado información general sobre el procedimiento al candidato (fases, qué deben hacer, gestión del procedimiento, papel del asesor y del evaluador, los certificados de profesionalidad y los certificados de profesionalidad y las Unidades de Competencia). También indicó que en la primera parte de la convocatoria, los candidatos llegaban más desinformados y con bastante miedo al procedimiento. Por otro lado, no existen referencias al respecto por parte de los EPV (asesores) entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna.

Cuestionarios

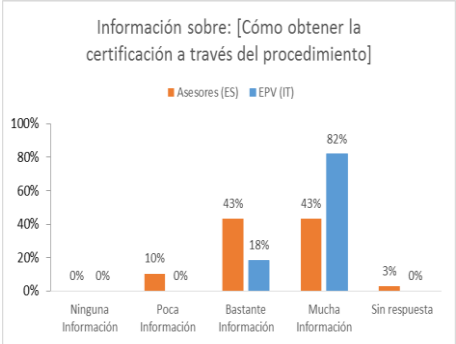
A través de los cuestionarios hemos valorado este aspecto, preguntando a los asesores de ambos procedimientos acerca de la cantidad de información proporcionada por ellos mismos a los candidatos, sobre diferentes aspectos relacionados con el procedimiento:

Figura 12: Información por parte asesores al candidato sobre el procedimiento

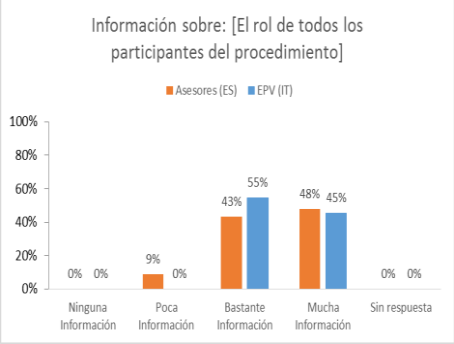
a)



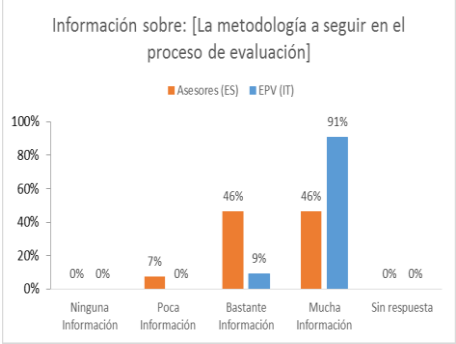
b)



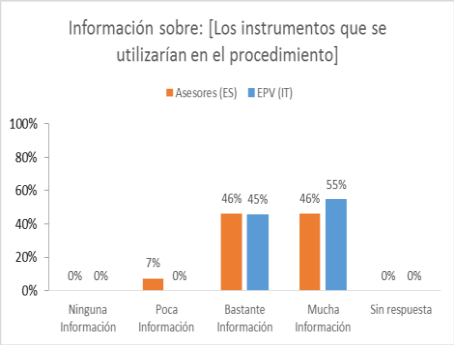
c)



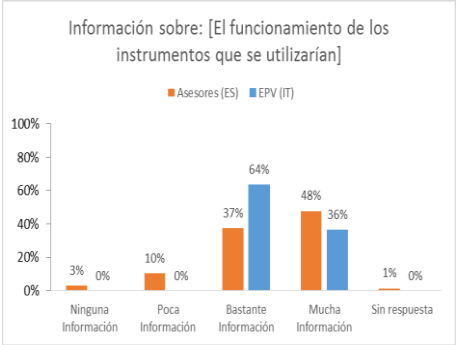
d)



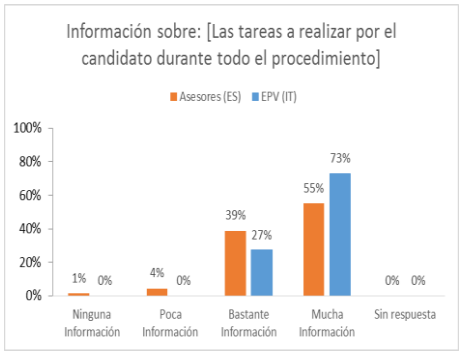
e)



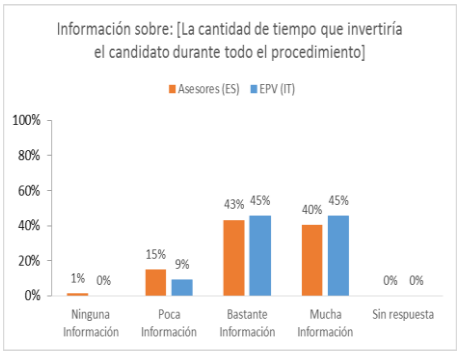
f)



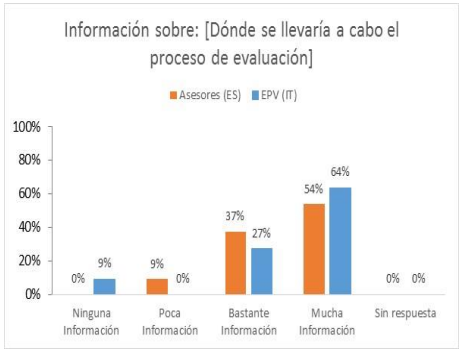
g)



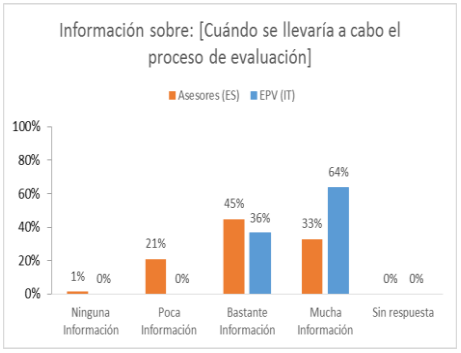
h)



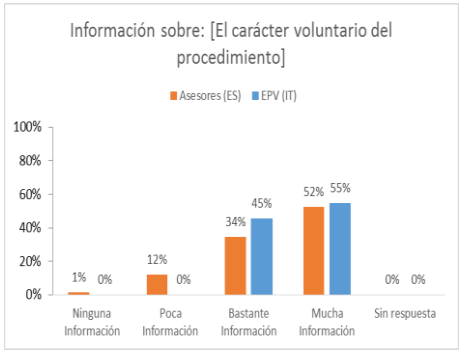
i)



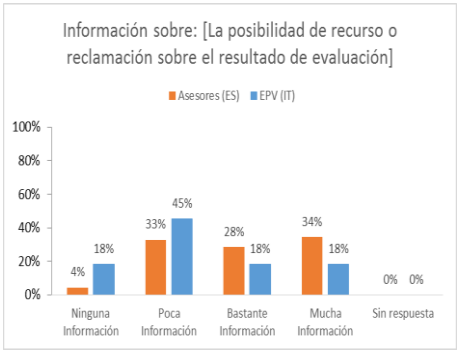
j)



k)



l)



Según estas gráficas, los asesores de ambos procedimientos han proporcionado bastante información sobre todos los aspectos por los que se ha preguntado (ver Figura 12). Sin embargo, debemos exceptuar el punto sobre la información acerca de la posibilidad de recurso o reclamación,

aspecto sobre el que menos han informado los asesores en los dos procedimientos, (un 4% y 33% ninguna y poca información respectivamente, en Castilla y León y un 18% y 45% ninguna y poca información respectivamente, en Emilia-Romagna, (ver Figura 12 j). Exceptuando este aspecto, los EPV (asesores) han proporcionado más información que los asesores de Castilla y León, el punto al que han dado mayor importancia, en cuanto a información, ha sido la metodología a seguir en el proceso de evaluación. Por su parte, los asesores del procedimiento de Castilla y León han indicado haber dado más información, respecto a los otros aspectos, sobre las fases del procedimiento y las tareas que debe realizar el candidato durante el procedimiento.

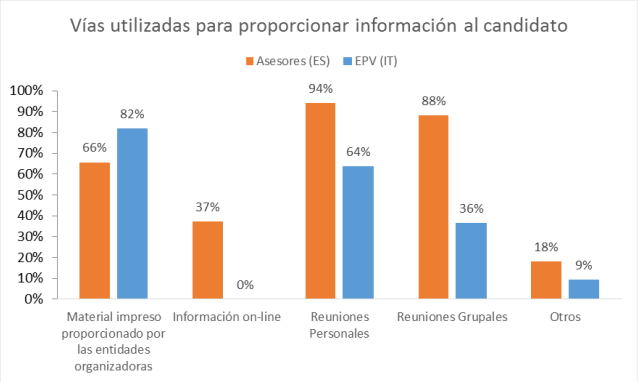
Con objeto de evitar dejar fuera cualquier aspecto informativo que se haya proporcionado a los candidatos en ambos procedimientos, hemos preguntado a los encuestados si habían proporcionado algún otro tipo de información relacionada con el procedimiento, a parte de los puntos expuestos con anterioridad.

Varios de los asesores del procedimiento en Castilla y León, han manifestado haber proporcionado explicaciones y aclaraciones, al candidato, sobre cómo presentar las evidencias de las competencias profesionales objeto de acreditación. Algunos han indicado haber informado sobre la importancia de la acreditación, en cuanto a la estabilidad profesional. Otro grupo de asesores ha explicado el hecho de que a través de este procedimiento el candidato obtenía una acreditación, pero no un título oficial, el cual debería ser solicitado tras la superación de la evaluación. Por último, en menor medida, han señalado haber proporcionado información sobre la acreditación parcial de las UC, sobre el material del que dispone el candidato para el procedimiento (guía del candidato del manual de procedimiento) y sobre la normativa relacionada con el procedimiento.

En Italia, los EPV (asesores) han reflejado haber proporcionado otra información al candidato sobre los posibles resultados que podría obtener con el procedimiento y, como en los asesores del procedimiento castellanoleonés, sobre la validez de los certificados que otorga el procedimiento.

También hemos querido indagar sobre las vías utilizadas para proporcionar toda esta información sobre el procedimiento a los candidatos:

Figura 13: Vías de información utilizadas por los asesores



La vía más utilizada en el procedimiento de Castilla y León, por los asesores, ha sido la reunión personal mientras que en Italia se ha utilizado más el material impreso (ver Figura 13).

Además, los asesores del procedimiento de Castilla y León han señalado otras vías, como el teléfono (explicando que se ha utilizado con el fin de adaptarse a la disponibilidad de tiempo del candidato); las presentaciones informáticas elaboradas por el asesor; los mensajes de móvil y la carta certificada. Los EPV (asesores) del procedimiento de no han especificado otras vías de información.

4.2. CATEGORÍA: PROCESO DE RECOGIDA DE EVIDENCIAS

4.2.1. SUBCATEGORÍA: Adecuación del proceso de recogida de evidencias

	ESPAÑA				ITALIA			
IND.	Legislación Nacional	Legislación Autonómica	Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación Nacional	Legislación Regional	Entrevistas	Cuestio-narios
4.2.1.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
4.2.1.2	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
4.2.1.3	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO

4.2.1.1. INDICADOR: Existen normas sobre lo que es relevante como documentación y cómo se debe presentar.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española y la legislación autonómica de Castilla y León establecen con precisión con qué documentos se justificará la experiencia laboral, con objeto de que los candidatos apoyen las evidencias presentadas para el reconocimiento de sus competencias. Respecto a la legislación nacional italiana, no hace referencia a este aspecto, aunque si lo hace la regional, estableciendo unas pautas sobre el tipo de evidencias que deben presentarse y cómo deben ser.

Entrevistas

En cuanto a las entrevistas, uno de los asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, ha asegurado que este aspecto está muy definido en el procedimiento. Respecto a las entrevistas realizadas a los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna, un gestor/organizador y un EPV han expuesto en sus declaraciones, que existen pautas para la recogida de evidencias en la normativa regional (Deliberación 530).

4.2.1.2. INDICADOR: Las evidencias documentadas por un individuo están directamente relacionadas con los estándares utilizados para la validación.

Comparación

Legislación

En la legislación autonómica de Castilla y León no se han encontrado referencias. No obstante no existan alusiones directas en la legislación nacional, en ella se menciona la Guía del Asesor, la cual hace referencia a este tema indicando los referentes que deben utilizarse para la validación. En cuanto a la legislación nacional italiana, no se han encontrado referencias a este aspecto, sin embargo, en la regional de Emilia-Romagna, se indica que las evidencias que presente el candidato deben estar relacionadas con los estándares utilizados para la validación.

Entrevistas

Los profesionales del asesoramiento, de ambos procedimientos, han asegurado la relación entre las evidencias y los estándares de validación. En el procedimiento de Castilla y León, dos asesores entrevistados, han comentado que las evidencias que han recogido estaban relacionadas con los estándares de validación. Respecto al procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/dirigentes entrevistado ha asegurado que para la recogida de evidencias se tienen en cuenta los estándares de validación, a través de una ficha descriptiva de las competencias que debe demostrar el candidato.

4.2.1.3. INDICADOR: El proceso de documentación está dirigido

Comparación

Legislación

Tanto la legislación nacional española, como la autonómica de Castilla y León, contemplan este aspecto, indicando cómo deberá dirigir el asesor esta fase. En cuanto a la legislación nacional italiana, no se han encontrado referencias sobre este aspecto, sin embargo la legislación regional sí refleja este tema, señalando que debe ser el EPV (asesor) quien debe guiar al candidato en este proceso.

Entrevistas

En cuanto a las entrevistas, cabe señalar que tanto los dos asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, como los dos EPV (asesores) entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, han declarado haber dirigido al candidato en el proceso de asesoramiento.

4.2.2. SUBCATEGORÍA: Adecuación de los instrumentos para la recogida de evidencias

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.2.2.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
4.2.2.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

4.2.2.1. INDICADOR: Se emplea una amplia variedad de instrumentos para la recogida de evidencias.

Comparación

Legislación

En la legislación nacional española no existen referencias directas sobre este aspecto, aunque la Guía del Asesor (indicada en el RD 1224/2009) habla de diferentes instrumentos para la recogida de evidencias. Asimismo, la legislación autonómica de Castilla y León, indica el uso de varios instrumentos para este fin. Respecto a la legislación nacional italiana, no se han encontrado referencias sobre este aspecto, sin embargo, en la regional de Emilia-Romagna, sí se hace alusión a diferentes tipos de instrumentos para la recogida de evidencias.

Entrevistas

Los dos asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, han afirmado haber utilizado diferentes instrumentos para la recogida de evidencias. Respecto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/organizadores del procedimiento, ha comentado que se han tenido en cuenta diversos tipos de justificación de evidencias.

Cuestionarios

A través de las respuestas a los cuestionarios (expuestas en el indicador 4.2.2.2, ver Figura 14 y Figura 17) podemos comprobar que efectivamente se utilizó una amplia variedad de instrumentos, en el procedimiento de Castilla y León (ver Figura 14) se ha utilizado: el historial formativo/profesional; cuestionarios de autoevaluación; fichas sobre funciones desempeñadas en el puesto de trabajo y la entrevista de asesoramiento. Por otro lado, en el procedimiento de Emilia-Romagna, se ha hecho uso de: declaraciones; contratos de colaboración; autodeclaraciones; diplomas certificados; muestras del producto de trabajo; documentos realizados por el candidato; testimonios; grabaciones de audio/video y diarios del candidato.

4.2.2.2. INDICADOR: Los instrumentos para la documentación de evidencias reflejan las competencias del solicitante.

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias al respecto en la legislación, ni en la nacional española/italiana, ni en la autonómica de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Respecto a las entrevistas, los dos asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León han coincidido en la utilidad de los instrumentos para determinar las competencias del candidato, aunque también han señalado, como aspecto negativo, la dificultad del lenguaje utilizado en los mismos. En cuanto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los EAPQ entrevistados también ha considerado de utilidad de estos instrumentos para determinar las competencias del sujeto.

Cuestionarios

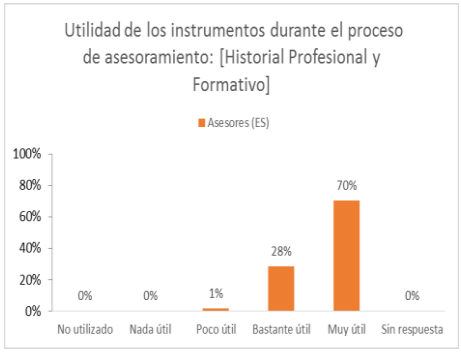
En lo referido a los cuestionarios, se ha pedido a los profesionales encargados del asesoramiento, de ambos procedimientos, valorar la utilidad de los instrumentos en esta fase, indicándoles que por instrumento útil entendíamos, que este lograse reflejar las competencias del candidato, favoreciendo el asesoramiento. Dada la diferencia de los instrumentos entre un procedimiento y otro, hemos decidido indagar de forma separada sobre la utilidad de estos instrumentos (por un lado los instrumentos utilizados en el procedimiento de Castilla y León y por el otro, los utilizados en el procedimiento de Emilia.Romagna).

En primer lugar presentamos, a través de gráficas, los resultados de las respuestas dadas por asesores de Castilla y León. Para empezar, exponemos su opinión sobre los instrumentos utilizados en el proceso de asesoramiento, a continuación presentamos el uso, por parte de los asesores encuestados, de otros instrumentos no mencionados en el cuestionario y por último, indicamos las respuestas a la pregunta de si han echado en falta otros instrumentos.

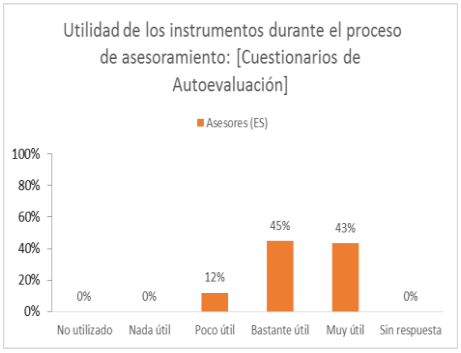
Para el procedimiento de Castilla y León, teniendo en cuenta los instrumentos previstos por la guía del asesor, (ver subapartado 4.2.6.2) hemos pedido a los asesores su opinión respecto al historial formativo/profesional; los cuestionarios de autoevaluación; los documentos/fichas sobre las actividades llevados a cabo por el candidato en el trabajo y la entrevista con fines de asesoramiento:

Figura 14: Utilidad de instrumentos de asesoramiento en el procedimiento de Castilla y León

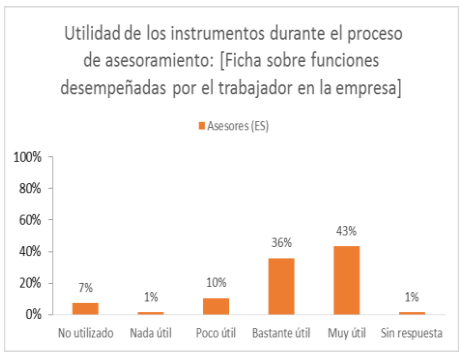
a)



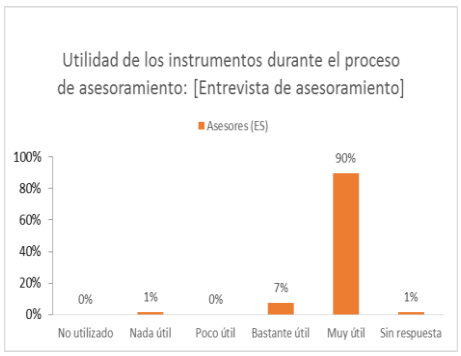
b)



c)



d)



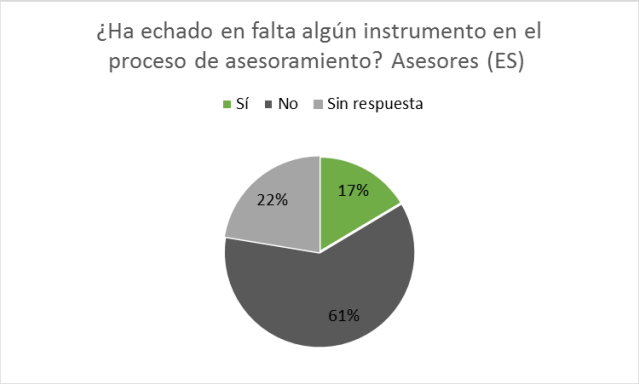
Como podemos ver en la Figura 14 d), el instrumento valorado como el más útil es la entrevista de asesoramiento, valorado como muy útil por el 90% de los asesores encuestados. Asimismo, el historial formativo/profesional es otro instrumento especialmente valorado,

considerado muy útil por un 70% de los asesores encuestados (ver Figura 14 a). Cabe destacar que más de un 79% de los encuestados considera bastante o muy útil los 4 instrumentos presentados.

Asimismo, cuando hemos indagado sobre otros instrumentos utilizados por los asesores encuestados, hemos comprobado que estos también han considerado muy útil el CV Europass que, según han declarado, ha ayudado a valorar las competencias de los candidatos y ha facilitado el inicio de la entrevista con fines de asesoramiento.

Cuando se ha preguntado a los asesores del procedimiento castellanoleonés si habían echado en falta algún instrumento en el proceso de asesoramiento, sólo el 17% de los asesores contestaron que sí (ver Figura 15):

Figura 15: Porcentaje de asesores del procedimiento de Castilla y León que han echado en falta algún instrumento



En particular, varios asesores han indicado que les hubiese gustado encontrar un mejor modelo de entrevista y de redacción del informe, que facilitasen su elaboración con algunas variantes según el candidato. También han manifestado la necesidad de mejorar los certificados de empresa, realizados por los empleadores del candidato, con objeto de que las tareas estén bien definidas. Asimismo, se ha revindicado la creación de un sistema informático que recoja todo el CV del candidato, en lugar de los documentos impresos y un cuestionario más elaborado para medir el grado de competencia que tiene y debe de tener el candidato. Han añadido también, que estos cuestionarios resultan de difícil realización, ya que en numerosas ocasiones los candidatos no entienden las palabras, expresiones o sentido de la pregunta, por lo que opinan que deberían mejorar en ese aspecto. En definitiva, los asesores del procedimiento castellanoleonés, piden algunas

mejoras en algunos de los instrumentos de asesoramiento que ofrece el procedimiento.

Respecto al estudio sobre los instrumentos en el procedimiento de Emilia-Romagna, seguimos la misma estructura que con los instrumentos de Castilla y León. Primero presentamos los resultados obtenidos de las respuestas de los EPV (asesores) y de los EAPQ (evaluadores), a estos últimos, a pesar de ser evaluadores, se les ha preguntado también sobre este aspecto, porque el procedimiento prevé que ellos también participen en la fase de asesoramiento, cuando el EPV así lo requiera (ver subapartado 4.3.8.3). Después exponemos el uso de otros instrumentos no mencionados en el cuestionario y por último, indicamos las respuestas, de los profesionales del procedimiento, a la pregunta de si han echado en falta otros instrumentos.

Antes de preguntar por los instrumentos, hemos querido distinguir a los EAPQ que han participado en la fase de asesoramiento, de aquellos que no lo han hecho.

Figura 16: Porcentaje de asesores del procedimiento de Emilia-Romagna que han participado en el asesoramiento

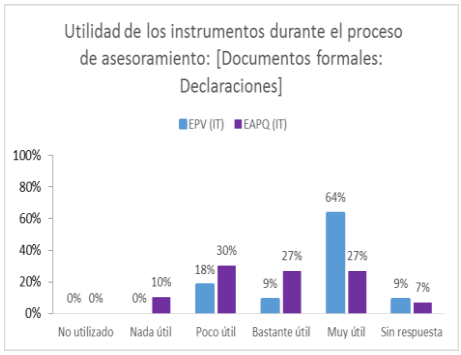
Como podemos observar, el 65% de EAPQ encuestados ha afirmado haber participado en la evaluación a través de evidencias (asesoramiento). Por tanto, teniendo en cuenta los instrumentos descritos en la Delibera 530/2006 y en la Delibera 739/2013 (ver subapartado 4.3.8.3), hemos preguntado a este porcentaje de EAPQ y a todos los EPV, por los siguientes instrumentos organizados en 3 categorías:

- los documentos formales (declaraciones; contratos de colaboración; autodeclaraciones; diplomas, certificados);

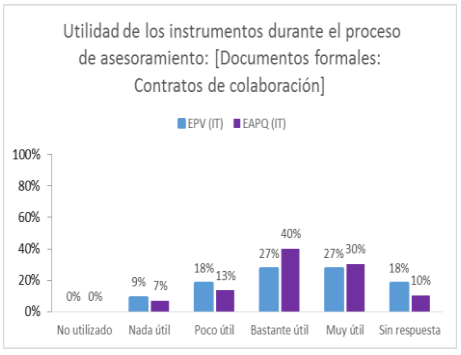
- las evidencias de resultado (muestras del producto del trabajo; documentos realizados);
- las evidencias de acción (testimonios de personas; grabaciones de audio/video; "diarios de a bordo" del candidato).

Figura 17: Utilidad de instrumentos de asesoramiento en el procedimiento de Emilia-Romagna

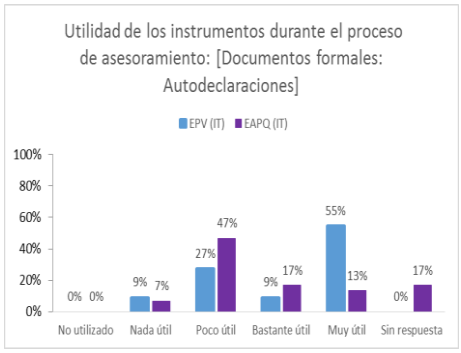
a)



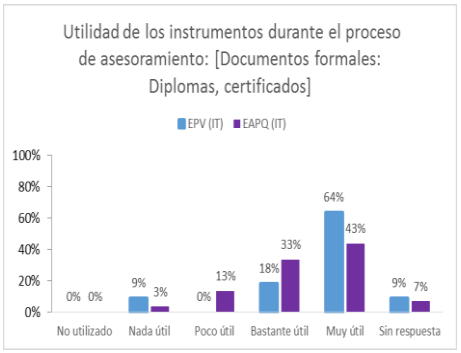
b)



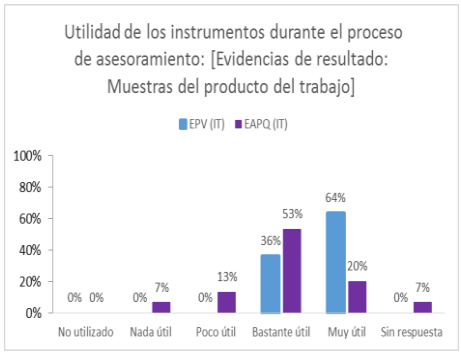
c)



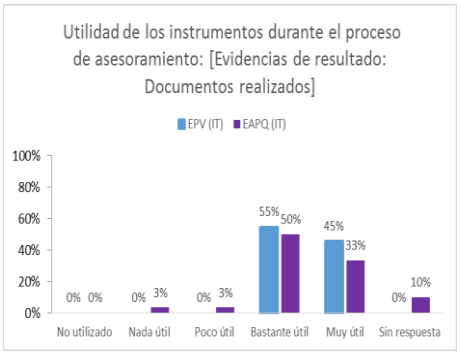
d)



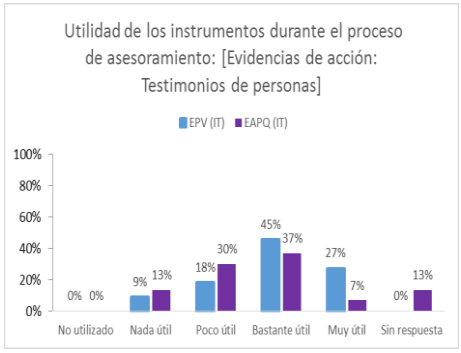
e)



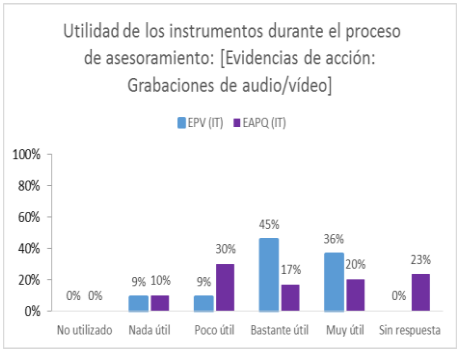
f)



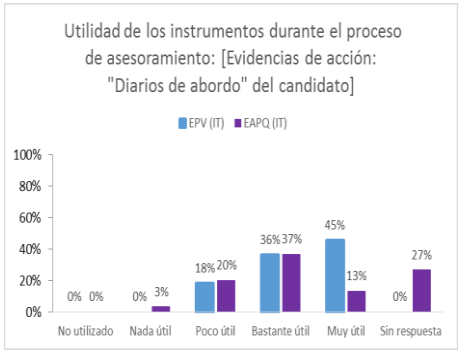
g)



h)



i)



Según estas gráficas, los instrumentos para reflejar las evidencias, sobre las competencias de los candidatos, considerados más útiles por los EPV (asesores) han sido las muestras del producto del trabajo (36% bastante y 64% muy útil, ver Figura 17 e) y los documentos realizados por el candidato (55%

bastante y 45% muy útil, ver Figura 17 f) ambas pertenecientes a la categoría de evidencias de resultado.

Por su parte, los EAPQ (evaluadores), coinciden en la buena valoración a las evidencias de resultado, considerando los documentos realizados por los candidatos como los instrumentos más útiles del asesoramiento (50% bastante y 33% muy útil, ver Figura 17 f). Asimismo, valoran positivamente las muestras del producto del trabajo (53% bastante y 20% muy útil, ver Figura 17 f), pertenecientes a la misma categoría. También considera de utilidad notable, los diplomas y certificados, pertenecientes a la categoría de documentos formales (33% bastante y 43% muy útil, ver Figura 17 d).

En general, los EAPQ han sido más críticos con los instrumentos respecto a los EPV. Los primeros han identificado como el instrumento menos útil las autodeclaraciones (poco 47% y nada útil 7%, ver Figura 17 c); testimonios de personas (poco 30% y 13% nada útil, ver Figura 17 g) y grabaciones (30% poco, el 10% nada útil y 23% sin respuesta, ver Figura 17 h). Los EPV han coincidido con los EAPQ en la baja valoración del instrumento de autodeclaraciones (27% poco y 9% nada útil, ver Figura 17 c). Sin embargo, en el instrumento de grabaciones, observamos una discrepancia entre EAPQ y EPV, mientras que los EAPQ, como acabamos de comentar, no le han situado en una buena posición, los EPV le han otorgado una valoración positiva (45% bastante y 36% muy útil, ver Figura 17 h).

Cuando se ha preguntado a estos profesionales por otros instrumentos utilizados durante el asesoramiento, los EAPQ (evaluadores) han declarado haber utilizado también: entrevistas; declaraciones de parientes (en caso de candidatos que asistían a familiares); fotos del candidato trabajando en su puesto y la propia experiencia profesional de los EAPQ para valorar las evidencias del candidato. Por su parte los EPV (asesores) no han indicado ningún instrumento.

En cuanto a la pregunta sobre instrumentos echados en falta, ninguno de los encuestados ha indicado haber echado en falta algún instrumento.

Comparando los resultados de Emilia-Romagna y Castilla y León, comprobamos que el procedimiento de Emilia-Romagna ha sido más preciso que el de Castilla y León definiendo los instrumentos para la recogida de evidencias, distinguiendo entre documentos formales, evidencias de acción y evidencias de resultado. Si comparamos los instrumentos de Emilia-Romagna con los de Castilla y León, podemos encontrar ciertas similitudes en algunos

de ellos, por ejemplo, el historial formativo/profesional podría corresponderse con la mayor parte de los documentos formales para la recogida de evidencias de Emilia-Romagna. En los dos casos nos encontramos evidencias documentales sobre formación y contratos de trabajo. Asimismo, consideramos que las evidencias de acción del procedimiento de Emilia-Romagna, también encuentran similitudes con las fichas de los empleadores, sobre las funciones realizadas por el candidato y con la entrevista de asesoramiento, en la que el candidato expresa sus conocimientos profesionales, en el caso del procedimiento castellanoleonés. Sin embargo, Emilia-Romagna, incluye el aspecto de las evidencias de resultado, algo que el procedimiento de Castilla y León, no contempla, a la hora de recoger las evidencias del candidato.

En general, los instrumentos de ambos procedimientos han recibido una buena valoración por parte de los encuestados, un poco más alta por parte de los asesores de Castilla y León. Según los profesionales de Emilia-Romagna (EPV y EAPQ) encuestados, los instrumentos más útiles han sido los relacionados con las evidencias de resultado (ver Figura 17 e) y f). Por su parte, para los asesores del procedimiento castellanoleonés el instrumento mejor valorado ha sido la entrevista de asesoramiento (ver Figura 14 d).

En cuanto a los instrumentos echados en falta en esta fase, solo un pequeño porcentaje de los asesores del procedimiento castellanoleonés encuestados ha indicado que le gustaría que se realizasen mejoras en los instrumentos ya existentes. Sobre todo les gustaría que existiese una aplicación informática para el CV; los certificados de empresa mejor definidos; guías de evidencias y criterios de evaluación más concretos; mayor concreción en el guion de la entrevista y en el modelo de informe de asesoramiento.

4.3. CATEGORÍA: PREPARACIÓN DE LOS ASESORES

4.3.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.3.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
4.3.0.2	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO
4.3.0.3	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
4.3.0.4	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ

4.3.0.1. INDICADOR: Existen unos requisitos específicos para ser asesor.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León, establecen unos criterios específicos para los profesionales del procedimiento, como la experiencia laboral y la formación como figuras del procedimiento. Por su parte, la legislación nacional italiana no hace referencia al respecto, sin embargo, la legislación regional define los criterios para ser EPV (asesor), relativos a la experiencia profesional, a la relación profesional con el centro que proporciona el servicio y al título académico, que debe tener el aspirante a EPV (asesor).

Entrevistas

Los asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, han comentado el aspecto relativo a la formación de asesores, indicando que cada uno de ellos se ha formado por una vía distinta, (Uned y Observal), y que ambos están satisfechos con la formación recibida. Asimismo, los entrevistados, del procedimiento de Emilia-Romagna (dos EPV y un gestor/organizador), han hablado de la realización de un curso formativo, que en un principio fue presencial y on-line y ahora solamente on-line, que no se menciona en la legislación.

4.3.0.2. INDICADOR: Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigido a asesores

Comparación
Legislación

La legislación nacional española como la autonómica de Castilla y León, hacen referencia a la formación continua de asesores y evaluadores, aunque de forma general, sin entrar en detalle. Por su parte la legislación nacional italiana y la regional de Emilia-Romagna, no hacen alusiones al respecto.

Entrevistas

Sobre las entrevistas, los entrevistados del procedimiento de Castilla y León, no han hecho comentarios sobre este aspecto. Por su parte, uno de los EPV entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, ha indicado que no se hace formación continua para los profesionales del procedimiento. Sin embargo, uno de los gestores/organizadores entrevistados, ha afirmado que está previsto proporcionar esta formación, con la nueva normativa, a través de una plataforma informática.

Cuestionarios

En torno al 5% de los evaluadores encuestados del procedimiento de Castilla y León ha considerado que debería mejorar la formación de asesores y evaluadores, para valorar aspectos técnicos.

4.3.0.3. INDICADOR: Los asesores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de asesoramiento

Comparación
Legislación

La legislación nacional española decreta la elaboración de instrumentos para optimizar el procedimiento y garantizar la homogeneidad y fiabilidad, facilitando un manual de procedimiento, compuesto entre otras cosas, por una guía para el asesor. La legislación autonómica de Castilla y León no hace referencia a este aspecto.

Contrariamente a lo que ocurre en el caso español, la legislación nacional italiana no hace referencia al respecto, sin embargo, la regional de Emilia-Romagna, da directrices y material de apoyo para ayudar a los profesionales a desarrollar adecuadamente el procedimiento.

Entrevistas

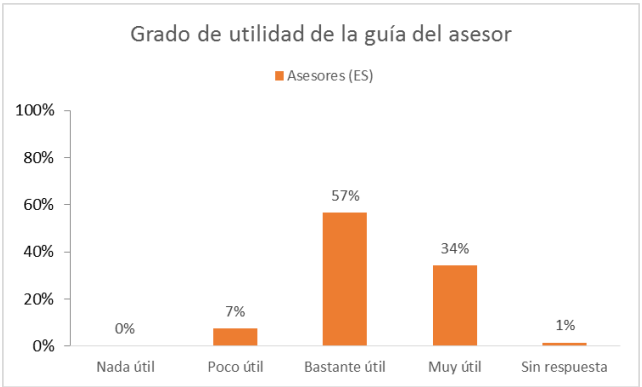
Los profesionales entrevistados, de ambos procedimientos hablan de este tipo de material de apoyo. Los dos asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, hablan de la guía del asesor y de una plataforma, con información y documentos que les apoyan en el asesoramiento. Por otra parte, dos de los EPV (asesores) entrevistados, del procedimiento de Emilia-Romagna, han mencionado el SIFER como red de apoyo. Uno de los gestores/organizadores ha señalado que dicha red está en proceso de mejora. También dos EPV mencionan la DGR 350/2006 como documento de apoyo.

Cuestionarios

Se ha pedido a los profesionales de ambos procedimientos (asesores de Castilla y León y EPV de Emilia-Romagna), valorar la utilidad de los instrumentos de apoyo (ver subapartados 4.2.6.2y 4.3.8.3 respectivamente) establecidos para ayudar a llevar a la práctica el procedimiento.

En el procedimiento de Castilla y León se ha preguntado a los asesores por la utilidad de la guía del Asesor:

Figura 18: Utilidad de la guía según asesores del procedimiento de Castilla y León

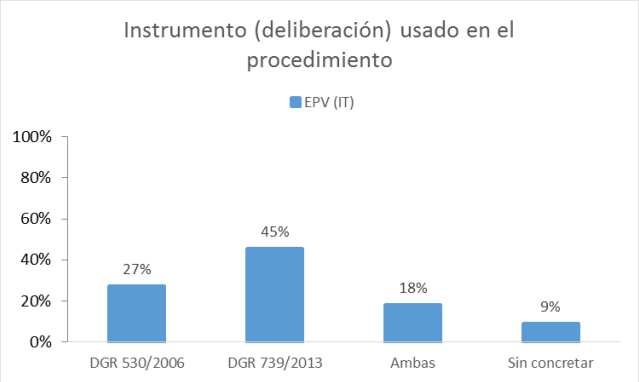


Como podemos ver en la Figura 18, casi la totalidad de los asesores han considerado la guía bastante o muy útil, y solo un 7% la ha considerado poco útil.

En el caso de Italia, como se ha venido mencionando, se han usado dos tipos de deliberaciones (con motivo del cambio que se está produciendo de una a otra) como instrumentos de apoyo a los profesionales del

procedimiento. Recordamos que se trata de la DGR 530/2006 y de la DGR 739/2013. El siguiente gráfico muestra qué porcentaje de los encuestados usó cada una de ellas, o ambas, durante el proceso de asesoramiento.

Figura 19: Instrumento utilizado por los evaluadores en el procedimiento de Emilia-Romagna



Como vemos en la Figura 19, el instrumento de apoyo más utilizado, por los EPV (asesores) encuestados, ha sido la nueva DGR 739/2013, con un 45%, más un 18% que ha usado ambas deliberaciones.

A continuación mostramos el grado de satisfacción de las personas que han usado cada una de ellas.

Figura 20: Satisfacción de los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna con la DGR 530/2006

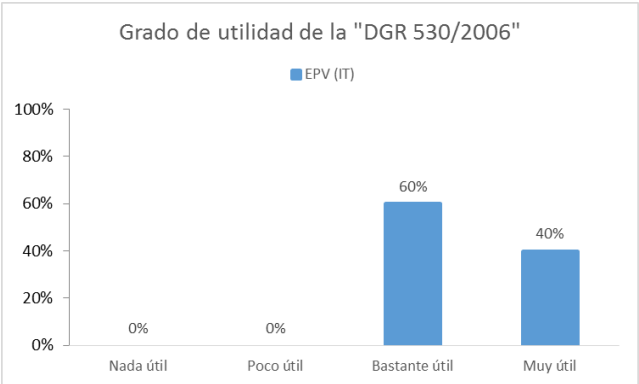
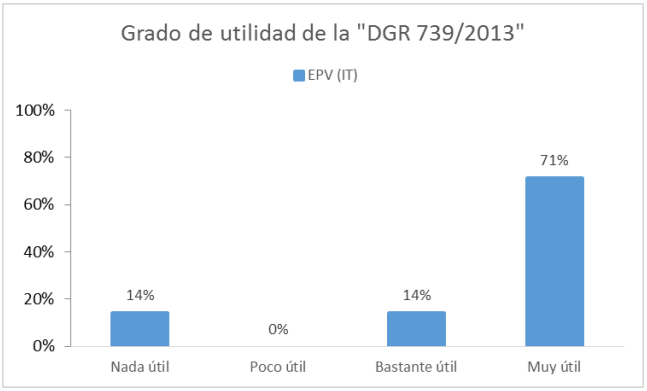


Figura 21: Satisfacción de los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna con la DGR 739/2013



Aunque ambas han obtenido una valoración bastante buena, en cuanto a su utilidad para ayudar a llevar a cabo el procedimiento, los EPV (asesores) se decantan por la nueva deliberación (DGR 739/2013).

4.3.0.4. INDICADOR: Los asesores conocen el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo

Comparación

Legislación

Solo la legislación nacional española hace alusión al respecto, decretando que los asesores deben realizar un curso formativo para tener una serie de conocimientos y proponiendo los contenidos.

Entrevistas

No existen comentarios al respecto por parte de los entrevistados de ambos procedimientos.

Cuestionarios

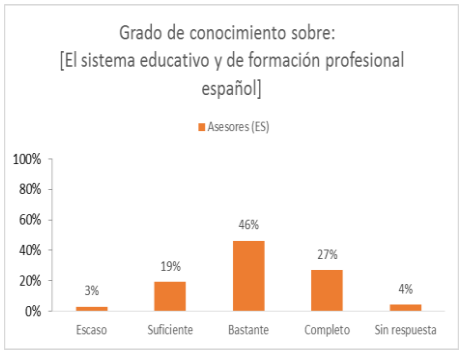
Respecto a los cuestionarios, se ha indagado sobre el grado de conocimiento, de los asesores de ambos procedimientos, en referencia a diferentes aspectos relacionados con los correspondientes procedimientos de validación. En primer lugar, el cuestionario pregunta sobre conocimientos generales, para indagar a continuación sobre aspectos específicos del sistema en Castilla y León (para los asesores del procedimiento castellanoleonés) y en

Emilia Romagna (para los EPV del procedimiento *emilianoromagnolo*) de validación de competencias.

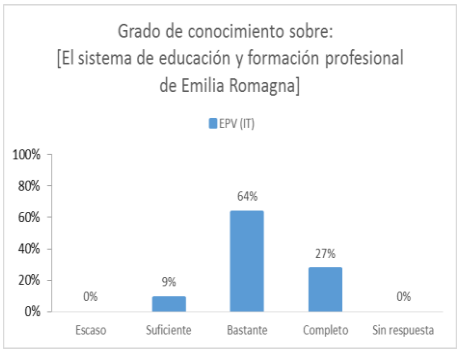
En algunos casos las gráficas resultantes de las respuestas de los profesionales del procedimiento de Castilla y León están separadas de las respuestas de los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna, con objeto de no crear confusión al lector en cuanto a lo que se pregunta.

Figura 22: Conocimiento de los asesores sobre aspectos generales de los sistemas, en Castilla y León y en Emilia-Romagna

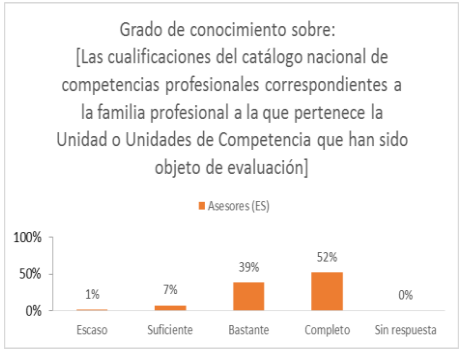
a)



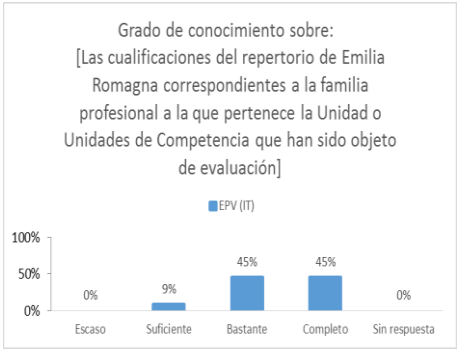
b)



c)

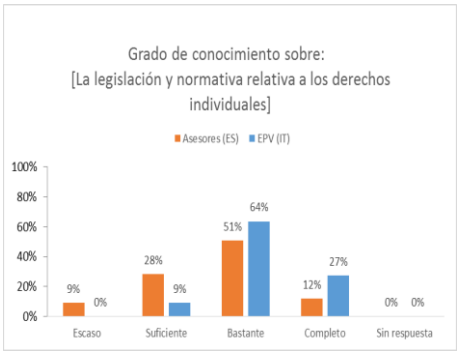


d)

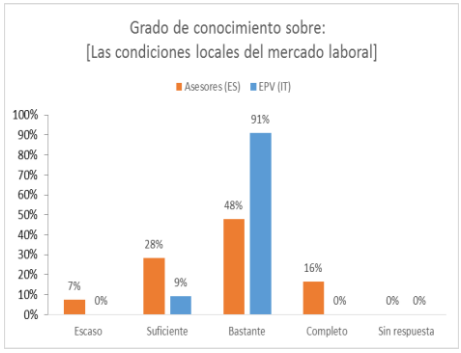


e)

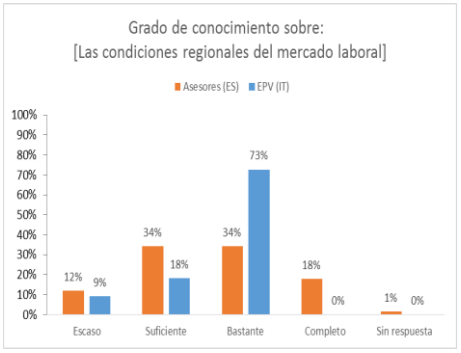
f)



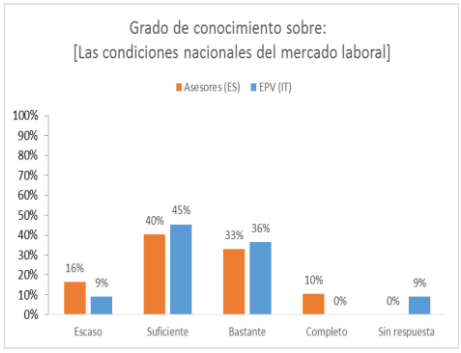
g)



h)



i)



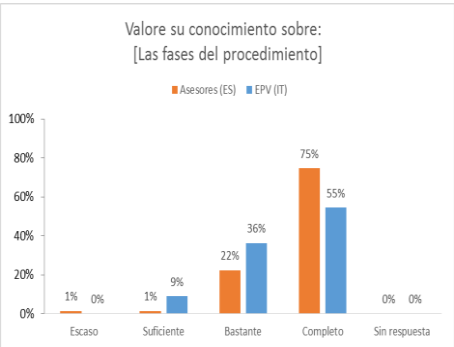
En cuanto a los aspectos generales relacionados con los sistemas de validación, podemos decir que los EPV (asesores) de Emilia-Romagna han indicado tener mayor grado de conocimiento sobre estos aspectos, en general, que los asesores de Castilla y León. Solo en las condiciones de mercado

nacional, los profesionales españoles han indicado tener un conocimiento un poco más elevado que los italianos (ver Figura 22). El punto sobre el que los EPV (asesores) han señalado tener un mayor conocimiento ha sido el de las cualificaciones del repertorio regional, relacionadas con la familia profesional de las UC objeto de certificación (ver Figura 22 d), seguido por el conocimiento del sistema educativo formativo regional (ver Figura 22 b) y después por las condiciones locales del mercado laboral (ver Figura 22 g). Por su parte, los asesores del procedimiento castellanoleonés, también han indicado tener mayor conocimiento sobre las cualificaciones del repertorio nacional (ver Figura 22 c), seguido de los requisitos para solicitar la cualificación (ver Figura 22 e).

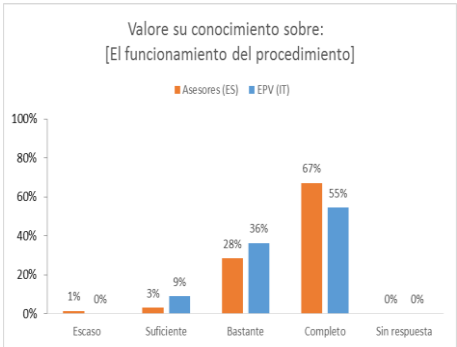
Cabe destacar que el aspecto relacionado con las condiciones nacionales del mercado laboral, es el punto sobre el que los asesores, de ambos procedimientos, han indicado tener menos conocimiento (ver Figura 22 i).

Figura 23: Conocimiento de los asesores sobre aspectos específicos de los sistemas en Castilla y León y en Emilia-Romagna

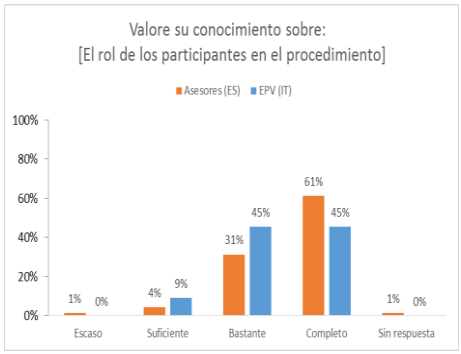
a)



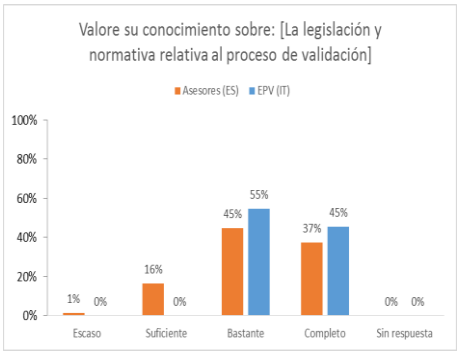
b)



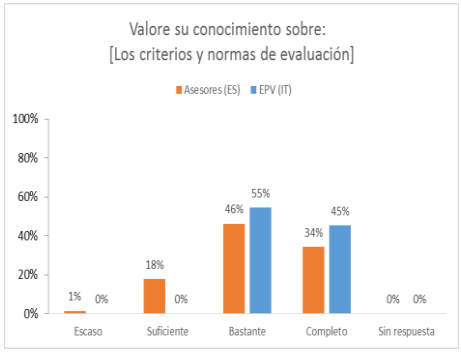
c)



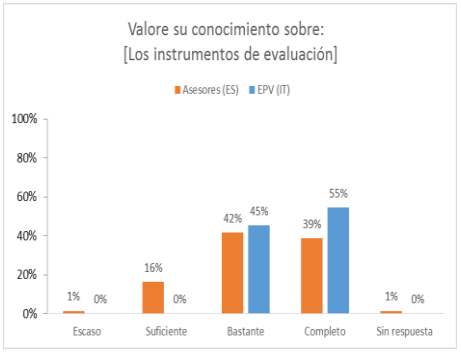
d)



e)



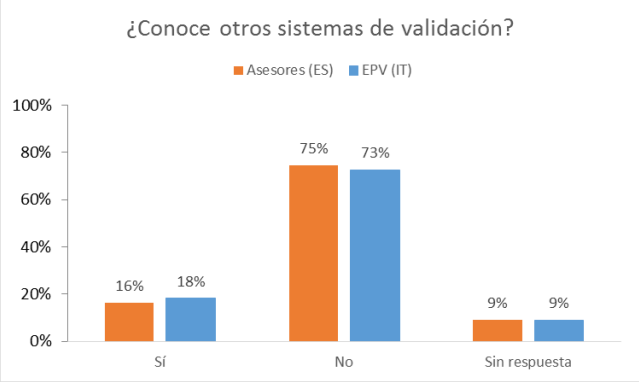
f)



Respecto a los aspectos específicos, relacionados con los sistemas de validación, los profesionales de ambos procedimientos han indicado tener un conocimiento bastante alto en todos los puntos sobre los que hemos preguntado (ver Figura 23) y con poca diferencia entre los asesores de Castilla y León y los de Emilia-Romagna. Concretando más, los asesores del procedimiento en Castilla y León han indicado tener más conocimiento que los EPV (asesores) respecto a las fases, el funcionamiento y el rol de los profesionales, del procedimiento de validación, aunque como podemos ver en las Figura 23 a), b) y c) la diferencia no es muy sustancial. Por otro lado, como vemos en la Figura 23 d), e) y f), los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna, han indicado, en mayor medida que los asesores del procedimiento castellanoleonés, poseer conocimientos respecto a la legislación, los criterios y normas de evaluación y los instrumentos.

También hemos preguntado a los profesionales del asesoramiento de ambos procedimientos, sobre su conocimiento acerca de otros sistemas de validación:

Figura 24: Conocimiento por parte de los asesores de otros sistemas de validación



Como vemos en la Figura 24, la mayor parte de los asesores encuestados, en Castilla y León y en Emilia-Romagna, no conocen otros sistemas relacionados con la validación (75% y 73% respectivamente). Solo un 16% en Castilla y León un 18% en Emilia-Romagna, han contestado afirmativamente a la pregunta. Tras preguntar específicamente que sistemas conocían, los primeros han declarado conocer exámenes de acreditación; acreditaciones por tiempo trabajado y formación; otras convocatorias; planes regionales de formación (en formación para el empleo); cursos a través de sindicatos; la vía de formación profesional reglada y procedimientos en otras comunidades autónomas. Los segundos han indicado conocer los sistemas francés e inglés de validación.

4.4. CATEGORÍA: COMPORTAMIENTO ÉTICO

4.4.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.4.0.1	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO

4.4.0.1. INDICADOR: El asesor proporciona un trato igualitario a todos los candidatos

Comparación

Legislación

La legislación nacional española e italiana contemplan este aspecto. La primera con el principio sobre el respeto de los derechos individuales, el cual pretende que se dé un trato igualitario a los candidatos en el procedimiento. En cuanto a la legislación nacional italiana, se hace referencia al principio de objetividad, encaminado a dar un trato igualitario a los candidatos.

Respecto a la legislación autonómica de Castilla y León y regional de Emilia-Romagna, no se han encontrado alusiones sobre este aspecto.

Entrevistas

No existen alusiones a este aspecto.

4.5. CATEGORÍA: PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO

4.5.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.5.0.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

4.5.0.1. INDICADOR: El asesor comunica los resultados del asesoramiento únicamente al candidato

Comparación

Legislación

La privacidad y confidencialidad en el proceso de asesoramiento no se trata en la legislación ni nacional española/italiana, ni autonómica de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

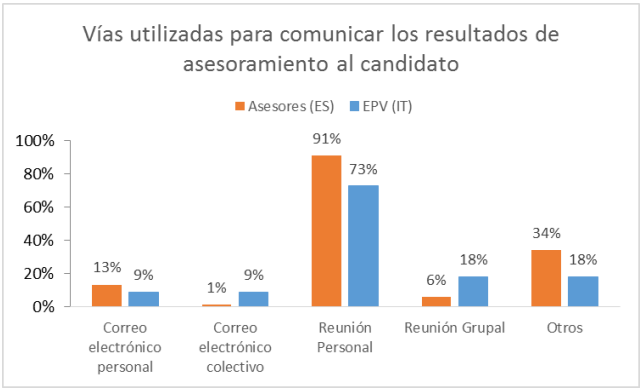
Entrevistas

Los profesionales entrevistados de ambos procedimientos han asegurado, sin embargo, haber respetado esta privacidad a la hora de comunicar los resultados del asesoramiento a los candidatos, haciéndolo en persona o por vía telefónica. Los dos asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, han afirmado haber entregado los resultados verbalmente, por vía telefónica, con la intención de no obligar al candidato a desplazarse para firmar un documento y respetando igualmente la privacidad. Respecto a los profesionales entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los expertos en procesos de evaluación ha afirmado que los resultados del asesoramiento no son públicos, y que se llama al candidato para informarle de ellos personalmente o telefónicamente, de forma individual.

Cuestionarios

Hemos preguntado a los asesores de ambos procedimientos la vía para comunicar el resultado, para saber si se ha hecho de forma privada.

Figura 25: Vías de comunicación de resultados utilizadas por los asesores de ambos procedimientos



Observando la Figura 25, comprobamos que la mayor parte de los encuestados, de ambos procedimientos, aunque en mayor medida en el procedimiento de Castilla y León, ha utilizado vías de comunicación que garantizan la confidencialidad, como encuentros personales con el candidato, (el 91% en Castilla y León y el 73% en Emilia-Romagna) o el uso, en menor medida, del correo electrónico personal (el 13% en Castilla y León y el 9% en

Emilia-Romagna). Asimismo, como otras vías utilizadas, los asesores del procedimiento de Castilla y León, han indicado el teléfono.

Los porcentajes de las vías de comunicación que no garantizan del todo la privacidad de los resultados, como el correo colectivo o la reunión grupal, han sido menores (del 1% y el 6% en Castilla y León y del 9% y el 18% en Emilia-Romagna respectivamente). Como otras vías utilizadas, los EAPQ han indicado el tablón de anuncios.

4.6. CATEGORÍA: CARÁCTER PERSONALIZADO DEL ASESORAMIENTO

4.6.1. SUBCATEGORÍA: Conocimiento del candidato por parte del asesor

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.6.1.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
4.6.1.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
4.6.1.3	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
4.6.1.4	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ

*Recordamos que para facilitar el análisis de datos se agruparon algunos indicadores de esta categoría, en este caso, se agrupan dos indicadores de la subcategoría de: "conocimiento del candidato por parte del asesor" (ver apartado 6.1).

4.6.1.1. INDICADOR: El asesor conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

4.6.1.2. INDICADOR: El asesor conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas. Ni en el plano legislativo nacional español/italiano, ni en el plano legislativo autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Los dos asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, han manifestado que la experiencia del asesoramiento ha sido muy buena, han empatizado mucho con los candidatos y señalan que la mayor motivación de estos para someterse al procedimiento ha sido el miedo a quedarse sin trabajo. Respecto a las respuestas dadas por los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, existe disparidad sobre este aspecto, ya que uno de los EPV asegura haber tenido mucho contacto con los candidatos y haber conocido en profundidad la dimensión laboral de los candidatos, mientras que otro EPV entrevistado dice no haber tenido mucha relación con estos. Esto es debido a que el segundo EPV, era externo al centro en el que se realizaba el procedimiento (ver subapartado 4.3.8.3), por lo que el candidato ha estado más apoyado por otros profesionales del centro.

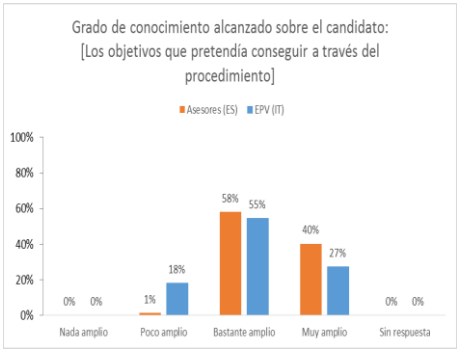
Cuestionarios

Para indagar sobre los aspectos concernientes a estos dos indicadores, hemos realizado las siguientes preguntas, a los asesores de ambos procedimientos, sobre el conocimiento de la motivación y de los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación.

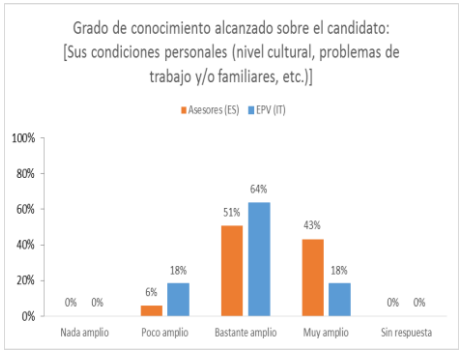
Figura 26: Conocimiento de los asesores de ambos procedimientos sobre el candidato

a)

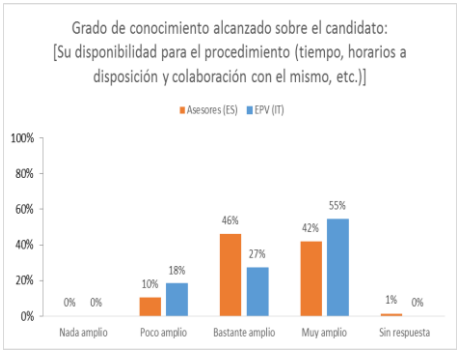
b)



c)



d)



Como vemos en la Figura 26 a y b (las figuras c y d ilustran los indicadores 4.6.1.3 y 4.6.1.4 explicados más abajo), el grado de conocimiento, sobre estos aspectos, expresado por los asesores de ambos procedimientos, es bastante alto en los dos procedimientos. No obstante, el porcentaje es más elevado en el de Castilla y León que en Emilia-Romagna, tanto en el conocimiento de las motivaciones como en el conocimiento de los objetivos.

*Como hemos hecho anteriormente en esta categoría, presentamos los resultados de la agrupación de los siguientes indicadores, pertenecientes a la subcategoría: "Conocimiento del candidato por parte del asesor y de la flexibilidad en el proceso de asesoramiento" (ver apartado 6.2):

4.6.1.3. INDICADOR: El asesor conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).Analizado conjuntamente con el indicador 4.6.1.4. de su misma subcategoría y con los indicadores: 4.6.2.1 y 4.6.2.2, de la subcategoría de: flexibilidad en el proceso de asesoramiento.

4.6.1.4. INDICADOR: El asesor conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.). Analizado conjuntamente con el indicador 4.6.1.3, de su misma subcategoría y con los indicadores: 4.6.2.1 y 4.6.2.2, de la subcategoría de: flexibilidad en el proceso de asesoramiento.

4.6.2. SUBCATEGORÍA: Flexibilidad en el proceso de asesoramiento

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.6.2.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
4.6.2.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ

4.6.2.1. INDICADOR: El asesor tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento. Analizado conjuntamente con el indicador 4.6.1.3, 4.6.1.4 de la subcategoría: conocimiento del candidato por parte del asesor y con el indicador 4.6.2.2, de su misma subcategoría (flexibilidad en el proceso de asesoramiento).

4.6.2.2. INDICADOR: El asesor tiene en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo el asesoramiento. Analizado conjuntamente con el indicador 4.6.1.3 y 4.6.1.4 de la subcategoría de: conocimiento del candidato por parte del

asesor y con el indicador 4.6.2.1, de su misma subcategoría (flexibilidad en el proceso de asesoramiento).

Comparación

Legislación

Respecto al conocimiento y consideración de condiciones personales y disponibilidad del candidato, solamente se ha encontrado una pequeña referencia en la legislación regional de Emilia-Romagna, que insta al asesor a tener en cuenta la disponibilidad del candidato en la recogida de evidencias.

Entrevistas

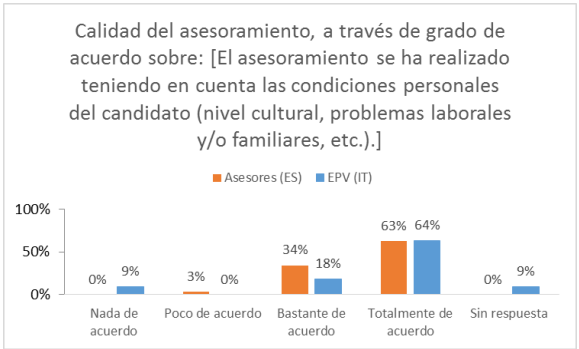
Los dos asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, han asegurado conocer y tratar de tener en cuenta las condiciones personales y la disponibilidad de los candidatos en el procedimiento. Por el contrario, los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna no han hecho alusiones al respecto.

Cuestionarios

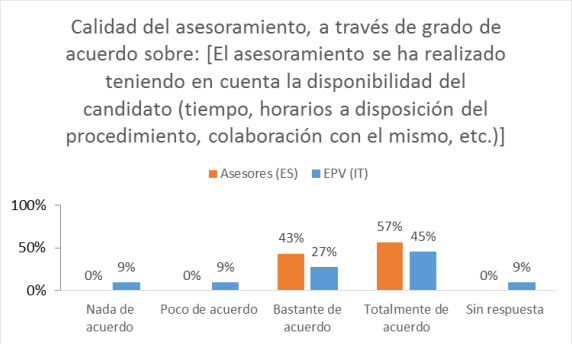
La Figura 26 c y d (presentadas anteriormente), muestran los resultados relativos a los indicadores 4.6.1.3 y 4.6.1.4 respectivamente. A su vez, mostramos a continuación la Figura 27, que hace lo propio para los indicadores 4.6.2.1 y 4.6.2.2.

Figura 27: Flexibilidad por parte de los asesores de ambos procedimientos hacia el candidato

a) Figura relativa al indicador 4.6.2.1



b) Figura relativa al indicador: 4.6.2.2.



Según los resultados, observables en las anteriores gráficas (ver Figura 26 c y d, y Figura 27), los asesores de ambos procedimientos han indicado conocer y tener en cuenta las condiciones personales y la disponibilidad de los candidatos, expresando porcentajes bastante elevados en las opciones de respuesta: "bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo". Sin embargo, los asesores del procedimiento en Castilla-León, han indicado conocer y tener en cuenta, en mayor medida, respecto a los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna, las condiciones personales y la disponibilidad de los candidatos.

4.6.3. SUBCATEGORÍA: Lenguaje adaptado

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.6.3.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ

4.6.3.1. INDICADOR: El evaluador adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

Comparación

Legislación

La legislación no contempla este aspecto, ni en el plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y león/regional de Emilia-Romagna.

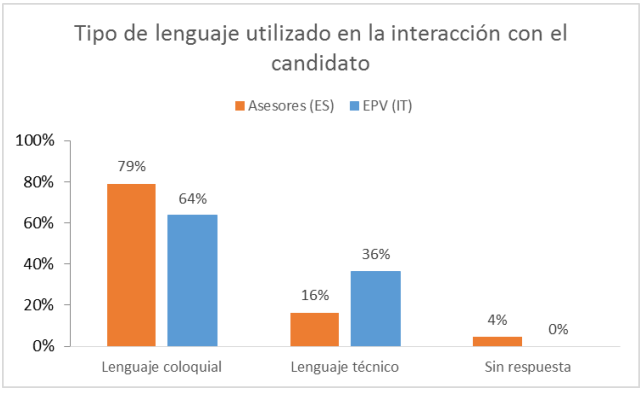
Entrevistas

Los asesores entrevistados del procedimiento castellanoleonés, han indicado haber adaptado el vocabulario utilizado en algunos instrumentos de recogida de evidencias, ya que resultaba de difícil comprensión para el candidato. Por el contrario, los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna, no han hecho declaraciones al respecto.

Cuestionarios

Se ha preguntado a los asesores de ambos procedimientos sobre el tipo de lenguaje que han utilizado con el candidato.

Figura 28: Lenguaje utilizado con el candidato por los asesores de ambos procedimientos



Como puede observarse en la Figura 28, los asesores de ambos procedimientos, han utilizado en su gran mayoría, sobre todo el caso del procedimiento castellanoleonés, un lenguaje coloquial con el candidato, con el fin de facilitar el proceso.

4.7. CATEGORÍA: RECURSO O RECLAMACIÓN DEL RESULTADO DEL ASESORAMIENTO

4.7.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
4.7.0.1	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO

4.7.0.1. INDICADOR: Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado del asesoramiento, disponible para el candidato.

<u>Comparación</u>

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas, ni en el plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Los dos asesores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, han declarado que el recurso o reclamación no sería necesario, porque el resultado del asesoramiento es orientativo para el candidato, él es quien decide pasar o no a la fase de evaluación, a pesar de que el resultado del asesoramiento haya resultado negativo. Por el contrario, uno de los EPV (asesores) entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, ha afirmado la existencia de recurso durante todo el procedimiento, y por tanto en este caso.

5. ***EVALUACIÓN***

5.1. *CATEGORÍA: INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN*

5.1.0. *Sin subcategoría*

	ESPAÑA			ITALIA			
IND.	Legislación Nacional	Legislación Autonómica	Entrevistas	Cuestionarios	Legislación Nacional	Legislación Regional	Entrevistas	Cuestionarios
5.1.0.1	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ

5.1.0.1. *INDICADOR: El evaluador proporciona al candidato información sobre el procedimiento*

Comparación

Legislación

La legislación nacional española no indica que el evaluador deba proporcionar información al candidato sobre el procedimiento. Sin embargo, la legislación autonómica, aunque no especifica que deba hacerlo el evaluador, establece que debe informarse al candidato sobre la fecha, la provincia y el lugar en el que tendrá lugar la fase de evaluación. Por su parte, la legislación nacional italiana, hace referencia a la proporción de información personalizada sobre el procedimiento, pero no especifica que deba ser facilitada en la fase de evaluación. En cuanto a la legislación regional, de Emilia-Romagna, no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas

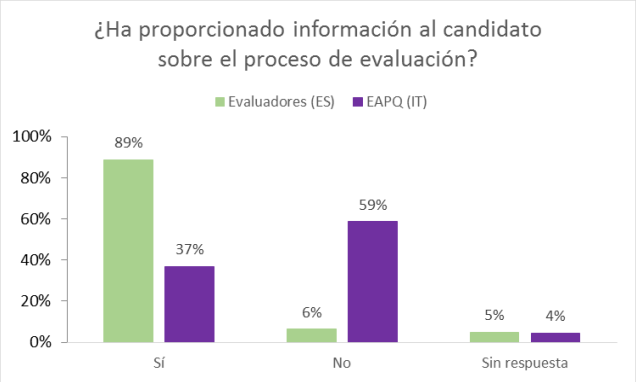
Solo los profesionales entrevistados del procedimiento de Castilla y León, se han referido a este aspecto. Los dos evaluadores han manifestado que se ha explicado al candidato, antes de empezar la evaluación, en qué consistía el proceso, sobre todo, con la intención de tranquilizarles respecto al mismo, porque, según han señalado, estaban bastante desinformados.

Cuestionarios

Hemos preguntado a los evaluadores de ambos procedimientos si han proporcionado información al candidato sobre el procedimiento, ya que en

ambos casos la función de dar información al candidato recae más sobre el asesor que sobre el evaluador (ver subapartados 4.2.6.1 y 4.3.8.3):

Figura 29: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que han proporcionado información al candidato

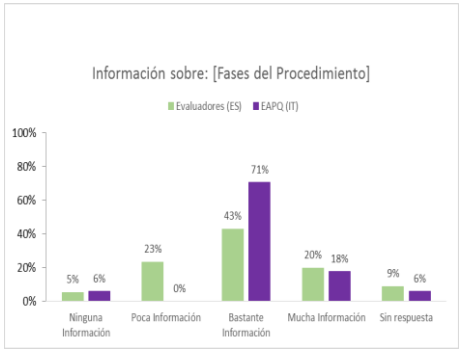


Como podemos observar en la Figura 29, un alto porcentaje de evaluadores del procedimiento en Castilla y León (89%) ha indicado haber proporcionado información al candidato sobre el procedimiento. Por el contrario, el porcentaje de EAPQ (evaluadores) encuestados, del procedimiento de Emilia-Romagna, que ha señalado haber proporcionado esta información, es mucho menor (37%).

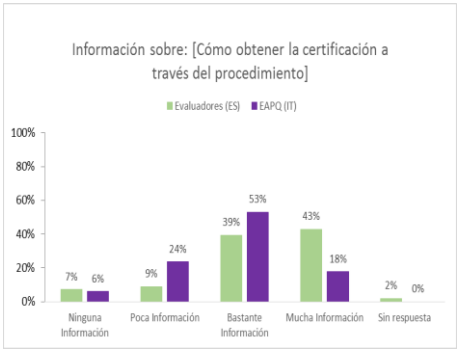
A las personas que sí han proporcionado información, se les ha pedido valorar la cantidad de información que han proporcionado al candidato sobre diferentes aspectos del procedimiento:

Figura 30: Cantidad de información proporcionada por evaluadores al candidato sobre el procedimiento

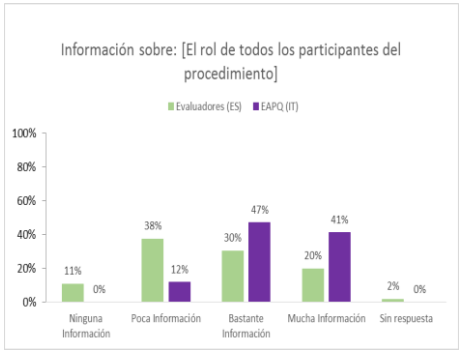
a)



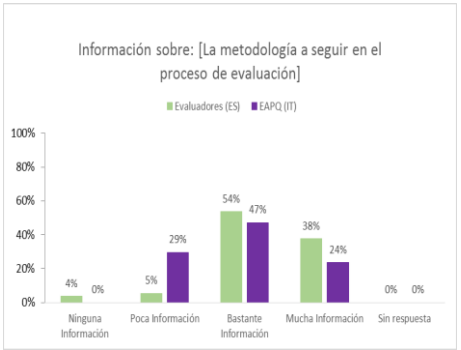
b)



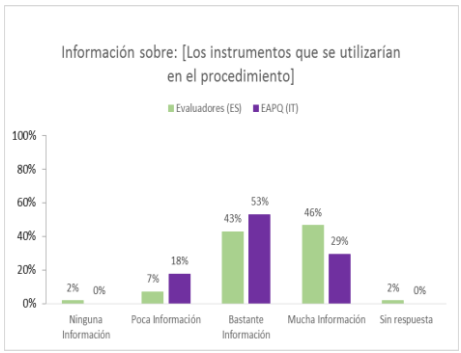
c)



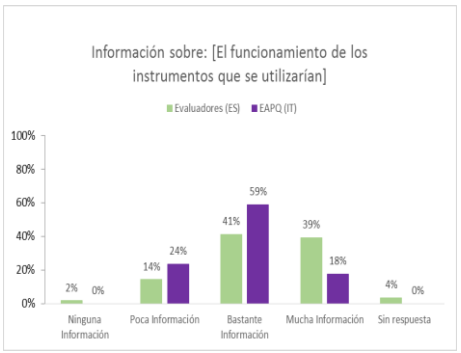
d)



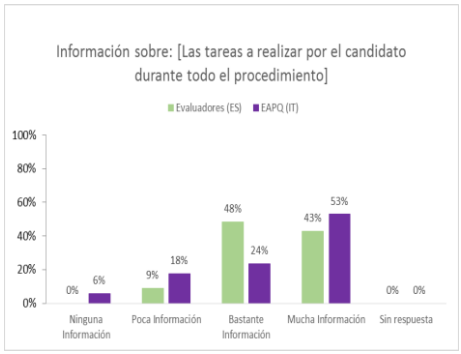
e)



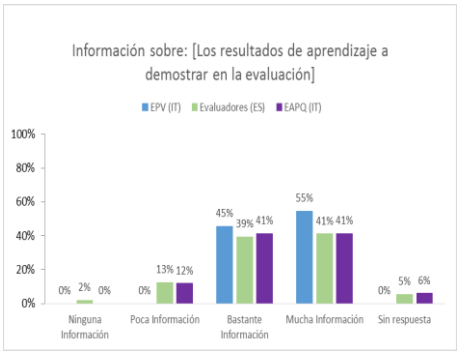
f)



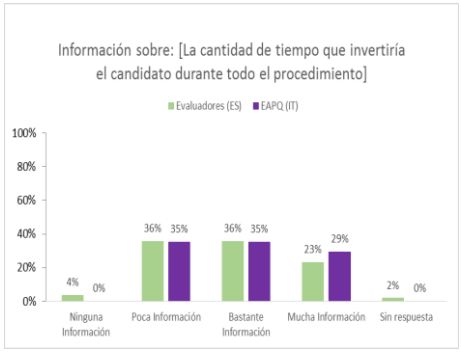
g)



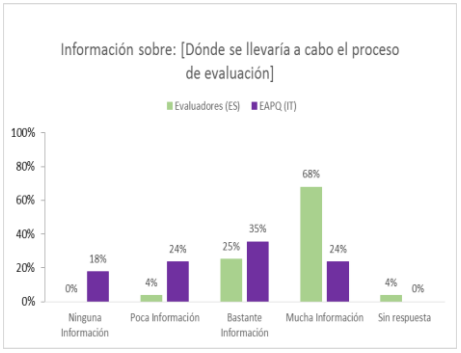
h) [107]



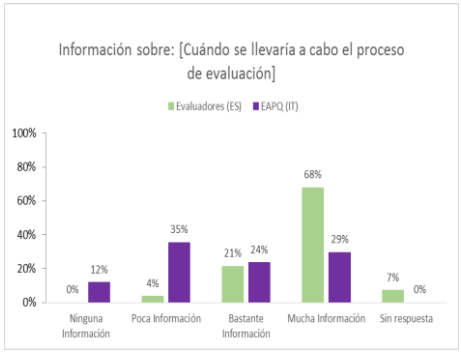
i)



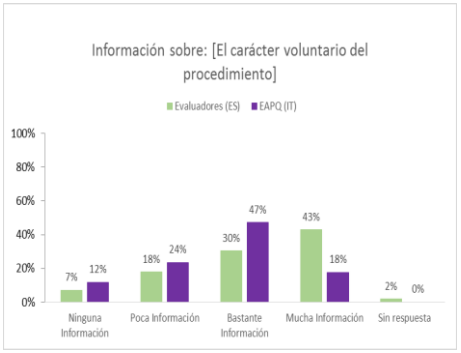
j)



k)

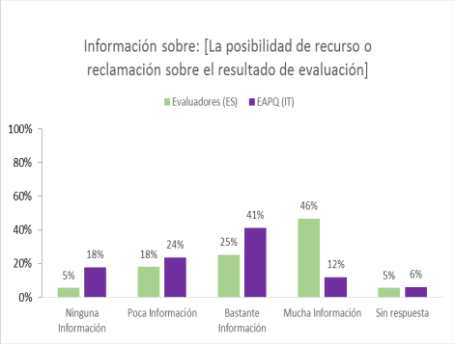


l)



[107] En esta gráfica incluye también los resultados de los asesores del procedimiento de Emilia-Romagna (EPV), ya que estos participan también en el proceso de evaluación y deberían, por tanto, informar sobre este aspecto (ver subapartado 4.3.8.3).

m)

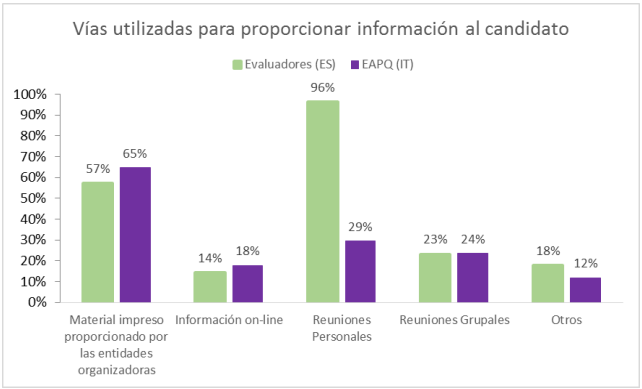


Observando estas gráficas, podemos decir que, en general, los evaluadores del procedimiento castellanoleonés señalan haber proporcionado más información que los EAPQ del procedimiento de Emilia-Romagna. Siendo más concretos, observamos que los puntos sobre los que los evaluadores de Castilla y León han proporcionado más información, han sido el dónde se lleva a cabo la evaluación (25% bastante y 68% mucha, ver Figura 30 j); la metodología a seguir en el proceso de la misma (54% bastante y 38% mucha, ver Figura 30 d) y las tareas que debe realizar el candidato en el proceso (48% bastante y 43%, ver Figura 30 g. Por su parte los EAPQ (evaluadores) han proporcionado más información sobre las fases del procedimiento (71% bastante y 18% mucha, ver Figura 30 a) y sobre los instrumentos de la evaluación (53% bastante y 29% mucha, ver Figura 30 e). Sobre lo que menos información han proporcionado los evaluadores de Castilla y León, ha sido sobre el rol de los participantes (11% ninguna y 38% poca información mucha, ver Figura 30 c) y los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna, sobre cuándo se lleva a cabo la evaluación (12% ninguna y 35% poca información, ver Figura 30 k). Por tanto, los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, han dado más importancia al dónde se realizará la evaluación, a la metodología y a las tareas que debe realizar el candidato durante el proceso. Por el contrario, los del procedimiento de Emilia-Romagna han informado más sobre las fases y los instrumentos de evaluación. Asimismo, los EPV entrevistados ha informado en gran medida sobre los resultados de aprendizaje (indicando haber proporcionado en un 45% bastante información y en un 55% mucha información sobre dicho aspecto).

Adicionalmente, se ha preguntado a los evaluadores de ambos procedimientos, si habían facilitado información, al candidato, sobre otros aspectos. Varios evaluadores del procedimiento castellanoleonés han señalado haber proporcionado bastante información relativa a opciones formativas a las que podían optar los candidatos tras el procedimiento. Algunos también han indicado haber proporcionado bastante información sobre la importancia de acreditarse y la validez de la certificación. Otros han declarado haber facilitado información sobre los términos "saber ser", "saber hacer" y "saber estar". Este último aspecto nos resulta particularmente interesante, ya que como dijimos en el apartado **2.1**, estos términos dan nombre a las tres dimensiones de las competencias que la persona debe demostrar para acreditarse. Por su parte, los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna, coincidiendo con algunos asesores de Castilla y León, han indicado haber proporcionado información sobre la importancia de certificar las competencias y sobre el valor de la certificación.

Asimismo, hemos preguntado a los evaluadores de ambos procedimientos por la vía utilizada para proporcionar la información sobre el procedimiento:

Figura 31: Vías de información utilizadas por los evaluadores de ambos procedimientos



Observando la Figura 31, comprobamos que los evaluadores de Castilla y León han utilizado la reunión personal como principal vía (96% de los encuestados) para proporcionar información sobre el procedimiento, coincidiendo por tanto con los asesores (ver Figura 13). Por el contrario, los EAPQ, coincidiendo también con la respuesta dada por los EPV (ver Figura

13), han señalado en su mayoría el material impreso proporcionado por las entidades organizadoras.

Algunos evaluadores del procedimiento de Castilla y León, han indicado como otras vías utilizadas, el teléfono y material impreso elaborado por ellos mismos. Por su parte, los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna (EAPQ) han indicado haber utilizado, también para proporcionar la información, las directivas regionales que describen el procedimiento.

5.2. CATEGORÍA: ADECUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE EVIDENCIAS CON LAS NORMAS ESTÁNDARES.

5.2.1. SUBCATEGORÍA: Existencia de estándares/referentes de evaluación

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.2.1.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
5.2.1.2	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
5.2.1.3	Sí	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO

5.2.1.1. INDICADOR: Las evaluaciones se basan en estándares/referentes/normas específicos/as y claros/as

<u>Comparación</u>

Legislación

Tanto la legislación española como la italiana (en el plano nacional y en el autonómico/regional) hacen alusión a la importancia de una evaluación basada en estándares/referentes/normas, estableciendo las UC de las cualificaciones como estándar/referente, en ambos casos. En el caso de España, la legislación nacional y la autonómica, establecen como referentes de evaluación las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, concretamente, las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional de cada una de ellas. En Italia, la legislación nacional insta a las regiones a establecer estos estándares

y la regional establece como referencia el Sistema Regional de Cualificaciones, que contiene las cualificaciones y las unidades de competencia correspondientes.

Entrevistas

Los entrevistados de ambos procedimientos han afirmado que en la práctica se ha cumplido lo establecido en la legislación. Una de las evaluadoras del procedimiento de Castilla y León, habla de las actividades profesionales secundarias y primarias (de las UC), que se toman como referente de evaluación. Por su parte, dos de los EPV entrevistados, el EAPQ, y los tres gestores/organizadores entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, han afirmado que las evaluaciones se basan en estándares/referentes de evaluación y que serían las unidades de competencia que componen las cualificaciones.

5.2.1.2. INDICADOR: Los estándares están ligados/relacionados con el Marco Nacional de Cualificaciones.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española e italiana y la regional de Emilia-Romagna, establecen dicha relación de una forma u otra. La legislación nacional española indica que la evaluación y la acreditación tendrán como referentes las unidades de competencias del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el cual define una parte del marco nacional de cualificaciones que en España se encuentra en proceso de construcción (ver subapartado 4.2.2.1). En Italia, la legislación nacional establece que todos los estándares de las cualificaciones y competencias certificables deben recogerse en repertorios codificados en ámbito nacional o regional, reconocidos oficialmente y accesibles en un repertorio de títulos de educación y formación profesional. Respecto a la legislación regional, esta señala que la formalización y certificación de competencias se hace tomando como referencia los estándares profesionales. Es decir, las competencias, objeto de este proceso, se miden y evalúan respecto a las presentes en el repertorio del Sistema Regional de las Cualificaciones, el cual está relacionado con el marco nacional y el europeo de cualificaciones. Por el contrario, en la legislación autonómica de Castilla y León, no se han encontrado alusiones al respecto.

Entrevistas

Tanto en el procedimiento de Castilla y León como en el de Emilia-Romagna, uno de los gestores/organizadores entrevistados ha confirmado la relación entre su respectivo catálogo de cualificaciones (el nacional en el caso de Castilla y León y el regional en el de Emilia-Romagna) y el proceso de evaluación. En el procedimiento de Castilla y León, el gestor/dirigente entrevistado ha afirmado que se ha hecho la evaluación y acreditación haciendo uso del Catálogo Nacional de Cualificaciones. En cuanto al procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los gestores/organizadores, ha afirmado que las UC de las cualificaciones, de las que salen los indicadores para la validación, están dentro del catálogo regional de cualificaciones.

5.2.1.3. INDICADOR: Los resultados de aprendizaje que debe demostrar el candidato están debidamente indicados

Comparación

Legislación

La legislación nacional española es la única que hace mención al aspecto relacionado con la claridad sobre los resultados de aprendizaje, indicando las realizaciones profesionales como resultados de aprendizaje.

A pesar de que este aspecto apenas aparece en la legislación, relativa a ambos procedimientos, los profesionales entrevistados, de los dos procedimientos, indican que los resultados de aprendizaje están perfectamente definidos. En el caso de Castilla y León, un evaluador entrevistado ha afirmado que estos resultados se definen en las guías de evidencia correspondientes. En cuanto al procedimiento de Emila-Romagna, el EAPQ entrevistado, ha indicado que los resultados de aprendizaje están definidos por la *Regione*, por cada unidad de competencia.

5.2.2. SUBCATEGORÍA: Adecuación de los instrumentos de evaluación

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.2.2.1	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.2.2.2	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.2.2.3	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.2.2.4	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
5.2.2.5	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ

*Recordamos que para facilitar el análisis de datos se agruparon los dos indicadores siguientes, pertenecientes a la misma subcategoría de: adecuación de los instrumentos de evaluación (ver apartado 6.1):

5.2.2.1. INDICADOR: Los instrumentos miden las competencias que pretenden medirse y no otras.

5.2.2.2. INDICADOR: Los instrumentos permiten al candidato demostrar los aprendizajes que posee.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española hace referencia a estos aspectos, señalando que debe cumplirse el principio de validez. En cuanto a la autonómica de Castilla y León, no se han encontrado referencias al respecto. En Italia no se han encontrado referencias, ni en ámbito nacional ni regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Uno de los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, cree que los instrumentos son adecuados, aunque no siempre se usan los más completos, como la observación en el puesto de trabajo, que nunca ha utilizado en la evaluación. En cuanto a las entrevistas, el EAPQ

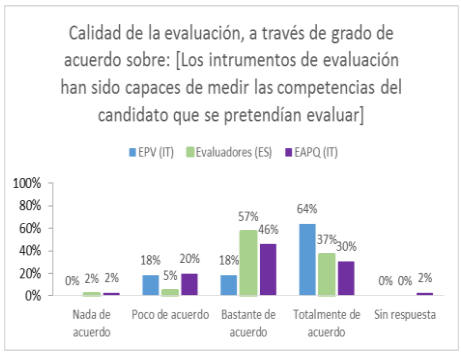
entrevistado ha mostrado alguna duda sobre la validez, ya que ha comentado que en algunas ocasiones las pruebas eran adecuadas y en otras no.

Cuestionarios

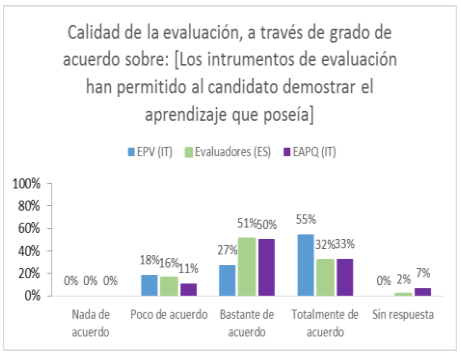
Por medio del cuestionario hemos pedido la opinión, sobre los aspectos relacionados con estos dos indicadores, a los profesionales de ambos procedimientos, implicados en la validación. Es decir, en Castilla y León a los evaluadores y en Emilia-Romagna a los evaluadores (EAPQ) y a los asesores (EPV), ya que estos últimos también se encuentran presentes durante el proceso de evaluación.

Figura 32: Opinión de los profesionales de la evaluación, de ambos procedimientos, sobre la calidad de esta

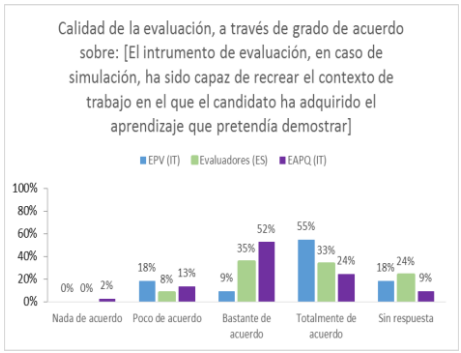
a)



b)



c)



Observando estas gráficas (ver Figura 32) podemos afirmar que todos los profesionales entrevistados, de ambos procedimientos, se han mostrado

bastante o totalmente de acuerdo en que los instrumentos son válidos. Cabe destacar una pequeña diferencia, el referente a la capacidad del instrumento para medir las competencias (ver Figura 32 a). En este sentido, los profesionales italianos se han mostrado ligeramente más disconformes que los españoles (el 20% de los EAPQ el 18% de los EPV se han mostrado poco de acuerdo en Emilia-Romagna, frente al 5% de evaluadores poco de acuerdo en Castilla y León).

Cabe señalar que la pregunta sobre la capacidad de recrear el contexto de trabajo por parte de los instrumentos, tiene el mayor porcentaje sin respuesta, sobre todo en los EPV (asesores) de Emilia-Romagna (18% sin respuesta) y en los evaluadores de Castilla y león (24% sin respuesta), (ver Figura 32 c).

5.2.2.3. INDICADOR: Los instrumentos permiten medir: el "saber"; el" saber hacer"; el "saber estar".

Comparación

Legislación

En la legislación nacional española no se han encontrado referencias directas al respecto, sin embargo, en ella se mencionan las guías de evidencia, que hablan de medir las tres dimensiones de la competencia profesional: el "saber", el "saber hacer" y el "saber estar". En referencia a la legislación autonómica, no se han encontrado alusiones al respecto. Respecto a Italia, no se han encontrado referencias este tema, ni en la legislación nacional, ni en la regional de Emilia-Romagna.

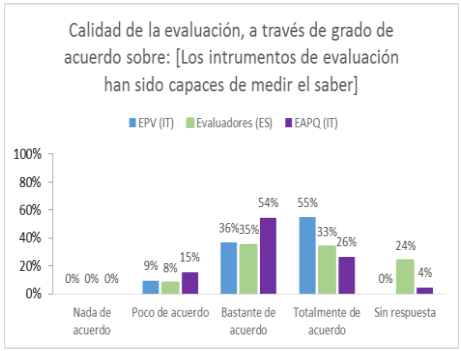
Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado del procedimiento de Castilla y León, ha incidido en la importancia de la evaluación de los "saberes" del "saber hacer" y del "saber estar". Por su parte, los gestores/organizadores entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, han explicado que en el sistema de Emilia-Romagna no hay competencias transversales, solo profesionales. Con ello pretenden ser lo más objetivos posibles, por lo que el "saber estar", según esto, quedaría fuera, aunque también han añadido que ciertas figuras profesionales contienen algunas competencias transversales.

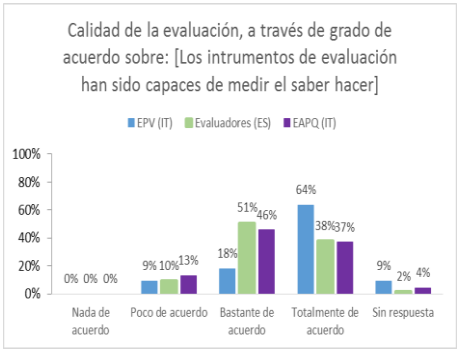
Cuestionarios

Hemos preguntado sobre la calidad de los instrumentos respecto a su capacidad para medir los tres saberes, a todos los profesionales, en ambos procedimientos, que han participado en el proceso de evaluación.

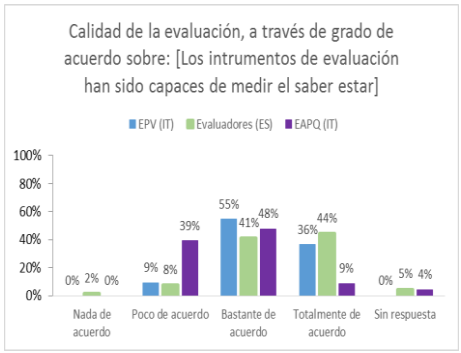
d)



e)



f)



El saber (que logra medir mejor los instrumentos de evaluación) más señalado por los profesionales de la evaluación, de ambos procedimientos, ha sido el "saber hacer" (ver Figura 32 e). En cuanto al "saber", ha sido más señalado por los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna que por los del castellanoleonés (EAPQ: 54% bastante y 26% totalmente de acuerdo y EPV: 36% bastante y 55% totalmente de acuerdo, frente a un 35% bastante y un 33% totalmente de acuerdo de los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, (ver Figura 32 d).

Por último, cabe destacar las respuestas obtenidas en cuanto al "saber estar". En Castilla y León, el porcentaje de asesores que está bastante (41%) y totalmente (44%) de acuerdo con que este saber se mide a través de los

instrumentos de evaluación, es bastante elevado. Sin embargo, en Italia hay un hecho que nos llama la atención, los EPV, al igual que los evaluadores españoles, han considerado que los instrumentos, han logrado en un gran porcentaje (55% bastante y 36% totalmente de acuerdo) medir el "saber estar". Sin embargo, los EAPQ no lo han considerado así (otorgando un 39% a poco de acuerdo y un 48% a bastante y solo un 9% a totalmente de acuerdo), (ver Figura 32 f).

5.2.2.4. INDICADOR: El individuo conoce sus competencias a través del proceso de evaluación (autoevaluación).

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas sobre este aspecto, ni en el ámbito legislativo nacional español/italiano, ni en el plano autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

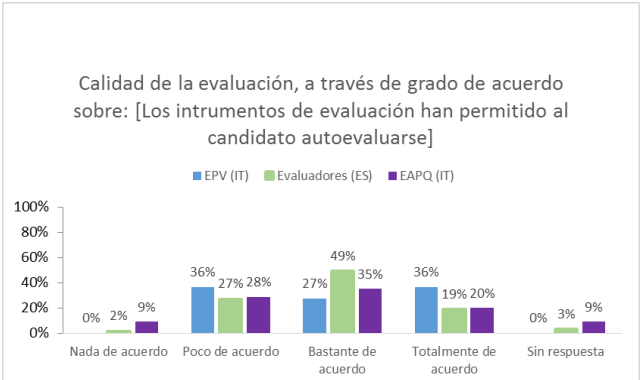
Entrevistas

Tampoco existen alusiones al respecto en las entrevistas sobre ambos procedimientos.

Cuestionarios

Hemos pedido a los profesionales, de ambos procedimientos, presentes en la evaluación, su opinión sobre el aspecto de la autoevaluación del candidato a través de los instrumentos de evaluación:

g)



Según esta gráfica (ver Figura 32 g), en ambos procedimientos la mayoría de los profesionales está bastante y totalmente de acuerdo con que los instrumentos han permitido la autoevaluación al candidato, aunque un porcetaje de profesionales se ha mostrado poco o nada de acuerdo (la suma de estas respuestas sobrepasa el 30% en todos los casos).

5.2.2.5. INDICADOR: Al realizar una evaluación a dos o más candidatos de características similares los resultados son los mismos o muy similares

Comparación

Legislación

La legislación autonómica no hace alusión a este aspecto, pero la legislación nacional española sí lo hace, a través del principio de fiabilidad. Asimismo, la legislación nacional insta al Ministerio de Educación y de Trabajo e Inmigración, en colaboración con las comunidades autónomas a la elaboración de instrumentos que garanticen la fiabilidad del procedimiento. Dichos instrumentos fueron creados, en concreto, las guías de evidencia de las unidades de competencia contienen pautas para evaluar con precisión las competencias contenidas en las mismas. Todas las unidades de competencia evaluables cuentan con explicaciones y pautas de evaluación (ver subapartado 4.2.6.2). Aunque en la legislación nacional italiana no menciona este aspecto, la regional de Emilia-Romagna propone algunos ejemplos de evaluación en algunas cualificaciones (ver subapartado 4.3.8.3).

Entrevistas

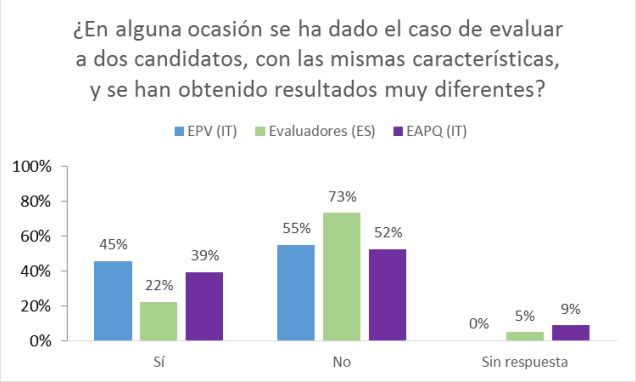
Los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León han afirmado haber utilizado la guía del evaluador y las guías de evidencias para realizar la evaluación. Guías creadas con el fin de ayudar a garantizar la fiabilidad de la evaluación. En cuanto a los entrevistados en Emilia-Romagna, un EAPQ (evaluador) y un EPV (asesor) entrevistados han asegurado que se intenta mantener una homogeneidad en la evaluación de los candidatos, favoreciendo la fiabilidad de proceso de evaluación.

Cuestionarios

Para indagar sobre este aspecto con los cuestionarios, hemos tenido en cuenta la definición que dan las Líneas Directrices de 2009: Un instrumento

es fiable en la medida en la cual se obtienen resultados idénticos cada vez que se evalúa a un candidato bajo las mismas condiciones. Por ello hemos realizado la pregunta que exponemos a continuación, con las correspondientes respuestas, a los profesionales de ambos procedimientos que han participado en el proceso de evaluación:

Figura 33: Fiabilidad de la evaluación en ambos procedimientos



La mayor parte de los profesionales a los que se les ha preguntado por este aspecto, han contestado que "no" (ver Figura 33), lo cual indica fiabilidad en ambos procedimientos. Sin embargo, en Castilla y León el porcentaje de la respuesta "no" ha sido mayor (73%) respecto a los EPV (55%) y a los EAPQ (52%). En Italia los porcentajes son similares, lo cual resulta lógico, teniendo en cuenta que tanto los EPV como los EAPQ evalúan al candidato de forma conjunta.

Asimismo, se ha preguntado a los profesionales que han contestado afirmativamente a la pregunta, por los factores a los que atribuían esas diferencias.

Muchos de los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, y de los profesionales que han participado en el proceso de evaluación en el procedimiento de Emilia-Romagna (EAPQ y EPV), coinciden en los factores a los que atribuyen las diferencias en los resultados de evaluación de candidatos con las mismas características. En su mayoría, son factores relacionados con la motivación del candidato para someterse a la evaluación, con el nerviosismo y el estrés en el momento de la evaluación y con el saber estar del candidato (forma de comportarse, escuchar), lo cual se ha atribuido a la experiencia personal.

Algunos profesionales de Emilia-Romagna, también han relacionado este hecho con el dominio de la lengua y a aspectos culturales. Uno de los evaluadores de Castilla y León, ha indicado que algunos candidatos con mucha experiencia laboral no sabían realizar ciertas funciones que exigía su contrato, porque en su trabajo se le asignaban otras tareas diferentes a las que debería realizar. Asimismo, un EAPQ ha señalado que a pesar de tener características similares, los candidatos no siempre tienen los mismos conocimientos.

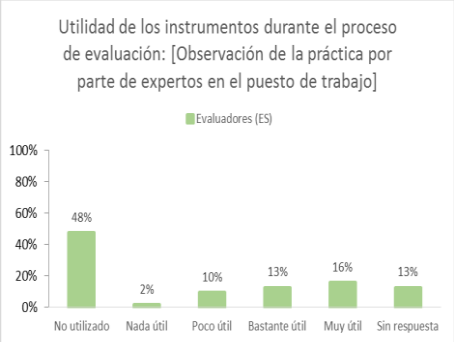
Según estas respuestas, el hecho de que los resultados de candidatos con las mismas características sean muy diferentes se debe a aspectos personales del candidato. Tan solo una persona encuestada, un EPV, lo ha atribuido a la subjetividad del evaluador.

Ninguno de los encuestados ha relacionado este hecho con una deficiencia en los instrumentos.

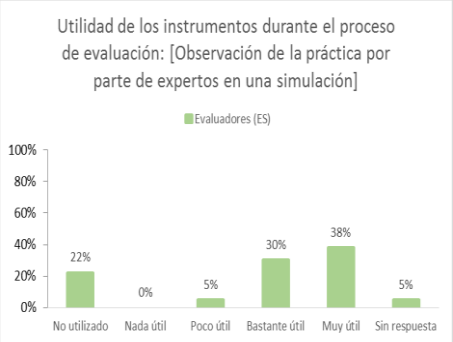
Para cerrar el análisis de esta subcategoría con la intención de indagar más sobre los instrumentos utilizados en la evaluación con los candidatos y obtener más información relacionada con los indicadores de esta subcategoría, hemos pedido a los profesionales encuestados valorar la utilidad de todos los instrumentos. Hemos preguntado por la utilidad de cada uno de los instrumentos, entendiendo como útil la capacidad de lograr medir las competencias del candidato y su nivel de adquisición:

Figura 34: Utilidad de los instrumentos de evaluación según los evaluadores del procedimiento de Castilla y León

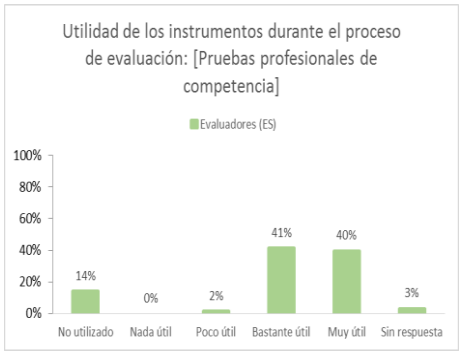
a)



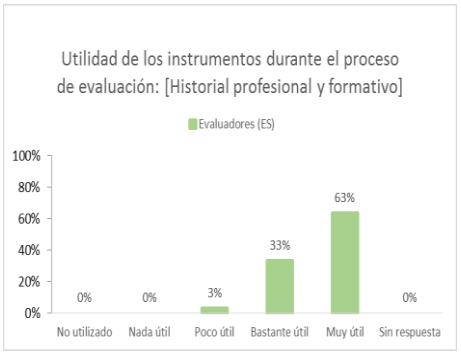
b)



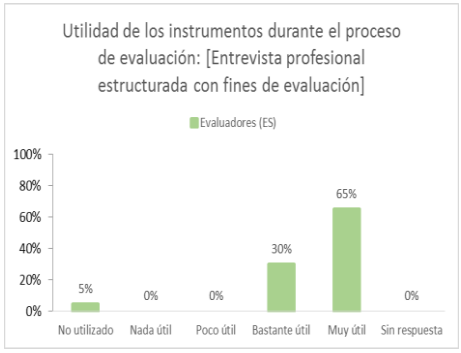
c)



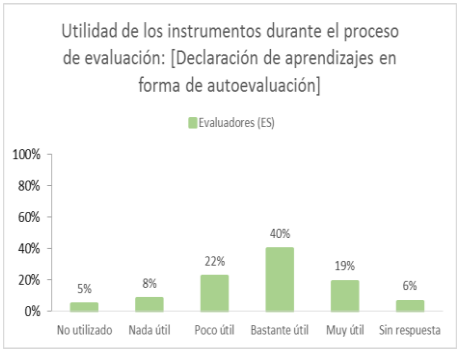
d)



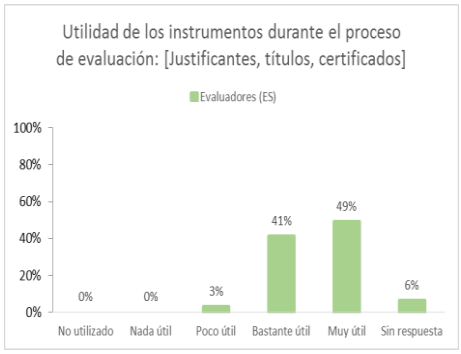
e)



f)



g)



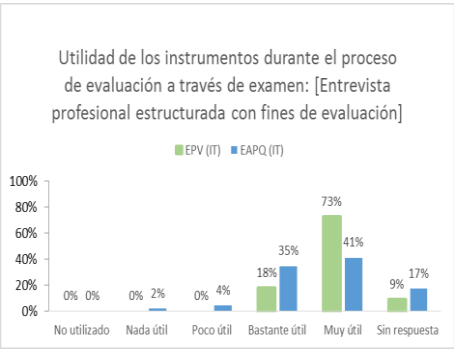
Comprobamos, según estas gráficas, que algunos de los instrumentos previstos para esta fase no han sido utilizados por varios de los evaluadores encuestados (ver Figura 34 a), b), c), e) y f), contrariamente a lo que ocurre con los instrumentos del asesoramiento, donde el único instrumento no

utilizado ha sido la ficha de la empresa, con un porcentaje del 7% de asesores encuestados que han contestado "no utilizado", ver Figura 14). En el caso de los evaluadores, el instrumento menos utilizado ha sido la observación en el puesto de trabajo (48% no utilizado). El instrumento mejor valorado ha sido la entrevista profesional con fines de evaluación, considerada por el 30% como bastante útil y por el 63% como muy útil (ver Figura 34 e), seguido del historial profesional y formativo (33% bastante y 63% muy útil). Los justificantes, títulos y certificados también han obtenido una buena valoración (ver Figura 34 g). Asimismo, las pruebas de competencia también han tenido una valoración bastante buena ver Figura 34 c) entre los profesionales que las han utilizado.

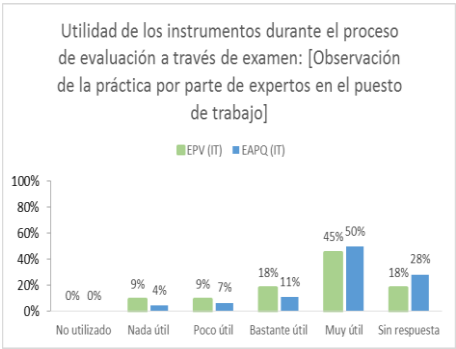
A continuación mostramos los resultados de los EPV (asesores) y de los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna, en relación a la valoración de la utilidad de los instrumentos utilizados con el candidato durante el proceso de evaluación.

Figura 35: Utilidad de los instrumentos de evaluación según los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna

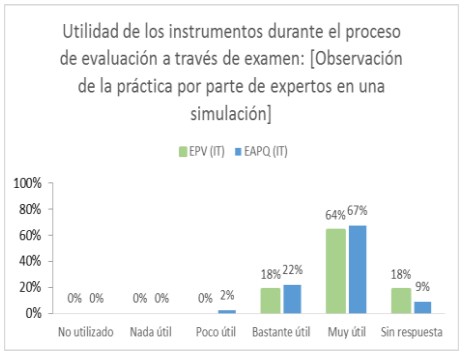
a)



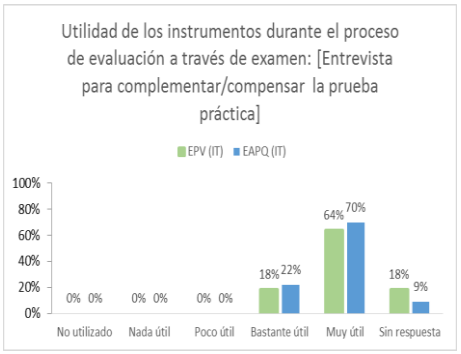
b)



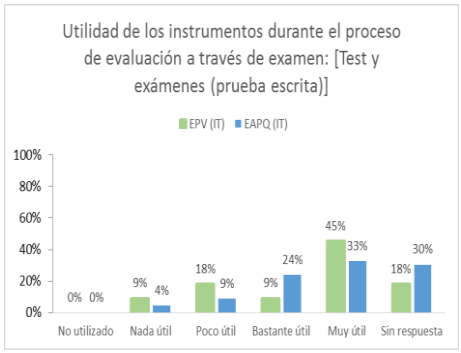
c)



d)



e)



Como podemos observar en estas gráficas, los profesionales italianos encuestados no han indicado en ningún instrumento, sobre el que se les pregunta, la respuesta: "no utilizado". Sin embargo, en algunos instrumentos observamos un elevado número de profesionales que no ha contestado a la pregunta (una media del 17%, ver Figura 35 e). El instrumento mejor valorado por los EPV (asesores) ha sido la entrevista profesional estructurada y por los EAPQ (evaluadores) la entrevista para completar/compensar la prueba práctica. Los porcentajes de las respuestas de estos dos profesionales son bastante homogéneos. Podemos observar una mayor diferencia en la entrevista profesional estructurada (ver Figura 35 a), mejor valorada por los EPV (18% bastante y 73% muy útil) que por los EAPQ (35% bastante y 41% muy útil).

También, hemos pedido a los profesionales participantes en la evaluación, de ambos procedimientos, indicar el uso de otros instrumentos.

La mayor parte de los evaluadores, del procedimiento de Castilla y León, que ha indicado otros instrumentos utilizados, ha señalado las pruebas escritas tipo test, considerándolas muy útiles. Otros, han señalado haber obtenido información del centro de trabajo, preguntando a superiores y compañeros de equipo de trabajo. Considerándolo, bastante útil.

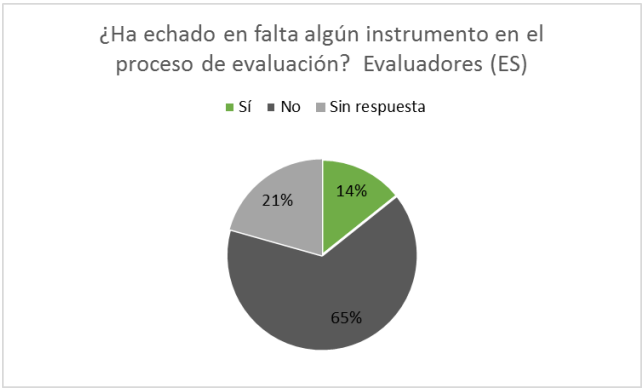
Los EPV (asesores) no han declarado haber utilizado otros instrumentos. Por su parte, los EAPQ (evaluadores) han indicado el uso de tablas/fichas que indican los resultados esperados; la propia experiencia; la entrevista precedente a la prueba práctica sobre la experiencia profesional del candidato, con la idea de favorecer y hacer más distendido el clima de examen. Uno de los EAPQ (evaluadores) ha señalado haber dado al candidato la oportunidad de corregir los errores cometidos en la prueba escrita, a través de una entrevista posterior a esta.

Al contrario de lo que ocurre con los instrumentos del proceso de asesoramiento (ver Figura 17), el procedimiento de Castilla y León prevé más instrumentos para la evaluación, que el procedimiento de Emilia-Romagna. Observando los instrumentos utilizados en uno y otro procedimiento, podemos decir que ambos coinciden en la entrevista profesional estructurada; la observación en el puesto de trabajo y en un contexto de trabajo simulado; así como en los test y en las pruebas escritas tipo test (que los evaluadores de Castilla y León han señalado como otros instrumentos utilizados). Hemos observado que existen similitudes en las valoraciones otorgadas a estos instrumentos por los profesionales de ambos procedimientos: La entrevista estructurada con fines de evaluación ha sido muy bien valorada por todos los profesionales encuestados, tanto por los evaluadores de Castilla y León como por los EPV y los EAPQ (ver Figura 34 e) y Figura 35 a) respectivamente). La observación de la práctica a través de una simulación también ha obtenido una buena valoración por parte de todos los profesionales encuestados que han hecho uso de ella, a pesar de que en Castilla y León muchos no la han utilizado (ver Figura 34 b) y Figura 35 c). Por último, en cuanto al instrumento de la observación en el puesto de trabajo, este ha obtenido una valoración más baja por parte de todos los profesionales encuestados sobre este aspecto (ver Figura 34 a) y Figura 35 b). Asimismo, queremos señalar que mientras los evaluadores de Castilla y León que han utilizado los test, los consideran de mucha utilidad, los EPV y EAPQ de Emilia-Romagna se muestran menos satisfechos al respecto.

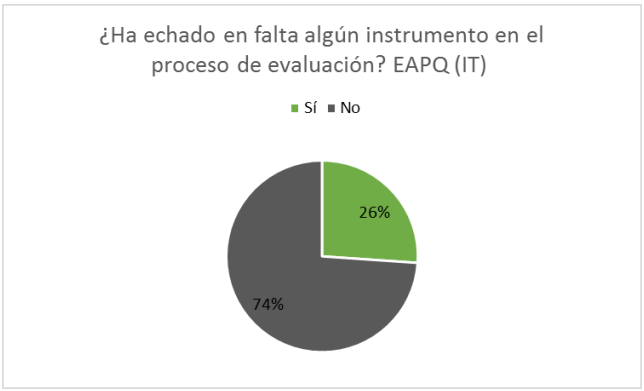
También hemos preguntado a los profesionales, de ambos procedimientos, participantes en la evaluación, si habían echado en falta algún instrumento en el proceso de evaluación.

Figura 36: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que han echado en falta algún instrumento

a) Evaluadores de Castilla y León



b) EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna



Solo el 14% de los evaluadores del procedimiento de Castilla y León ha echado en falta algún instrumento (ver Figura 36 a). A este porcentaje de profesionales les hubiese gustado disponer de mayores facilidades para la observación en simulaciones y en el puesto de trabajo. Asimismo, algunos han manifestado que hubiesen querido contar con más instrumentos estandarizados a nivel estatal o autonómico; con algún instrumento que permitiese medir la actitud del candidato en su puesto de trabajo y con

pruebas más elaboradas, en general. También han comentado la posibilidad de que las personas en activo, pudiesen ser evaluadas por las personas a las que ofrecen sus servicios.

Ninguno de los EPV (asesores) encuestados, de Emilia-Romagna, ha echado en falta otros instrumentos. En cuanto a los EAPQ (evaluadores), el porcentaje de profesionales que ha echado en falta algún instrumento ha sido más elevado (26%, ver Figura 36 b) respecto a los evaluadores del procedimiento Castellanoleonés. Los EAPQ han señalado como posibles instrumentos o recursos, el uso de test de conocimientos específicos; un balance de competencias, incluyendo competencias profesionales y transversales; realizar una entrevista de preparación al examen, para crear un clima distendido. Uno de ellos, ha creído oportuno realizar siempre una prueba escrita que sea capaz de profundizar en los saberes relacionados con la competencia que se quiere certificar; el uso de instrumentos multimedia. También, coincidiendo con los evaluadores de Castilla y León, algunos EAPQ han señalado la necesidad de instrumentos más elaborados y definidos.

5.2.3. SUBCATEGORÍA: Adecuación de la metodología

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.2.3.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO
5.2.3.2	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO
5.2.3.3	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO
5.2.3.4	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO
5.2.3.5	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

5.2.3.1. INDICADOR: Está claro quién es el responsable de la elaboración de metodologías pertinentes para la validación.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española y autonómica de Castilla y León, establecen que las comisiones de evaluación serán las encargadas de la metodología e instrumentos de evaluación. Respecto a la legislación nacional italiana y a la regional de Emilia-Romagna, no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas

Los evaluadores y el gestor/organizador entrevistados del procedimiento de Castilla y León, han declarado que efectivamente, siguiendo las pautas dadas por la legislación, las comisiones de evaluación se han encargado de este aspecto, dando peso a la decisión de los evaluadores que se encargaban de cada caso concreto, ya que eran los que conocían bien al candidato. En cuanto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, un EAPQ, un EPV y un gestor/organizador entrevistados, han declarado que la comisión evaluadora es la encargada de planificar las pruebas que se pasan a los candidatos, siguiendo la normativa. Por lo tanto, en ambos procedimientos la comisión evaluadora es la encargada de la metodología de evaluación.

5.2.3.2. INDICADOR: Se siguen unas pautas claras para la elaboración de la metodología a seguir en la evaluación

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas, ni en plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado del procedimiento de Castilla y León, ha declarado que los evaluadores no tenían muy clara la metodología a seguir en la evaluación, por ello, ha añadido que han intentado atajar el

problema, advirtiendo que no se podían utilizar criterios de evaluación de la educación formal, como estaban haciendo. Asimismo, un EPV y un EAPQ del procedimiento de Emilia-Romagna han manifestado que las pautas que se daban para la metodología resultaban un tanto complicadas y restrictivas. Por ello, podemos decir que los entrevistados de ambos procedimientos, no se muestran muy satisfechos con este aspecto.

5.2.3.3. INDICADOR: Existe variación en la elección del método, dependiendo de la persona y de las UC en las que esta se quiera acreditar.

Comparación

Legislación

Solo existen referencias en la legislación nacional española y en la autonómica de Castilla y León. Ambas hacen referencia a este aspecto, indicando que la selección de los métodos y de las actividades de evaluación debe hacerse según la naturaleza de la unidad de competencia, las características del candidato y los criterios para la evaluación recogidos en las guías de evidencia. En Italia no se han encontrado referencias, ni en la legislación nacional, ni en la regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Los profesionales entrevistados de ambos procedimientos han indicado que se cumple este aspecto. Uno de los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León, ha afirmado que existe variación en la elección del método de evaluación según la persona y las unidades de competencia que quiera acreditar. Por su parte, uno de los EPV entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, ha comentado que las pruebas se planifican según las unidades de competencia que se pretendan evaluar.

5.2.3.4. INDICADOR: Existe una combinación de métodos usados

Comparación

Legislación

Solo en la legislación española se han encontrado referencias sobre la existencia de una combinación de métodos usados: Tanto la legislación nacional como la autonómica de Castilla y León, hablan del uso de todos los métodos necesarios para la evaluación del candidato. Respecto a la legislación

italiana analizada (nacional y regional de Emilia-Romagna), no se han encontrado referencias, sobre este aspecto.

Entrevistas

Los entrevistados de ambos procedimientos han indicado que sí ha existido una combinación de métodos utilizados en la evaluación. Uno de los evaluadores de Castilla y León, ha comentado que se han usado todos los métodos, del listado que se les proporciona, que se han considerado convenientes para la evaluación de candidatos. En cuanto al procedimiento de Emilia-Romagna, dos EPV y un RFC entrevistados han afirmado haber utilizado varios métodos para la evaluación.

5.2.3.5. INDICADOR: Existen espacios físicos a disposición de la evaluación

Comparación

Legislación

No existen referencias legislativas sobre este indicador, ni en el plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y León/regionales de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Los evaluadores entrevistados del procedimiento castellanoleonés no han hecho referencias sobre este tema durante las entrevistas. Sin embargo, uno de ellos, al finalizar la entrevista, nos mostró algunas dependencias en las que se habían realizado las evaluaciones, lo que deja constancia de su existencia. En cuanto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, un EPV ha afirmado disponer de espacios físicos para la evaluación de competencias y nos los ha mostrado al finalizar la entrevista (ver Anexo 38).

Cuestionarios

Al menos 5% de los asesores y evaluadores encuestados, tanto del procedimiento español como del italiano, han mencionado la necesidad de mejorar los espacios y los recursos materiales a la hora de realizar simulaciones en las evaluaciones.

5.3. CATEGORÍA: PREPARACIÓN DE LOS EVALUADORES

5.3.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.3.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
5.3.0.2	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.3.0.3	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
5.3.0.4	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ

5.3.0.1. INDICADOR: Existen unos requisitos específicos para ser evaluador.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León establecen unos requisitos que los evaluadores deben cumplir. Estos requisitos se centran en la experiencia laboral y la formación como figuras del procedimiento. Por otro lado, la legislación nacional italiana no hace referencias al respecto, sin embargo, la regional de Emilia-Romagna especifica requisitos de edad, experiencia laboral y titulación.

Entrevistas

Los profesionales entrevistados de ambos procedimientos han hablado sobre la formación que han realizado para ser evaluadores, por parte de la Uned y Observal en el caso de Castilla y León y por parte de la *Regione* en el caso de Emilia-Romagna. Cabe destacar, que la formación señalada por los profesionales del caso italiano, no se menciona en la legislación, ni nacional, ni regional de Emilia-Romagna.

5.3.0.2. INDICADOR: Existe una formación continua para el desarrollo de competencias, dirigida a evaluadores

Comparación

Legislación

Solo la legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León aluden a la formación continua de asesores y evaluadores, pero lo hacen de forma general, sin entrar en detalle. En la legislación nacional italiana y en la regional de Emilia-Romagna no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas

Los asesores del procedimiento de Castilla y León no mencionan ningún tipo de formación continua. Respecto al procedimiento de Emilia-Romagna, uno de los EPV de evaluación ha declarado que no se hace formación continua para los profesionales del procedimiento. No obstante, uno de los gestores del procedimiento entrevistados ha hecho alusión a una futura información (escrita y on-line) sobre la nueva normativa.

Cuestionarios

En torno al 5% de los evaluadores encuestados del procedimiento de Castilla y León ha considerado que debería mejorar la formación de asesores y evaluadores, para valorar aspectos técnicos. Por otro lado, sobre el 10% de los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna, también creen oportuno mejorar la objetividad de los EAPQ a la hora de evaluar.

5.3.0.3. INDICADOR: Los evaluadores tienen acceso a material de apoyo para llevar a cabo el proceso de evaluación

Comparación

Legislación

La legislación nacional española decreta la elaboración de instrumentos para optimizar el procedimiento y garantizar la homogeneidad y fiabilidad, facilitando un manual de procedimiento, compuesto entre otras cosas, por una guía para el evaluador. Sin embargo, la legislación autonómica de Castilla y León no hace referencia sobre este aspecto. En el caso italiano, la legislación nacional tampoco hace alusión a este punto, pero desde la legislación regional se dan directrices y material de apoyo para ayudar a los profesionales a desarrollar adecuadamente el procedimiento.

Entrevistas

Los profesionales entrevistados de ambos procedimientos confirman la existencia de material de apoyo para llevar a cabo el proceso de evaluación. Dos evaluadores del procedimiento de Castilla y León han hablado de la guía del evaluador y de las guías de evidencia, como instrumentos facilitadores de información y documentos para favorecer la evaluación. En el caso de Emilia-Romagna, uno de los gestores/dirigentes ha afirmado la existencia de una plataforma de apoyo para los profesionales del sistema, sobre información relacionada con el procedimiento. Asimismo, ha comentado que actualmente la plataforma está en proceso de mejora. El EAPQ entrevistado, también menciona la DGR 350/2006 y la nueva DGR 739 como documentos de apoyo, aunque indica que los cuadros de evaluación que presentan, resultan restrictivos.

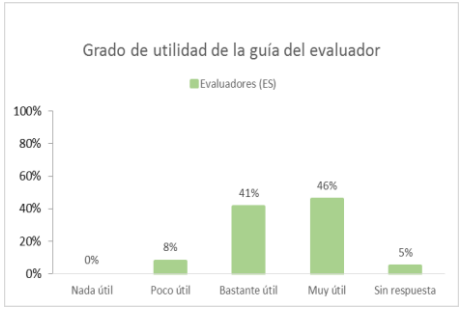
Cuestionarios

Hemos querido indagar sobre la utilidad de los principales materiales de apoyo para la evaluación en los procedimientos de los dos territorios, la guía del evaluador y la guía de evidencia en el procedimiento de Castilla y León y las Deliberaciones 530/2006 y 739/2013 en el de Emilia-Romagna. En el último caso preguntamos por estas dos deliberaciones porque, como se ha venido mencionando, el procedimiento se encuentra en un periodo de cambio de una a otra y por el momento conviven las dos.

Las dos gráficas siguientes muestran el grado de utilidad otorgado, por los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, a la guía del evaluador y a la guía de evidencia:

Figura 37: Utilidad de instrumentos de apoyo para evaluadores en el procedimiento de Castilla y León

a)



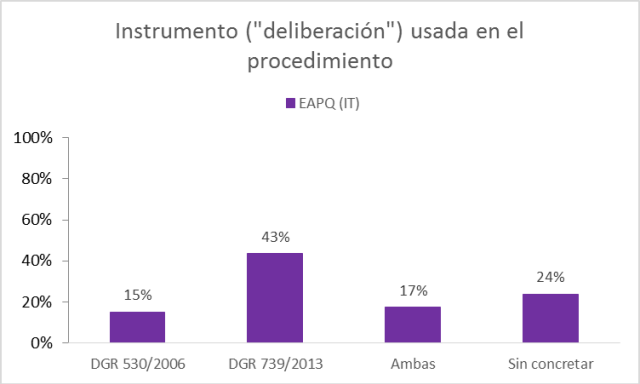
b)

Como podemos observar, los dos instrumentos han obtenido una valoración bastante positiva. Sin embargo, debemos señalar que la guía de evidencia ha obtenido un porcentaje mayor en cuanto al grado de utilidad (el 32% bastante útil y el 60% muy útil, frente al 41% bastante útil y al 46% muy útil de la guía del evaluador, ver

Figura 37 a) y b).

La siguiente gráfica muestra qué porcentaje de los evaluadores encuestados, del procedimiento de Emilia-Romagna (EAPQ), usaron la DGR 350/2006, la DGR 739/2013 o ambas, durante el proceso de evaluación:

Figura 38: Instrumento de apoyo utilizado por los profesionales de la evaluación en el procedimiento de Emilia-Romagna

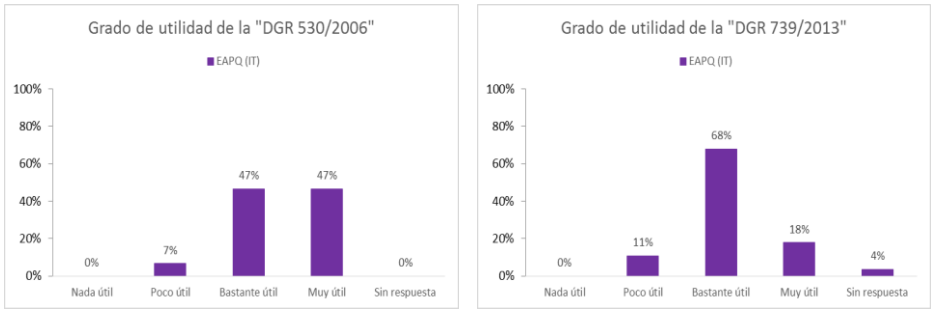


Como puede observarse, la deliberación más utilizada ha sido la DGR 739/2013 (ver Figura 38).

A continuación mostramos el grado de satisfacción de las personas que han usado cada una de ellas.

Figura 39: Utilidad de las DGR 530/2006 y 739/2013 según los evaluadores del procedimiento de Emilia-Romagna

a) b)



Como se puede apreciar, el grado de satisfacción con la nueva deliberación (DGR 739/2013) ha bajado notablemente en el caso de los EAPQ (evaluadores).

El instrumento de apoyo mejor valorado en cuanto a utilidad, por los profesionales de la evaluación, teniendo en cuenta los dos procedimientos (Castilla y León y Emilia-Romagna), ha sido la DGR 530. No obstante, hemos comprobado que, en general, todos los instrumentos han obtenido una buena valoración (ver Figura 37 y Figura 39).

5.3.0.4. INDICADOR: El evaluador conoce el sistema de validación y certificación de competencias y otros aspectos relacionados con el mismo

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias al respecto, ni en la legislación nacional española/italiana, ni en la autonómica de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Ninguno de los entrevistados, de ambos procedimientos, ha hecho alusión a este tema.

Cuestionarios

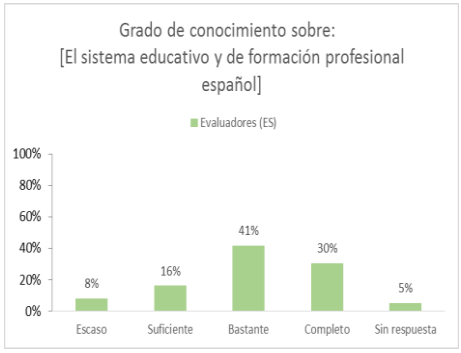
Hemos indagado, en relación a este aspecto, sobre el grado de conocimiento, de los evaluadores de ambos procedimientos, en referencia a

diferentes aspectos relacionados con los correspondientes procedimientos de validación. En primer lugar (como hicimos con los asesores, (ver indicador 4.3.0.4), indagamos sobre el conocimiento de aspectos generales y posteriormente sobre aspectos específicos del sistema en Castilla y León (para los evaluadores del procedimiento castellanoleonés) y en Emilia Romagna (para los EPV del procedimiento de Emilia-Romagna) de validación de competencias.

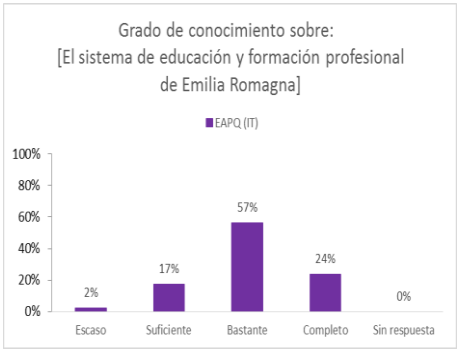
En algunos casos las gráficas resultantes de las respuestas de unos y otros profesionales, de ambos sistemas, están separadas para no crear confusión al lector en cuanto a lo que se pregunta.

Figura 40: Conocimiento de los evaluadores sobre aspectos generales de los sistemas en Castilla y León y en Emilia-Romagna

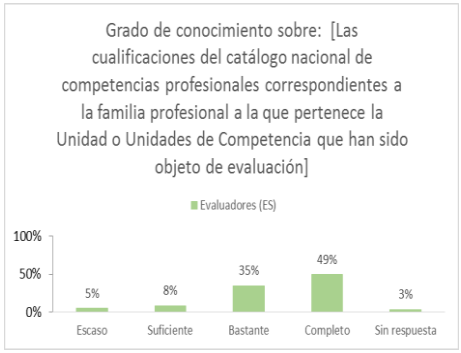
a)



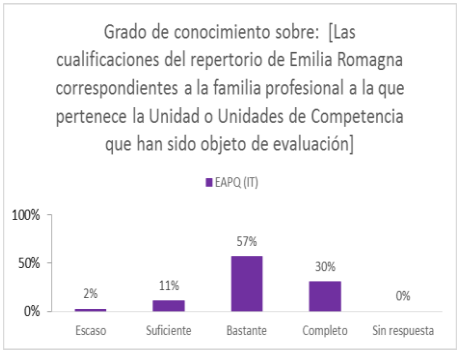
b)



c)

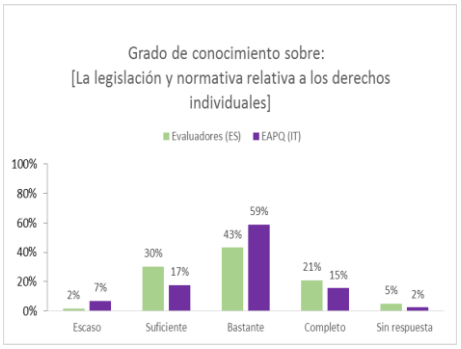


d)

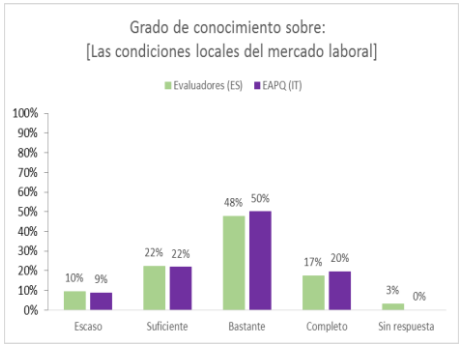


e)

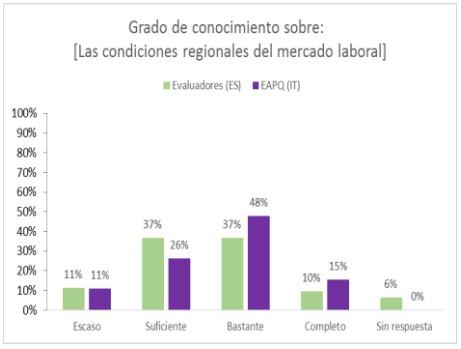
f)



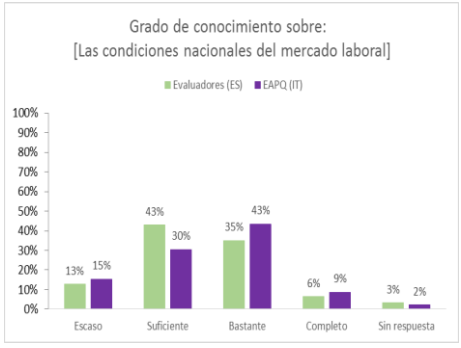
g)



h)



i)



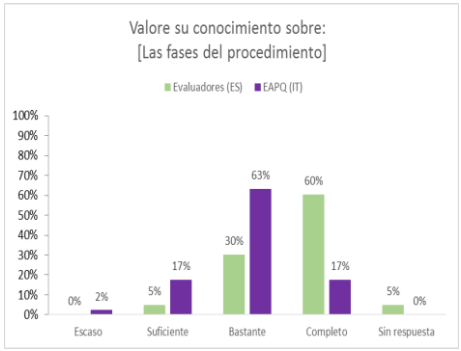
Como vemos en estas gráficas, los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna han indicado tener más conocimiento sobre todos los aspectos relacionados con el conocimiento de aspectos generales relativos al sistema de validación, por los que hemos preguntado,

que los evaluadores del procedimiento de Castilla y León (ver Figura 40). Aunque bien es cierto que las diferencias entre las respuestas de estos profesionales (de ambos procedimientos) no han sido muy sustanciales. Según estos resultados, el aspecto mejor conocido por los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna ha sido el relacionado con los requisitos para solicitar la cualificación (65% bastante conocimiento y 26% completo, ver Figura 40 e). Por su parte, en el procedimiento de Castilla y León el aspecto más conocido ha sido el de las cualificaciones del catálogo, pertenecientes a la familia profesional de la UC objeto de evaluación (35% bastante conocimiento y 49% completo, ver Figura 40 c). En cuanto al aspecto menos conocido, los profesionales de ambos procedimientos coinciden en las condiciones nacionales del mercado laboral (con menos de un 10%, en ambos procedimientos, de profesionales entrevistados que indican tener un conocimiento completo, ver Figura 40 i).

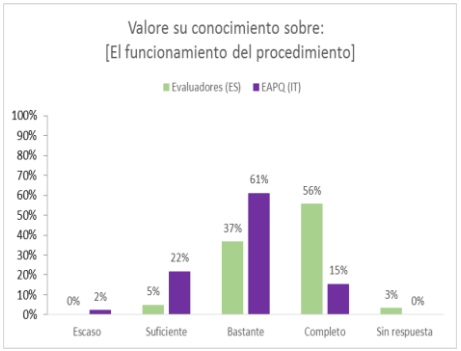
Específicamente sobre el sistema en Castilla y León/Emilia Romagna, se pidió a los encuestados valorar su conocimiento sobre los siguientes aspectos:

Figura 41: Conocimiento de los evaluadores sobre aspectos específicos de los sistemas, en Castilla y León y en Emilia-Romagna

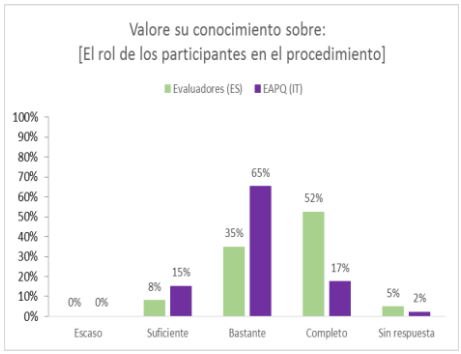
a)



b)

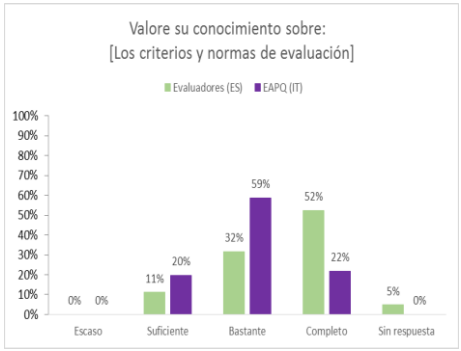


c)

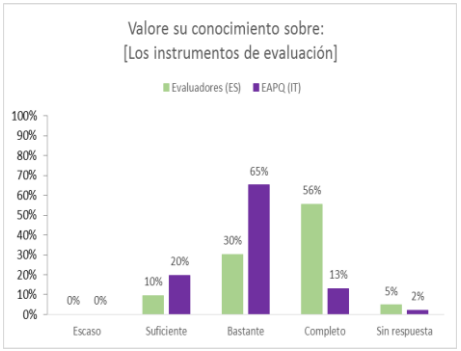


d)

e)



f)



Contrariamente a lo que ocurre en el caso de conocimientos generales relacionados con el procedimiento de validación (ver Figura 40), en este caso, las respuestas obtenidas reflejan un mayor conocimiento específico sobre el procedimiento de validación, por parte de los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, respecto a los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna (ver Figura 41).

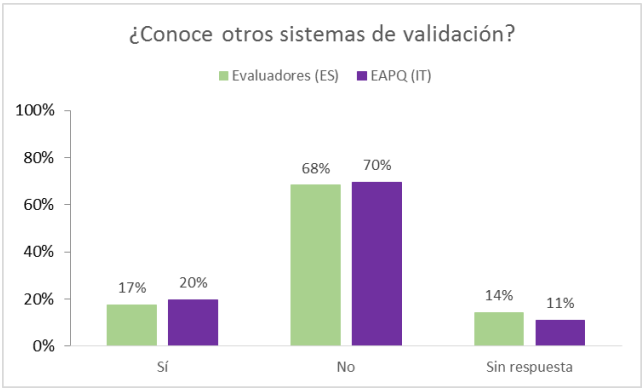
El aspecto indicado como el más conocido por los evaluadores del procedimiento de Castilla y León ha sido el funcionamiento del procedimiento (37% bastante y 56% completo, ver Figura 41 b), mientras que los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna han señalado como tal el rol de los participantes en el procedimiento (65% bastante y 17% completo, ver Figura 41 c). En cuanto al aspecto menos conocido, vuelve a coincidir para los evaluadores de ambos procedimientos, siendo en este caso la legislación y la normativa relativa a la validación, aunque los evaluadores de Castilla y

León han indicado conocerlo mejor que los de Emilia-Romagna (ver Figura 41 d).

En general, observando los resultados de los aspectos generales y de los específicos, podemos afirmar que todos los puntos por los que hemos preguntado han obtenido porcentajes bastante altos, salvo alguna excepción, en cuanto al conocimiento de los mismos, por parte de los evaluadores de ambos procedimientos. El aspecto al que nos referimos como excepción es el relacionado con el conocimiento sobre las condiciones regionales y nacionales del mercado laboral, que registra porcentajes bastante bajos de conocimiento por parte de los evaluadores de ambos procedimientos (ver Figura 40 h) e i).

Asimismo, hemos preguntado a los evaluadores de ambos procedimientos sobre su conocimiento acerca de otros sistemas de validación.

Figura 42: Porcentaje de evaluadores de ambos procedimientos que conoce otros sistemas de validación



Como vemos en la Figura 42, la mayor parte de los evaluadores encuestados, de ambos procedimientos, no conocen otros sistemas relacionados con la validación (el 68% en Castilla y León y el 73% en Emilia-Romagna). Solo un 17% en Castilla y León un 20% en Emilia-Romagna, han contestado afirmativamente a la pregunta. Los primeros han hecho referencia a procedimientos de otras comunidades autónomas, como la Rioja, al sistema alemán de validación y a la validación a través de la formación no formal, relacionados con certificados de profesionalidad. Los segundos han indicado conocer los sistemas de certificación de competencias del sistema formal de educación de Emilia-Romagna y los sistemas de certificación de otras

regiones italianas como Sardegna o Piemonte. Asimismo, han señalado conocer el sistema de validación universitario.

5.4. CATEGORÍA: COMPORTAMIENTO ÉTICO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

5.4.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.4.0.1	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO

5.4.0.1. INDICADOR: El evaluador proporciona un trato igualitario a todos los candidatos.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española y la italiana abordan el trato igualitario al candidato, aunque no lo hacen la legislación autonómica de Castilla y León, ni la regional de Emilia-Romagna. La legislación nacional española contempla este aspecto con los principios del respeto de los derechos individuales y de objetividad. Por su parte, la legislación nacional italiana se refiere a este punto con el principio de objetividad en las fases del procedimiento.

Entrevista

En lo que respecta a las entrevistas, no existen alusiones al respecto por parte de los evaluadores de ambos procedimientos.

5.5. CATEGORÍA: PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

5.5.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.5.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

5.5.0.1. INDICADOR: El evaluador comunica el resultado de la evaluación únicamente al candidato

Comparación

Legislación

Solo la legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León contemplan el aspecto de la confidencialidad. La legislación nacional establece el cumplimiento del principio sobre el respeto de los derechos individuales, que incluye la confidencialidad del resultado de la evaluación del candidato y la protección de datos del mismo. A través de la legislación autonómica se designa al presidente de la comisión de evaluación como responsable para comunicar, por escrito, al candidato el resultado de la evaluación.

Respecto a Italia, no se han encontrado alusiones legislativas a este tema, ni en ámbito nacional, ni regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

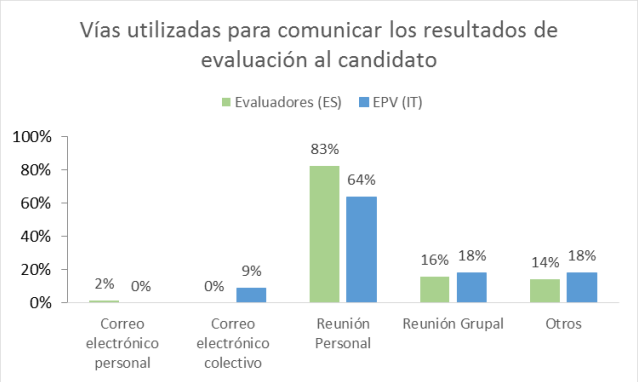
Los profesionales entrevistados, de ambos procedimientos, han asegurado haber mantenido la privacidad, entregando únicamente al candidato los resultados de su evaluación. En el caso de Emilia-Romagna, hemos preguntado sobre este aspecto a los EPV (asesores), ya que son estos los encargados de comunicar dicho resultado.

Cuestionarios

Hemos indagado sobre este aspecto preguntando cómo se habían comunicado al candidato los resultados de la evaluación, a los profesionales

encargados de ello. Es decir, a los evaluadores en el procedimiento de Castilla y León y a los EPV (asesores) en Emilia-Romagna:

Figura 43: Vías utilizadas por los evaluadores para comunicar los resultados de evaluación



Según los resultados que muestra esta gráfica el medio más utilizado, en los dos procedimientos, ha sido la reunión personal (83% en Castilla y León y 64% en Emilia-Romagna, ver Figura 43).

Cuando se les ha preguntado por los otros medios utilizados, los evaluadores de Castilla y León, han señalado sobre todo el teléfono y también la carta. Por su parte, uno de los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna, ha indicado haber utilizado un tablón de anuncios para colgar los resultados.

En general, según estos resultados, podemos decir que la privacidad se respeta en un porcentaje bastante alto en los dos procedimientos, aunque en mayor medida en el procedimiento de Castilla y León, respecto al de Emilia-Romagna.

5.6. CATEGORÍA: CARÁCTER PERSONALIZADO DE LA EVALUACIÓN

*Recordamos que para facilitar el análisis de datos se agruparon algunos indicadores, en este caso, agrupamos dos indicadores de la categoría: "conocimiento del candidato por parte del evaluador":

5.6.1. SUBCATEGORÍA: Conocimiento del candidato por parte del evaluador

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.6.1.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.6.1.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.6.1.3	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.6.1.4	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

5.6.1.1. INDICADOR: El evaluador conoce las motivaciones del candidato para someterse al procedimiento de validación.

5.6.1.2. INDICADOR: El evaluador conoce los objetivos del candidato para someterse al procedimiento de validación.

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas sobre el conocimiento de la motivación y los objetivos del candidato a la hora de someterse al procedimiento de validación, por parte del evaluador, ni en el plano legislativo nacional español/italiano, ni en el plano autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

Los dos evaluadores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, han afirmado conocer las motivaciones de los candidatos para someterse al procedimiento, indicando que la mayoría lo ha hecho por miedo a perder su trabajo. Por su parte, uno de los EAPQ (evaluadores) entrevistados, del procedimiento de Emilia-Romagna, ha declarado haber tenido muy poco contacto con el candidato, únicamente en el momento de la evaluación, por lo que se deduce que no puede tener conocimiento, o no muy amplio, sobre los objetivos y/o motivaciones del candidato.

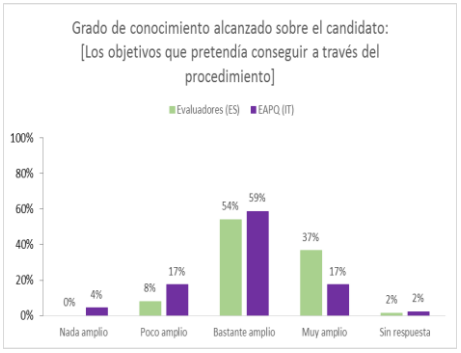
Cuestionarios

Hemos preguntado a los evaluadores, de los dos procedimientos, sobre el conocimiento del candidato, respecto a su motivación y a sus objetivos para someterse a la validación de competencias:

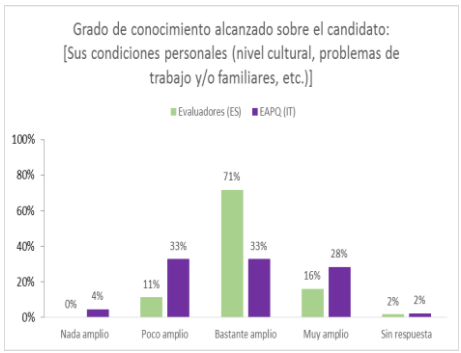
Figura 44: Conocimiento de los evaluadores de ambos procedimientos sobre el candidato

a)

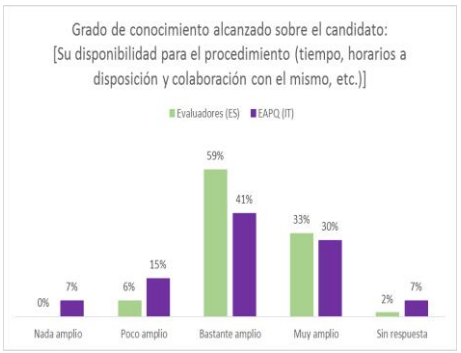
b)



c)



d)



Observando la Figura 44 a y b (las figuras c y d ilustran los indicadores 5.6.1.3 y 5.6.1.4 explicados más abajo) podemos decir que los evaluadores, de ambos procedimientos, han indicado tener un conocimiento bastante alto sobre la motivación y los objetivos del candidato a la hora de someterse al procedimiento. El conocimiento de estos dos aspectos es sustancialmente más alto en los evaluadores de Castilla y León (62% bastante y 30% muy amplio respecto al conocimientos de la motivación y 54% bastante y 37% muy amplio en cuanto al conocimiento de los objetivos, ver Figura 44 a y b),

que en los de Emilia-Romagna (46% bastante y 26% muy amplio sobre la motivación y el 59% bastante y 17% muy amplio en cuanto a los objetivos, ver Figura 44 a y b).

A continuación presentamos los resultados de la agrupación de los siguientes indicadores, pertenecientes a las subcategorías: "conocimiento del candidato por parte del evaluador" y "flexibilidad en el proceso de evaluación":

5.6.1.3. INDICADOR: El evaluador conoce las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.).Analizado conjuntamente con el indicador 5.6.1.4., 5.6.2.1 y 5.6.2.2.

5.6.1.4. INDICADOR: El evaluador conoce la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.). Analizado conjuntamente con el indicador 5.6.1.3., 5.6.2.1. y 5.6.2.2.

5.6.2. SUBCATEGORÍA: Flexibilidad en el proceso de evaluación

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.6.2.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
5.6.2.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

5.6.2.1. INDICADOR: El evaluador tiene en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel, cultural; problemas laborales, personales, familiares, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación. Analizado conjuntamente con el indicador 5.6.1.3, 5.6.1.4 y 5.6.2.2.

5.6.2.2. INDICADOR: El evaluador tiene en cuenta la disponibilidad del candidato para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.), a la hora de llevar a cabo la evaluación. Analizado conjuntamente con el indicador 5.6.1.3, 5.6.1.4 y 5.6.2.2.

Comparación

Legislación

No se han encontrado referencias legislativas sobre conocer y tener en cuenta las condiciones personales y la disponibilidad del candidato, por parte del evaluador, ni en el plano legislativo nacional español/italiano, ni en el plano autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

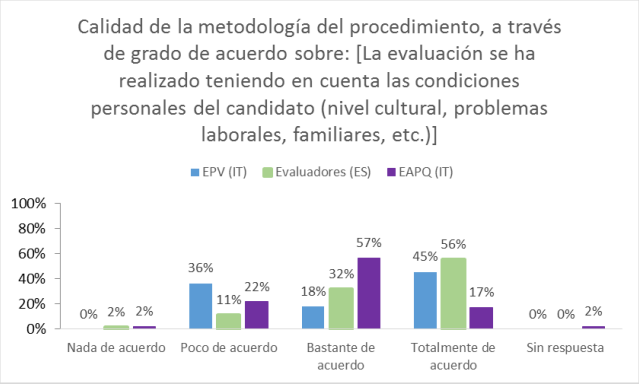
Uno de los evaluadores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, ha afirmado que los evaluadores conocen y han intentado tener en cuenta, en la medida de lo posible, las condiciones personales y la disponibilidad del candidato. En cuanto al procedimiento de Emilia-Romagna, el EAPQ entrevistado ha declarado que se tienen en cuenta las características personales del candidato, aunque su conocimiento sobre el mismo no es directo.

Cuestionarios

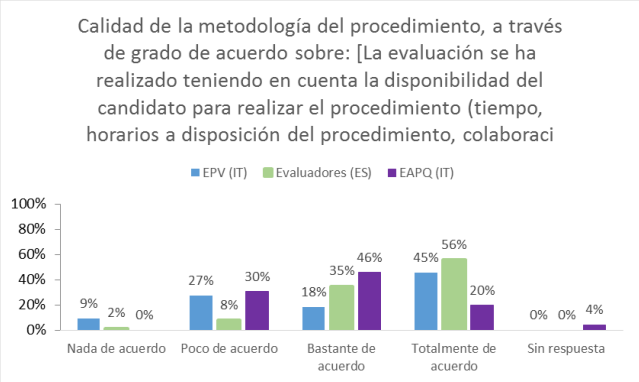
La Figura 44 c y d (presentadas anteriormente), muestran los resultados relativos a los indicadores 5.6.1.3 y 5.6.1.4 respectivamente. A su vez, mostramos a continuación la Figura 45, que hace lo propio para los indicadores 5.6.2.1 y 5.6.2.2.

Figura 45: Flexibilidad por parte de los evaluadores de ambos procedimientos hacia el candidato

a) Figura relativa al indicador 5.6.2.1.



b) Figura relativa al indicador 5.6.2.2.



Como podemos observar, en la Figura 45 a) y b) se han añadido las respuestas de los EPV (asesores) de Emilia Romagna, ya que estos también participan en el proceso de evaluación. Respecto a las respuestas de los EPV sobre si conocían las condiciones personales y la disponibilidad del candidato, ver análisis sobre indicadores 4.6.1.3 y 4.6.1.4.

Según los resultados observables en estas gráficas (ver Figura 44 c) y d) y Figura 45 a) y b), los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, han manifestado haber tenido un alto conocimiento de las condiciones personales y de la disponibilidad de los candidatos, asimismo, han señalado haberlas tenido muy en cuenta en la evaluación. En las respuestas sobre conocimiento de condiciones y disponibilidad, se han registrado niveles en torno al 90% en las opciones de bastante y muy amplio. También en las respuestas sobre tener en cuenta las condiciones y la disponibilidad, el número de encuestados que ha respondido muy o totalmente de acuerdo supera el 90%. Por otro lado, los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna, también han indicado conocer y tener bastante en cuenta las condiciones y la disponibilidad de candidato, aunque en un porcentaje menor respecto a los españoles (entre el 60% y el 70%). En cuanto a los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna, llama la atención que hayan otorgado altos niveles de conocimiento del candidato (en torno al 80% bastante y completo, ver Figura 26 c) y d) y luego el porcentaje de EPV que han tenido en cuenta las condiciones y disponibilidad sea sustancialmente más bajo (en torno al 60% bastante y totalmente de acuerdo, ver Figura 45 a) y b).

5.6.3. SUBCATEGORÍA: Lenguaje adaptado del evaluador

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.6.3.1	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ

5.6.3.1. INDICADOR: El evaluador adapta su lenguaje al candidato, utilizando con él un lenguaje que le resulte comprensible.

<u>Comparación</u>
Legislación

No se han encontrado referencias legislativas al respecto, ni en el plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

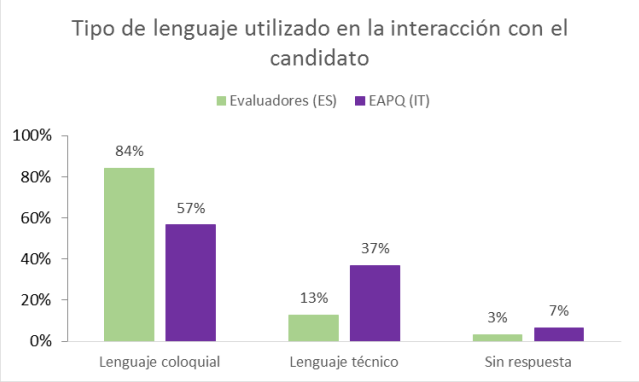
Entrevistas

Los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León han asegurado que se han adaptado al lenguaje de los candidatos. Por totra parte, los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna no han hecho alusiones sobre este aspecto.

Cuestionarios

Se ha preguntado a los evaluadores de ambos procedimientos sobre el tipo de lenguaje que han utilizado con el candidato.

Figura 46: Lenguaje utilizado con el candidato por los evaluadores de ambos procedimientos



Como puede observarse en esta gráfica, la mayor parte de los evaluadores de ambos procedimientos ha utilizado un lenguaje coloquial con el candidato, lo que ayuda a la fácil comprensión, de este último, sobre lo que se le pide y sobre el procedimiento en general.

Sin embargo, como vemos, el porcentaje de evaluadores, del procedimiento de Castilla y León, que ha utilizado un lenguaje coloquial es más elevado (84%) que el de los evaluadores de Emilia-Romagna (EAPQ) (57%), (ver Figura 46).

5.7. CATEGORÍA: CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN

5.7.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
5.7.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO

5.7.0.1. INDICADOR: El procedimiento ayuda a la reinserción, de los candidatos que lo requieran, en el mundo formativo, tras el procedimiento.

Comparación
Legislación

En España, la legislación nacional contempla este punto, mencionando que uno de los fines del procedimiento es que el candidato pueda adquirir una acreditación parcial acumulable que le lleve a completar su formación para obtener un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad. Asimismo, se menciona la realización y entrega de un plan de formación para el candidato, al finalizar todo el procedimiento de evaluación y acreditación. En cuanto a la legislación autonómica de Castilla y León, prevé la entrega de un informe por candidato con una propuesta formativa. Respecto a la legislación nacional italiana y regional de Emilia-Romagna, no se han encontrado referencias sobre este tema.

Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado del procedimiento de Castilla y León cree que el procedimiento facilita, a los candidatos, una formación complementaria. Dos evaluadores y un asesor opinan que el procedimiento todavía no ha logrado que los candidatos sigan formándose tras el mismo.

En cuanto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna no han hecho alusiones sobre este aspecto.

5.8. CATEGORÍA: RECURSO O RECLAMACIÓN DEL RESULTADO DE LA EVALUACIÓN

5.8.0. Sin subcategoría

IND.	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios
	Nacional	Autonómica			Nacional	Regional		
5.8.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ

5.8.0.1. Existe un procedimiento de recurso o reclamación del resultado de la evaluación, disponible para el candidato.

Comparación

Legislación

La legislación nacional española hace referencia a este argumento con el principio de objetividad, que permite, entre otras cosas, la revisión del resultado de las evaluaciones y también alude, específicamente, al derecho del evaluado a reclamar el resultado de evaluación. La legislación autonómica de Castilla y León, hace referencia al argumento sobre la reclamación, de forma menos explícita, señalando que deben recogerse todos los resultados y registros producidos en el procedimiento, de cara a posibles reclamaciones por parte de los candidatos. En cuanto a la legislación nacional italiana y regional de Emilia-Romagna, no se han encontrado referencias al respecto.

Entrevistas

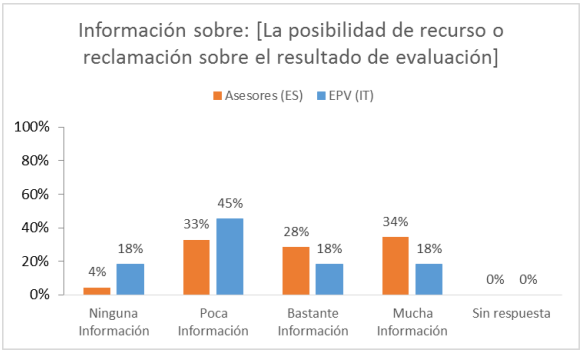
Los dos evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León han manifestado que efectivamente se ha llevado a cabo el proceso de reclamación con los candidatos que lo han solicitado. Respecto a las entrevistas, el EAPQ y uno de los EPV entrevistados, han comentado que es posible que el candidato pueda reclamar durante todo el procedimiento.

Cuestionarios:

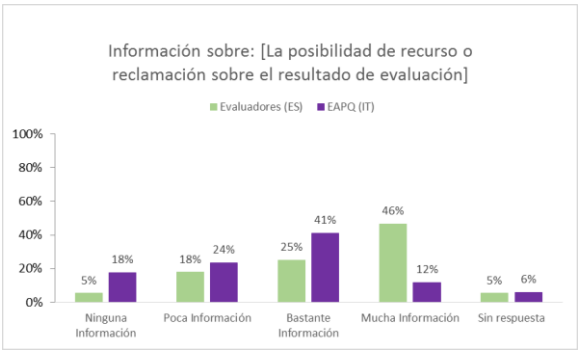
Para obtener información de los cuestionarios sobre este indicador, hemos recuperado estas dos graficas de la Figura 12 l) en relación a las respuestas de los asesores y de la Figura 30 m) en cuanto a las respuestas de los evaluadores, sobre la información proporcionada al candidato en relación a la posibilidad de recurrir el resultado de la evaluación.

Figura 47: Información de los profesionales de ambos procedimientos, a los candidatos, sobre la posibilidad de recurrir el resultado de la evaluación

a) Respuestas de los asesores de ambos procedimientos



b) Respuestas de los evaluadores de ambos procedimientos



En general han informado más sobre este aspecto los evaluadores que los asesores y más los profesionales del procedimiento de Castilla y León que los del procedimiento de Emilia-Romagna. Concretamente, la suma de asesores españoles que ha indicado bastante y mucha información es del 62% y de evaluadores del 71%. Por el contrario, la suma de los EPV que ha indicado las respuestas de bastante y mucha información es de solo el 36% y del 53% de los EAPQ (evaluadores).

6. DIMENSIÓN: CERTIFICACIÓN Y REGISTRO

6.1. CATEGORÍA: VALIDEZ DE LA CERTIFICACIÓN

6.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
6.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
6.1.0.2	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
6.1.0.3	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO

6.1.0.1. INDICADOR: *existe un órgano habilitado para emitir y registrar certificaciones tras la validación.*

Legislación

Tanto la legislación nacional española como la autonómica de Castilla y León establecen que la administración correspondiente (la Administración General del Estado, el Ministerio de Trabajo e Inmigración[108] y el Ministerio de Educación[109]) expedirá la acreditación de unidades de competencia correspondiente y transferirá los resultados a un registro estatal. Asimismo, indican que cuando se cumplan las condiciones establecidas, el candidato será informado para solicitar el título o certificado correspondiente. Por otro lado, aunque la legislación nacional italiana no toca este aspecto, la regional establece que el Sistema Regional de Formalización y Certificación de competencias de Emilia-Romagna otorgará las certificaciones pertinentes. Este sistema pertenece a la *Regione*. Por lo tanto, la *Regione* sería el órgano habilitado por esta deliberación para emitir las certificaciones. Además, la *Regione* asegura el registro para dar validez oficial a las fichas (*schede*) y certificados.

[108] Actualmente denominado Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

[109] Actualmente denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Entrevistas

Los gestores/organizadores entrevistados de ambos procedimientos han confirmado lo expuesto en la legislación. En el caso de Castilla y León uno de los gestores/ organizadores ha declarado que la Consejería de Educación y la de empleo emiten la acreditación (de forma conjunta) y se manda al registro del Servicio de Empleo de Castilla y León. En Emilia-Romagna, otro de los gestores/organizadores del procedimiento ha afirmado que la entidad encargada de otorgar la certificación es la *Regione*.

6.1.0.2. INDICADOR: la certificación tiene una validez nacional/regional

Legislación

La legislación nacional española y la autonómica de Castilla y León determinan la validez en todo el territorio español del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales. También se ocupan de este aspecto la legislación nacional italiana y la regional de Emilia-Romagna. En ellas se expone que deben entregarse documentos de validación o certificados, estandarizados, que documentan las competencias identificadas y validadas o certificadas relacionadas con una o más cualificaciones regionales, la mayoría de las cuales tiene correspondencia con las cualificaciones nacionales.

Entrevistas

Los profesionales del procedimiento de Castilla y León no han hecho referencia al respecto. Por el contrario, los profesionales entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, dos gestores/dirigentes entrevistados han confirmado en la práctica lo expuesto en la legislación, declarando que, en caso de demostrarla, la *Regione* entrega al candidato una cualificación del Catálogo Regional de Cualificaciones. Esta cualificación tiene una validez regional y en la mayoría de los casos tiene su equivalente nacional.

6.1.0.3. INDICADOR: Los certificados de validación deben tener el mismo estatus que los certificados formales o diplomas.

Legislación

Tanto la legislación nacional española como la autonómica de Castilla y León establecen que se reconocerán, por las administraciones competentes, las unidades de competencia acreditadas correspondientes a títulos

profesionales y a certificados de profesionalidad, y cuando corresponda se les indicarán los trámites para obtener los títulos y certificados que corresponda. Por lo tanto las acreditaciones tienen el mismo estatus porque se trata del mismo título (o parte de él) que el de la formación formal. Lo mismo ocurre en la legislación nacional italiana y la regional de Emilia-Romagna, indicando que las certificaciones, cualificaciones y fichas que se entregan con la validación al candidato, tienen el mismo estatus que los títulos formales, ya que es el mismo título (o parte de él), como ocurre en el caso de Castilla y León.

Entrevistas

Sobre las entrevistas no existen referencias al respecto.

7. DIMENSIÓN: EXAMEN/CONTROL DEL PROCEDIMIENTO

7.1. CATEGORÍA: CONTROL INTERNO DEL PROCEDIMIENTO

7.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios	Legislación		Entrevistas	Cuestionarios
IND.	Nacional	Autonómica			Nacional	Regional		
7.1.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
7.1.0.2	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
7.1.0.3	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO

*Recordamos que para facilitar el análisis de datos se agruparon algunos indicadores, en este caso agrupamos dos indicadores de la misma categoría: "control interno del procedimiento":

7.1.0.1. INDICADOR: Se hace un examen/control interno del procedimiento.

7.1.0.2. INDICADOR: Existe un organismo interno (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen/control del mismo.

Legislación

La legislación nacional establece que el proceso de evaluación y acreditación de la competencia se verificará a través de evaluaciones internas y auditorías externas para su mejora continua, pero no especifica un organismo encargado de esto. La legislación autonómica de Castilla y León, establece que el órgano gestor facilite datos de seguimiento y evaluación del procedimiento a la Administración General del Estado. Así como que el Consejo de la Formación Profesional de Castilla y León y el Consejo General de Empleo participen en el seguimiento y evaluación del procedimiento. Lo que implica que dos órganos internos del procedimiento, (la gestión de este y el Consejo de Formación Profesional de Castilla y León) deben realizar un control/examen del procedimiento.

Por su parte, aunque en la legislación nacional italiana no se han encontrado referencias al respecto, la legislación regional de Emilia-Romagna indica que la primera fase del procedimiento será experimental, con el objetivo de realizar un seguimiento/evaluación sobre el mismo y poder corregir posibles defectos e incluir mejoras en el mismo, por parte de la *Regione*.

Entrevistas

Los profesionales entrevistados del procedimiento de Castilla y León han declarado que no existe un proceso de control o examen del procedimiento como tal. No obstante, el dirigente/organizador y un evaluador, han declarado haber llevado a cabo una especie de coordinación con las comisiones de evaluación, para su mejor funcionamiento. Por el contrario, los profesionales entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, (un gestor/organizador y un responsable de la formalización y certificación) han afirmado que se realiza un control interno del procedimiento por parte de la *Regione*.

7.1.0.3. INDICADOR: Existe un plan de seguimiento interno

Legislación

Sobre este aspecto solo se han encontrado referencias en la legislación autonómica de Castilla y León, en la que se menciona que la comisión directora será quién elabore el plan de seguimiento y evaluación, que formará parte de un plan de calidad, con el objetivo de comprobar la eficacia y el impacto del procedimiento en Castilla y León

Entrevistas

No existen alusiones al respecto en las entrevistas.

7.2. CATEGORÍA: CONTROL EXTERNO DEL PROCEDIMIENTO

7.2.0. Sin Subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
7.2.0.1	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO
7.2.0.2	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO
7.2.0.3	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

*Recordamos que para facilitar el análisis de datos se agruparon algunos indicadores, en este caso agrupamos dos indicadores de la misma categoría: "control externo del procedimiento":

7.2.0.1. INDICADOR: Se hace un examen/control externo del procedimiento.

7.2.0.2. INDICADOR: Existe un organismo externo (cuerpo competente), a la organización del procedimiento, encargado del examen/control del mismo.

Legislación

La legislación nacional española establece que el proceso de evaluación y acreditación de la competencia se verificará a través de evaluaciones internas y auditorías externas para su mejora continua, pero no especifica un organismo encargado de esto. Asimismo, la legislación autonómica de Castilla y León establece que la Administración General del Estado, el Consejo de la Formación Profesional de Castilla y León y el Consejo General de Empleo (órganos externos al procedimiento) participarán en el seguimiento y evaluación del procedimiento.

Respecto al caso italiano, solo la legislación nacional italiana se refiere a este aspecto. Esta prevé unas comisiones, compuestas por representantes

del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, del Ministerio de Educación, de la Universidad y de la Investigación y de las regiones, que se encarguen del seguimiento y evaluación de los procedimientos de validación, con la asistencia técnica del ISFOL; el INVALSI (Instituto nacional para evaluación del sistema educativo y formativo), el INDIRE (Instituto nacional de investigación educativa); el ANVUR (Agencia nacional de evaluación del sistema universitario y de investigación de documentación, innovación) y la Unión nacional de las cámaras de comercio, industria, artesanía y agricultura. Además, la legislación prevé que los resultados del seguimiento y de la evaluación deberán comunicarse, cada 3 años, al Parlamento.

Entrevistas

No existen alusiones a este aspecto en las entrevistas.

7.2.0.3. INDICADOR: Existe un plan de seguimiento externo

Legislación

Únicamente la legislación nacional española hace referencia a este aspecto. Se contempla que la Administración General del Estado (órgano externo) elabore un plan de seguimiento y evaluación anual a partir de la información proporcionada por las comunidades autónomas. Asimismo, incluirá, en caso necesario, propuestas de mejora.

Entrevistas

No existen comentarios sobre este tema.

8. DIMENSIÓN: COORDINACIÓN EN EL PROCEDIMIENTO

8.1. SIN CATEGORÍA

8.1.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
8.0.0.1	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
8.0.0.2	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ
8.0.0.3	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO

8.1.0.1. INDICADOR: Existe una figura encargada de la coordinación del procedimiento.

Legislación

En el caso español, solo la legislación nacional española contempla este aspecto, intentando garantizar, con el principio de coordinación, la coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes responsables del desarrollo del procedimiento, con el objetivo de lograr la máxima eficacia y eficiencia en su implementación. Por el contrario, en el caso italiano es la legislación regional de Emilia-Romagna la que hace mención a este aspecto. Esta otorga el papel de coordinador del procedimiento al responsable de la formalización y certificación de competencias (RFC), estableciendo que dicho profesional será nombrado por el centro organizador del procedimiento e informará a la *Regione* sobre su nombramiento.

Entrevistas

El gestor/organizador entrevistado ha hablado de la figura del coordinar provincial de las direcciones provinciales de educación. Atribuyéndole, la función de transmisor de información, entre las consejerías y los profesionales del procedimiento, y la función de unificar los criterios de evaluación en las diferentes comisiones de evaluación. Uno de los asesores entrevistados, del procedimiento de Castilla y León, también ha mencionado esta figura, señalando, sin embargo, que este coordinador simplemente asistía

a las reuniones iniciales de las convocatorias y firmaba el acta al finalizar las mismas.

En cuanto a los entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna, estos han indicado contar con una figura de coordinador más definida respecto a los profesionales entrevistados en Castilla y León. El RFC entrevistado ha explicado que todas las provincias de la región tienen como mínimo un RFC encargado de coordinar el procedimiento, para asegurar el buen funcionamiento y la calidad del mismo. Por su parte, dos de los EPV entrevistados, han comentado que esta figura (el RFC) es para ellos un supervisor que garantiza el buen funcionamiento del procedimiento, aunque uno de ellos, ha indicado que no ha notado mucho seguimiento por parte de este profesional.

8.1.0.2. INDICADOR: Se realizan encuentros/reuniones de puesta en común entre los profesionales, dirigidos a mejorar el procedimiento.

Legislación

Sobre este tema no se han encontrado referencias legislativas, ni en el plano nacional español/italiano, ni en el autonómico de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna.

Entrevistas

La mayoría de los profesionales entrevistados de ambos procedimientos afirma haberse reunido con otros profesionales, para consultar dudas que surgen durante el procedimiento. No obstante, todos han negado la existencia de reuniones para mejorar el procedimiento.

Respecto a los entrevistados en Castilla y León, uno de los asesores entrevistados ha indicado que se reúne con otros asesores y evaluadores cuando tiene alguna duda sobre algún candidato. El otro asesor entrevistado ha señalado que no se hacen reuniones para hablar de los problemas que surgen y como resolverlos en el procedimiento, aunque menciona el uso de una plataforma, que da la posibilidad, a los profesionales del procedimiento, de comunicarse entre ellos, a pesar de haber señalado que en la segunda fase de la convocatoria, no ha estado muy activa. Asimismo, uno de los evaluadores entrevistados ha afirmado haber tenido contacto con otros evaluadores, aunque no con los asesores, también ha comentado que tampoco se han hecho reuniones para comentar problemas o mejoras en el procedimiento.

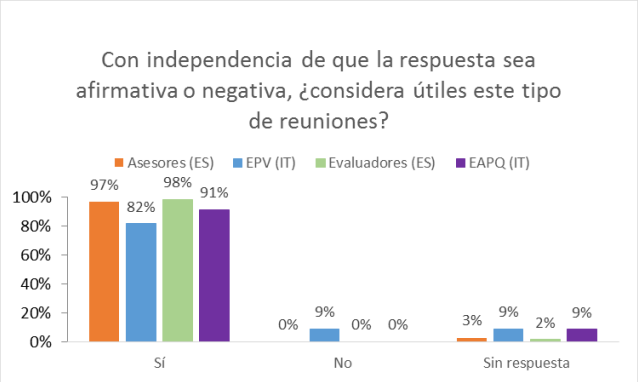
Por su parte, dos de los EPV entrevistados del procedimiento de Emilia-Romagna han declarado haberse reunido con los EAPQ para planificar el examen, pero no mencionan otro tipo de reuniones dirigidas a mejorar el procedimiento. El otro de los EPV entrevistados ha señalado que no se han hecho reuniones con objeto de mejorar el procedimiento pero lo considera de mucha utilidad. En cuanto al RFC entrevistado, también ha indicado que no se han realizado estas reuniones pero las considera muy útiles, aunque ha señalado que resultarían bastante costosas y que por ahora lo que hacen los RFC es intentar solucionar los problemas que van detectando durante el procedimiento. Por último uno de los gestores/organizadores del procedimiento, ha declarado haberse reunido con los profesionales del procedimiento de los entes que están llevando a cabo el procedimiento, para "romper el hielo", darles seguridad e indicarles que pueden llamar ante cualquier problema.

Cuestionarios

Hemos preguntado a todos los profesionales de ambos procedimientos que intervienen en la evaluación, por la realización de reuniones para poner en común experiencias con el objetivo de mejorar el procedimiento.

Figura 48: Porcentaje de profesionales de la evaluación de ambos procedimientos que han hecho reuniones para mejorar el procedimiento

Figura 49: Porcentaje de profesionales de la evaluación de ambos procedimientos que consideran útiles las reuniones para mejorar el procedimiento



Los asesores de ambos procedimientos han indicado en mayor medida que los evaluadores haber hecho este tipo de reuniones (96% de los asesores del procedimiento de Castilla y León y 87% los asesores del procedimiento de Emilia-Romagna, ver Figura 48). Sin embargo, todos los profesionales consideran que sería muy útil realizar este tipo de encuentros (ver Figura 49), aunque no están previstos por la legislación en ninguno de los dos procedimientos.

Cuando hemos preguntado a los encuestados sobre los aspectos a mejorar del procedimiento, el punto al que han hecho mayor alusión los profesionales encuestados de ambos procedimientos ha sido el de la coordinación (en torno a un 20%-30%, tanto en el procedimiento español como en el italiano y casi la totalidad de encuestados que ha contestado a esa pregunta). Estos piensan que este aspecto ha fallado, tanto en Castilla y León como en Emilia-Romagna, y que sería necesario realizar encuentros entre profesionales, que propiciasen la unificación de criterios de evaluación y el intercambio de opiniones y experiencias para optimizar el procedimiento.

9. DIMENSIÓN: TRAZABILIDAD

9.0. SIN CATEGORÍA

9.0.0. Sin subcategoría

	ESPAÑA				ITALIA			
	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios	Legislación		Entrevistas	Cuestio-narios
IND.	Nacional	Autonó-mica			Nacional	Regional		
9.0.0.1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO

9.0.0.1. INDICADOR: Cada paso en el proceso de evaluación se documenta/registra

Legislación

Tanto la legislación nacional española como la autonómica de Castilla y León, indican que por cada actividad de evaluación deberá quedar un registro firmado por el candidato y el evaluador y que se generará un expediente del proceso, que recogerá todos los registros y resultados producidos a lo largo del procedimiento. Por el contrario, en la legislación nacional italiana y en la regional de Emilia-Romagna no se han encontrado referencias sobre este aspecto.

Entrevistas

Casi todos los profesionales entrevistados de ambos procedimientos han confirmado que el procedimiento queda registrado. En el caso de Castilla y León (un asesor, dos evaluadores y el gestor organizador), han afirmado la existencia y el funcionamiento del registro de actividades del procedimiento. Por otra parte, los profesionales de Emilia-Romagna, (tres EPV; un RFC y un gestor organizador), han declarado que el procedimiento queda registrado en documentos dispuestos por la *Regione*, a través de un sistema informático, capaz de ordenar cronológicamente los documentos producidos.

Cuestionarios

Uno de los aspectos que los asesores y evaluadores (5%) encuestados del procedimiento de Castilla y León han considerado que puede mejorar la forma de documentar el procedimiento, ya que en esta los documentos se solapan y resultan excesivo

7 Conclusiones

En este último capítulo presentamos las conclusiones de la tesis, derivadas del análisis de datos. Para finalizar el trabajo incluimos un apartado en el que exponemos algunas aportaciones y la prospectiva que supone este estudio en ámbito científico.

7.1 Conclusiones generales

La validación de competencias profesionales se perfila actualmente como una de las respuestas ante los cambios que hoy en día se imponen con fuerza, motivados por una nueva forma de entender el mercado, más competitiva, de más calidad y muy versátil. Por este motivo, la Unión Europea anima a los Estados miembros a llevar a cabo estas prácticas de validación, al tiempo que propone homogeneizarlas para dotarlas de mayor validez y fiabilidad, y facilitar la movilidad de los trabajadores.

Para lograr estos objetivos, el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) publicó las Directrices Europeas 2009. Guiándonos por las pautas proporcionadas en este documento, hemos estudiado los procedimientos de validación de competencias profesionales en Castilla y León y en Emilia-Romagna. Este estudio lo hemos hecho, fundamentalmente, a través de un doble análisis, legislativo y de las opiniones de profesionales, con el que hemos querido comprobar, en los dos procedimientos, el cumplimiento de los principios que estas directrices proponen (ver capítulo 5 sobre metodología).

Con la intención de alcanzar tal propósito y tras el análisis de datos, damos respuesta a cada uno de los cuatro objetivos que definimos al principio de nuestra investigación, y cuyas conclusiones detallaremos en este capítulo.

De forma general podemos decir que a través de este trabajo hemos constatado que el discurso teórico sobe la terminología relacionada con la validación de competencias profesionales, en España y en Italia, ha seguido caminos parecidos. Asimismo, hemos confirmado las muchas similitudes y escasas disimilitudes entre los sistemas educativos y de formación profesional. También hemos comprobado que a diferencia de España, Italia todavía no ha logrado instaurar un procedimiento nacional de validación debido a la heterogeneidad en los sistemas de formación profesional regionales.

En cuanto a los procedimientos de validación en Castilla y León y en Emilia-Romagna, y como ha ido mostrando el análisis de datos del capítulo anterior, ambos procedimientos muestran puntos fuertes y débiles, tanto en la legislación como en la práctica (desde la opinión de los profesionales entrevistados y encuestados). En las siguientes páginas, ofrecemos una panorámica general sobre estos aspectos, para después explicarlo en detalle.

La Figura 50 y la Figura 51 ilustran el grado de presencia de los principios propuestos por las líneas directrices en cada fase del procedimiento, según la legislación (Figura 50) y las opiniones de los profesionales (Figura 51). Las flechas de color verde oscuro indican mucha presencia; las verde claro bastante presencia; las naranjas poca presencia y las rojas ninguna presencia de los principios en la fase correspondiente. Cada fase está dividida en procedimiento de Castilla y León (CL), y de Emilia-Romagna (ER).

Figura 50: Presencia de principios en cada fase del procedimiento (legislación).

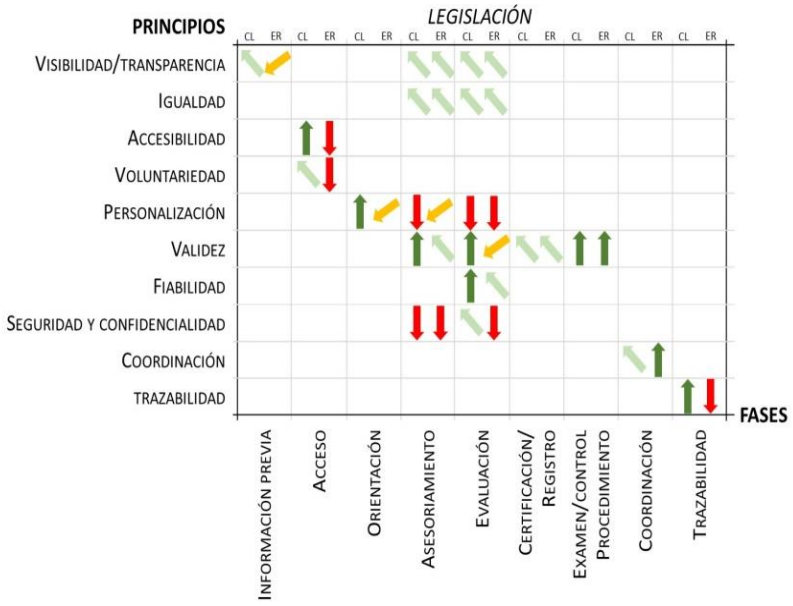
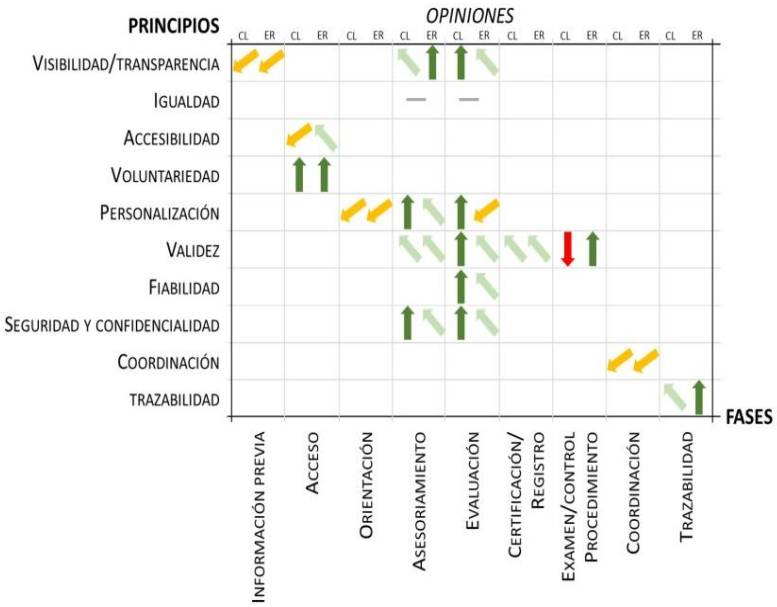


Figura 51: Presencia de principios en cada fase del procedimiento (opiniones profesionales).



En la Figura 52 y Figura 53, indicamos, a través de un polígono, en qué medida aparecen los principios, sin especificar por fases, en ambos procedimientos, según la legislación y las opiniones respectivamente. Esta medida se representa en una escala de 0 a 3, donde 0 significa nula presencia, y 3 significa mucha presencia. Cuanto más cerca del centro del polígono (0) se sitúe un principio menor será su presencia en el procedimiento, siendo mayor cuanto más lejos se sitúe de este (3). Este tipo de representación también se emplea en la Figura 54 y Figura 55, en las que comparamos los resultados de legislación y opiniones de cada procedimiento. Cabe destacar que en la Figura 53, Figura 54 y Figura 55, el principio de igualdad, en cuanto a las opiniones, aparece represando con el valor de "0". En este caso particular, esto no significa que los profesionales le hayan otorgado una baja valoración, sino que no existen referencias sobre el mismo, ya que los profesionales no lo han mencionado en las entrevistas y en los cuestionarios no se ha indagado sobre ello para evitar deseabilidad social en la respuesta.

Figura 52: Presencia de principios en los procedimientos (legislación).

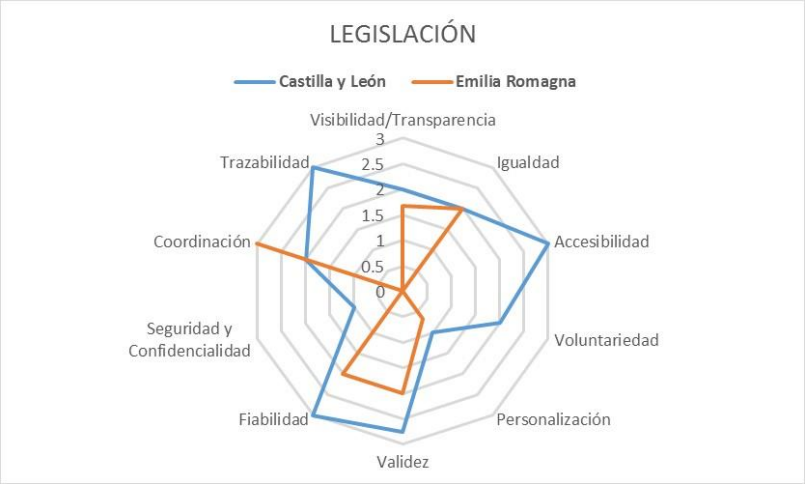
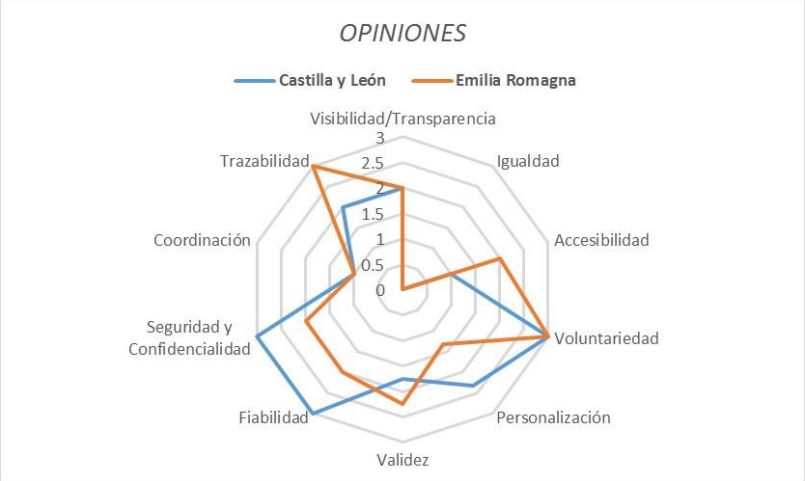


Figura 53: Presencia de principios en los procedimientos (opinión profesionales)



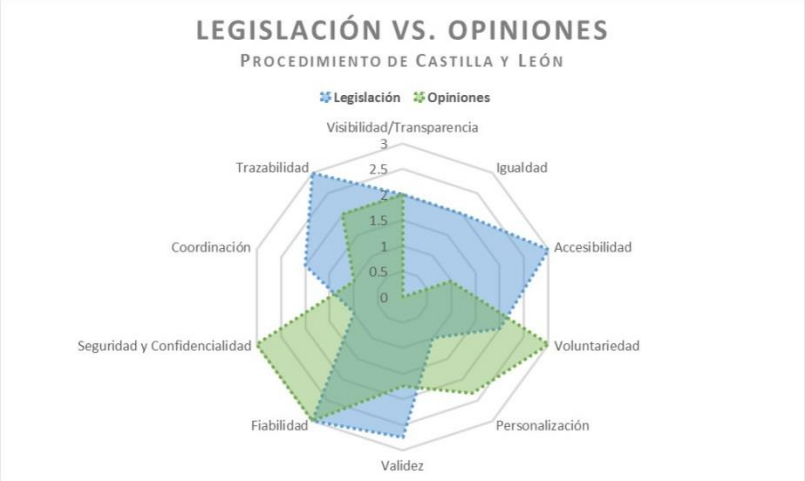
Como vemos en la Figura 50 y en la Figura 52, en el procedimiento de Castilla y León, la legislación referida a este se perfila como un punto fuerte de este procedimiento y respecto al de Emilia-Romagna, que cuenta con una legislación sobre el procedimietno menos definida.

Por otra parte, como ilustran la Figura 51 y la Figura 53, las opiniones de los profesionales indican algunos puntos más fuertes en un procedimiento

y otros en el otro. En concreto, en el procedimiento de Castilla y León, la personalización hacia el candidato (sobre todo en cuanto a flexibilidad durante toda la validación) y la validez, fiabilidad y seguridad en el asesoramiento y en la evaluación se sitúan como los aspectos más adecuados, respecto al resto y al procedimiento de Emilia-Romagna. Por otro lado, en Emilia-Romagna, la forma de convocatoria, los controles y las mejoras realizadas en la práctica se alzan como los puntos fuertes de su procedimiento, y destacan respecto al procedimiento español. En cuanto a las debilidades detectadas, ambos procedimientos comparten la necesidad de mejorar la información inicial sobre la validación, a entes y sujetos susceptibles de implementar el procedimiento y a posibles candidatos. Asimismo, la formación de los profesionales, en especial la continua; la coordinación de profesionales durante la práctica y la orientación al candidato, sobre todo la transversal, son los puntos más débiles que ambos procedimientos comparten, según la opinión de sus profesionales. Concretamente, el procedimiento de Castilla y León también debería simplificar la forma de acceso y realizar un control del procedimiento. Por su parte, el de Emilia-Romagna tendría también que reforzar la flexibilidad hacia el candidato durante la evaluación.

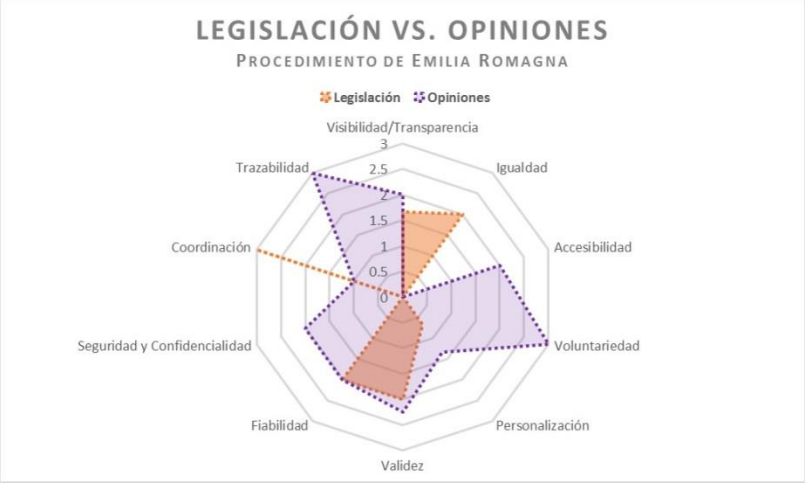
En la Figura 50 y Figura 52 vemos que en el procedimiento de Castilla y León la legislación de referencia es bastante completa. Sin embargo, según las opiniones de los profesionales hemos comprobado que esto no garantiza forzosamente una práctica correcta en los aspectos definidos por la ley y viceversa, el hecho de que algunos puntos no se traten en la legislación no indica que la práctica haya sido inadecuada (ver Figura 51 y Figura 53). Como vemos en la Figura 50, el principio de personalización en la fase de asesoramiento y evaluación no está presente, sin embargo en las opiniones este aspecto se valora con una elevada presencia (ver Figura 51). El principio de seguridad y confidencialidad en asesoramiento tampoco aparece mencionado por la legislación (ver Figura 50), y los profesionales han indicado que sí se ha respetado dicho principio (ver Figura 51). Por otro lado, la legislación define muy bien el acceso al procedimiento, la personalización en la orientación y el control del procedimiento (ver Figura 50), aspectos que no han tenido una buena valoración por parte de los encuestados y entrevistados (ver Figura 51). La imagen de la Figura 54 ilustra las diferencias en la presencia de principios en el procedimiento, según tengamos en cuenta la legislación o las opiniones de los profesionales.

Figura 54: Presencia de principios en procedimiento de Castilla y León, comparación entre legislación y opiniones



En el caso de Emilia-Romagna comprobamos, al observar la Figura 50, que la voluntariedad y la accesibilidad en el acceso y la trazabilidad son aspectos que la legislación omite, pero que obtienen una buena valoración en la práctica por parte de los profesionales entrevistados y encuestados (ver Figura 51). Asimismo, la seguridad y confidencialidad en el asesoramiento y en la evaluación tampoco se tratan en la legislación (ver Figura 50), y en la práctica no obtiene una valoración negativa (Figura 51). También existen disimilitudes en caso contrario, la legislación referente al procedimiento hace bastante mención a la coordinación en el mismo (ver Figura 50), sin embargo, las opiniones de los profesionales no le han otorgado un valor elevado (Figura 51). La imagen de estas diferencias en cuanto a legislación y opiniones queda patente en la Figura 55.

Figura 55: Presencia de principios en procedimiento de Emilia-Romagna, comparación entre legislación y opiniones



A continuación, de forma detallada presentamos cada objetivo con las conclusiones obtenidas sobre este durante nuestro trabajo:

- Identificar la estructura de los sistemas educativos y de formación profesional en España, en Castilla y León, en Italia y en Emilia-Romagna, para conocer su organización y funcionamiento y así entender mejor el sistema de evaluación y validación de competencias profesionales de ambos territorios.

A través del análisis documental para la construcción del marco teórico hemos podido comprobar la similitud de la estructura entre los sistemas educativo y formativo de España e Italia.

Los dos países estructuran sus sistemas educativos en niveles: no obligatorio; primario; secundario y superior. En ambos territorios los alumnos deben decidir con 14 años continuar sus estudios por una vía más académica dirigida al ámbito universitario, o por el contrario seguir una vía más profesional. La educación universitaria adopta también formas parecidas en ambos países, rigiéndose en los dos casos, aunque con modalidades distintas, por el Plan Bologna.

En cuanto a los sistemas de formación profesional, tanto en Italia como en España, estos se organizan en dos tipos de enseñanzas, una formación inicial y otra formación dirigida a la población activa (trabajadores ocupados

y en situación de empleo). A su vez, la formación inicial cuenta con tres niveles en ambos casos (básica, media y superior). A pesar de las similitudes en cuanto a la estructura, hemos observado que en Italia la formación profesional ofrece más vías de realización y de mayor duración respecto a España.

También hemos observado que los dos sistemas cuentan con contratos de formación, esta modalidad recibe el nombre de formación dual en España (de reciente incorporación) y de *apprendistato* en Italia, abarcando este último un mayor número de enseñanzas respecto a España, llegando a incluir también los estudios de doctorado (Decreto Legislativo 167, 2011). Sin embargo, en España se contempla la formación dual para los trabajadores, mientras que en Italia solo se desarrolla en el ámbito de lo que entenderíamos por formación inicial.

Como gran diferencia a mencionar entre estos dos sistemas, es que la totalidad del sistema educativo-formativo profesional español es de competencia estatal, mientras que en Italia, la formación profesional (IeFP) está en manos de las regiones. No obstante, estas deben respetar unos estándares formativos mínimos establecidos por el Estado (duración de los cursos, validez nacional de las certificaciones, respeto de criterios nacionales de acreditación para los sujetos que proporcionen la formación).

Hemos podido constatar esta autonomía de las regiones italianas, sobre todo, en cuanto a la IeFP está suponiendo grandes consecuencias para la validación de competencias no formales e informales, debido a que cada región describe su propio sistema de cualificaciones y por tanto tiene también su particular sistema de validación. Esto obstaculiza la homogeneización de las prácticas en el territorio italiano y aleja la posibilidad de tener un sistema nacional de validación de competencias profesionales italiano.

De igual modo, queremos señalar que hoy en día estos sistemas educativo-formativos son más homogéneos que hace unos años. Con el objetivo de adecuarse a las recomendaciones europeas, los sistemas educativo-formativos de ambos países han sufrido cambios recientemente y en la actualidad existen todavía modificaciones en curso, como por ejemplo la educación secundaria en Italia o la modificación de itinerarios en ESO y la nueva formación profesional de base en España.

En cuanto a la comunidad autónoma de Castilla y León y a la región de Emilia-Romagna, podemos decir que ofrecen la formación profesional que se establece en los sistemas nacionales, en el ámbito de sus competencias y

según su capacidad de decisión respecto a las enseñanzas que procuran. En Emilia-Romagna el poder de decisión es mucho mayor que en Castilla y León, en lo que a IeFP y formación profesional continua se refiere, porque como hemos comentado, las regiones italianas tienen competencia exclusiva en estos ámbitos.

Encontramos una diferencia destacable en el sistema de Emilia-Romagna respecto al nacional italiano. Se trata de la oferta de IeFP, ya que esta región ofrece solo una formación de tres años de duración y no de cuatro, como se indica en la IeFP definida en ámbito nacional. No obstante, la formación profesional en este nivel sigue ofreciendo más vías y sigue siendo de mayor duración que la ofrecida por Castilla y León. En lo referente al resto de aspectos, ambos sistemas se desarrollan como indican los sistemas nacionales y no presentan desemejanzas importantes.

Según estos datos, podemos afirmar por tanto, que al menos en el aspecto relacionado con la variedad de vías formativas y duración de las mismas, Italia, en general y Emilia-Romagna, en concreto, son más fuertes que España y Castilla y León.

- Comparar la terminología relacionada con la validación de competencias profesionales, según se entiende en España y en Italia, para comprender la importancia y el enfoque que ambos países conceden al procedimiento de validación.

Tras analizar el estudio del estado del arte en relación al concepto de competencia, hemos comprobado que Italia ha mantenido un discurso más amplio que España sobre este aspecto. Sin embargo, en ambos países se ha llegado a entender el término de forma dinámica y se ha abandonado la idea estática que se tenía sobre él en el pasado. Esto ha permitido que en ambos territorios se considerasen las tres dimensiones contempladas en las directrices europeas relativas a la competencia profesional, el "saber" (teoría), "saber hacer" (práctica), "saber ser/estar" (competencias transversales relacionadas con aptitudes y actitudes), así como la dimensión del "poder hacer" (contexto). También, en el discurso italiano se habla de las dimensiones del "saber y querer actuar" como activadora de las competencias necesarias para realizar una actividad con éxito, la primera, y como el aspecto motivacional para querer hacerlo, la segunda. Sin embargo, nosotros, apoyándonos en los escritos de Benito Echeverría, hemos considerado que estas dos últimas dimensiones pueden incluirse en el ser/estar como competencias transversales.

Siguiendo la idea de autores como Rodríguez Moreno, Le Boterf o Alberici, en esta tesis hemos entendido el concepto de competencia como la interacción del "saber", "saber hacer" y "saber ser/estar", adquiridos a lo largo y ancho de su vida, en un contexto determinado en el que el sujeto utiliza su experiencia (aprender a aprender) para llevar a cabo una actividad.

En cuanto al concepto del aprendizaje permanente, hemos comprobado que tanto en España como en Italia es un término en constante evolución, que se refleja en la continua y reciente transformación que están experimentando la formación profesional y continua en estos países, para adecuarse a las exigencias europeas.

En sintonía con la línea europea, ambos países conciben el aprendizaje permanente como un aprendizaje a lo largo (durante) y a lo ancho (en todos los contextos) de la vida, comprendiendo por tanto los aprendizajes formales (estudios estructurados y organizados, tras los que se otorga un título oficial) no formales (actividades de aprendizaje planificadas con un fin pero sin título oficial) e informales (actividades cotidianas en el trabajo, la familia o el ocio).

España e Italia son dos países que aún deben aumentar la cualificación de la población, las cualificaciones intermedias en España y las superiores en Italia, para adecuarse a las exigencias europeas. El aprendizaje permanente en general y la validación de competencias profesionales en particular, suponen, en nuestra opinión, una buena herramienta para ello, a través de la formación y recualificación de los ciudadanos.

- Caracterizar la implantación de los sistemas de España, de Castilla y León, de Italia y de Emilia-Romagna de validación y certificación de competencias profesionales, para tener una visión sobre las medidas legislativas y las experiencias realizadas al respecto.

Hemos observado una gran diferencia entre España e Italia en cuanto a la producción de legislación y políticas en lo que a validación y certificación se refiere. En Italia empezó en el año 2000 con el *Accordo Stato-Regioni* y en España en 2002 con la LO 5/2002. No obstante, las normativas más relevantes en estos territorios son el RD 1224/2009 en España y el DL 13/2013 en Italia. El real decreto español define y establece para todo el territorio español un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales. El decreto legislativo italiano define la organización y estructura generales de los procedimientos de identificación, validación y certificación de aprendizajes no formales e informales.

En cuanto a la creación de un Marco Nacional de Cualificaciones, Italia ha relacionado las cualificaciones italianas con los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), mientras que España está en proceso de definición del mismo.

A pesar de los avances en Italia en cuanto a la creación de perfiles profesionales nacionales y a la unificación de cualificaciones regionales para poder homogeneizar las prácticas de validación en las diferentes regiones, no se ha logrado todavía establecer un sistema nacional de validación como se ha hecho en España. La existencia de las comentadas diferencias entre la formación profesional de las diferentes regiones italianas implica que cada una defina sus propias cualificaciones siguiendo sus propios criterios. Esto a su vez dificulta la tarea de unificación de los repertorios regionales de cualificaciones en uno nacional y provoca grandes diferencias en cuanto al nivel de implantación de los dispositivos dependiendo de la región.

Por el contrario, en España, el procedimiento se desarrolla en un marco nacional y aunque con variaciones en el número de convocatorias, todas las comunidades autónomas han puesto en marcha este procedimiento de validación.

En cuanto a la producción legislativa autonómica de Castilla y León y la regional de Emilia-Romagna, debemos mencionar que la primera, acogiéndose al RD 1224/2009, se limita a dos órdenes, una para convocar el procedimiento (Orden HAC 1536/2011) y la otra para desarrollar la gestión del procedimiento y crear las Comisiones Directora y Asesora (Orden HAC 1605/2011).

Emilia-Romagna, por el contrario, ha desarrollado su propio marco normativo para poder poner en marcha sus prácticas de validación, creando un sistema regional de cualificaciones con la D.G.R. 936/2004; un sistema de formalización y certificación de competencias regional a través de la DGR 1434/2005 y definiendo el procedimiento en detalle con las DGR 1434/2005 y 739/2013. Cabe señalar que estas deliberaciones han creado un sistema único integrado para la validación, en el ámbito formal y en el no formal e informal. Es decir, que en el caso de Emilia-Romagna, la validación de competencias profesionales está integrada en el sistema formativo formal y no es un sistema separado de este, como ocurre en Castilla y León, donde el procedimiento de validación no se integra en el sistema formal.

En Castilla y León, las encargadas de convocar el procedimiento de validación son las administraciones educativa y laboral, aunque también

puede hacerlo la misma Administración General del Estado y las principales organizaciones sindicales. Cada convocatoria debe ser publicada en el boletín o diario oficial de la comunidad autónoma. Por el contrario en Emilia-Romagna, son las empresas, los centros formativos y los centros de empleo, previamente acreditados por la *Regione*, los que pueden poner en marcha directamente esta práctica. Esto supone una mayor rapidez respecto a Castilla y León en cuanto a la publicación de convocatorias. Esto podría explicar, en parte, el hecho de que, hasta el año 2016, en Castilla y León solo se hayan realizado dos convocatorias y en Emilia-Romagna más de 100.

En cuanto a las fases del procedimiento, podemos afirmar que ambos cuentan con una fase de admisión y de asesoramiento, esta última denominada "evaluación a través de evidencias" en Emilia-Romagna. Una particularidad en el procedimiento de Emilia-Romagna es que la fase de evaluación se desdobla en dos posibilidades, dependiendo de si los candidatos pretenden lograr la totalidad de la cualificación (examen de evaluación) o parte de ella (entrevista de evaluación), mientras que en Castilla y León todos los candidatos siguen la misma fase de evaluación.

Otra de las diferencias la encontramos al finalizar el procedimiento. En Castilla y León se entrega la certificación a través de la acreditación de las UC demostradas. Si con ellas puede obtenerse un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, el candidato podrá solicitarlo a la administración educativa/laboral correspondiente, aunque esto ocurre fuera del procedimiento de validación propiamente dicho. En cambio, en Emilia-Romagna, la *Regione* entrega directamente a los candidatos, sin tener que pasar por más trámites como ocurre en Castilla y León, la certificación en forma de un certificado de competencias o de cualificación, según se logre demostrar una o más UC o la totalidad de las UC de una cualificación respectivamente. Como vemos, en Emilia-Romagna, se entregan directamente los títulos que otorga la formación formal, ya que, como hemos comentado, el procedimiento de validación de competencias profesionales está integrado en el sistema formativo formal. Además, el procedimiento de Emilia-Rommagna, concede una ficha de capacidades y conocimientos a los candidatos que no logran evidenciar, en la fase de asesoramiento, la totalidad de una UC.

En cuanto a las figuras del procedimiento, en Castilla y León la legislación define dos figuras profesionales para llevar a cabo el procedimiento: el asesor, que se ocupa del asesoramiento, y el evaluador, que

se encarga de la fase evaluación. Por otra parte, la legislación relativa al procedimiento de Emilia-Romagna define tres figuras profesionales: el experto de los procesos de evaluación (EPV) que por las funciones que desarrolla se puede equiparar al asesor del procedimiento castellanoleonés; el experto de área profesional y la cualificación (EAPQ) que podemos equiparar al evaluador de Castilla y León; el responsable de la formalización y certificación de competencias (RFC), encargado de asegurar el buen funcionamiento del procedimiento. La legislación en relación al procedimiento de Castilla y León no hace mención a esta última figura. Sin embargo, en el análisis de las entrevistas hemos comprobados que algunos entrevistados mencionan la figura de un coordinador que aparece en el momento de iniciar el procedimiento.

Además, otra disimilitud concerniente a los profesionales del procedimiento, tiene que ver con las funciones atribuidas a estos. En el procedimiento de Castilla y León, solo los asesores participan en la fase de asesoramiento y únicamente los evaluadores se encargan de la fase de evaluación. Por el contrario, en el procedimiento de Emilia-Romagna los EAPQ (evaluadores) pueden participar en la fase de asesoramiento si son requeridos por el EPV (asesor) y la presencia de este último es obligada en la fase de evaluación. Concretamente, un 65% de los EAPQ (evaluadores) encuestados, ha participado en la fase de asesoramiento.

- Valorar la implantación de los dispositivos de validación y certificación de competencias profesionales de Castilla y León y Emilia-Romagna, desde una perspectiva europea, a través de una matriz comparativa, resultante del estudio de las Directrices Europeas de 2009, sobre validación de aprendizajes no formales e informales, para establecer semejanzas y diferencias entre ambos dispositivos.

Para dar respuesta a este objetivo nos ayudamos de los principios propuestos por las directrices europeas, definidos en el capítulo de metodología de este estudio. Recordamos que a cada categoría de la matriz comparativa le corresponden unos principios determinados (ver Figura 4 y Tabla 5).

Visibilidad/transparencia

Según las directrices europeas la transparencia en el procedimiento es fundamental para generar confianza en el mismo.

Por eso la información previa que se ha proporciona sobre el procedimiento es un punto importante dentro de este aspecto. El hecho de que únicamente la legislación española contemple este tema de forma general, demuestra que no se ha tenido muy en cuenta en ninguno de los dos procedimientos. Al analizar las entrevistas y las encuestas de ambos procedimientos comprobamos que los asesores de Castilla y León y los evaluadores de las dos prácticas de validación, consideran insuficiente la información proporcionada a las partes interesadas (centros formativos, empresas) y a los candidatos. Ya que creen que debería ser más completa, amplia y personalizada. Asimismo, los dirigentes de Emilia-Romagna han añadido que la falta de información genera desconfianza y rechazo hacia el procedimiento.

En cuanto a la facilidad de acceso a la información sobre el procedimiento, solo es mencionado por la legislación autonómica de Castilla y León. La falta de mención en el resto de la legislación (nacional italiana y autonómica de Castilla y León/regional de Emilia-Romagna), es significativa, ya que nos hace ver que este aspecto no ha sido considerado como un aspecto importante en la legislación de los dos casos estudiados.

Según las directrices europeas los asesores y evaluadores del procedimiento deben proporcionar al candidato información sobre el mismo. La legislación analizada relacionada con ambos procedimientos contempla la proporción de información sobre el procedimiento a los candidatos, pero no especifica que sea la figura del asesor o del evaluador quién deba hacerlo. No obstante, según las respuestas de las entrevistas y de los cuestionarios de ambos procedimientos, estos sí han proporcionado dicha información. Concretamente en el procedimiento de Castilla y León, los entrevistados han indicado que en la primera parte de la convocatoria, los candidatos llegaban muy desinformados y con bastante miedo al procedimiento, lo cual manifiesta las carencias o ausencia de la fase de información previa al procedimiento.

A través de los cuestionarios hemos podido conocer la cantidad de información proporcionada a los candidatos sobre los puntos del procedimiento que proponen las directrices europeas: las fases del procedimiento; cómo obtener el certificado; el rol de los participantes en el procedimiento; la metodología a seguir en la evaluación; los instrumentos utilizados en el procedimiento y su funcionamiento; las tareas a realizar por el candidatos; el tiempo que lleva el procedimiento; dónde y cuándo se lleva a cabo; el carácter voluntario de la validación; los resultados de aprendizaje a

demostrar (preguntado sólo a los profesionales participantes en la evaluación) y la posibilidad de recurrir el resultado de la validación.

Los asesores de ambos procedimientos reflejan haber proporcionado bastante información sobre los puntos mencionados, a excepción del aspecto referente a la reclamación o recurso de la evaluación, sobre el que ambos han informado notablemente menos. En general, los EPV (asesores) de Emilia-Romagna han señalado haber dado más cantidad de información que los de Castilla y León.

No obstante los evaluadores, de ambos procedimientos, no tengan definidas funciones de información, debemos indicar que casi todos los encuestados de Castilla y León (89%) han indicado haber dado información sobre el procedimiento a los candidatos, frente a un bajo porcentaje de EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna que lo ha hecho (37%). Este bajo porcentaje en Emilia-Romagna puede deberse al hecho de que el EPV es quién tiene la función de informar y además se encuentra presente en la fase de evaluación.

Al contrario de lo que ocurre con los asesores, hemos observado que los evaluadores del procedimiento de Castilla y León han señalado haber proporcionado más información, en general, que los del procedimiento de Emilia-Romagna. Cabe señalar también que no han coincidido en los puntos sobre los que más han informado. Los evaluadores de Castilla y León han dado prioridad a informar sobre dónde se realizará la evaluación, la metodología y las tareas que debe realizar el candidato durante el proceso. Por el contrario, los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna, han informado más sobre las fases y los instrumentos de evaluación.

El análisis de encuestas también demuestra que los profesionales de ambos procedimientos, han coincidido en la importancia de informar también, a los candidatos, y así lo han hecho, sobre el significado de la validación y lo que supone (en cuanto a la estabilidad profesional). Los evaluadores del procedimiento castellanoleonés han proporcionado también información sobre las tres dimensiones de la competencia el "saber ser", el "saber hacer" y el "saber estar".

Sobre las vías utilizadas para proporcionar la información, consideramos más acertada, a la hora de dotar de transparencia el procedimiento, la más empleada por los profesionales encuestados del procedimiento de Castilla y León (96%), la reunión personal. Por su parte, la mayoría de los profesionales encuestados del procedimiento italiano (65%) se

ha decantado por el marial impreso proporcionado por las entidades organizadoras.

Para dotar de transparencia al procedimiento, también es importante que se pueda recurrir el resultado del mismo. En este punto existe una disimilitud entre los procedimientos. La legislación relacionada con el procedimiento en Castilla y León, solamente prevé el procedimiento de reclamación de la evaluación, no del asesoramiento, aunque el resultado de este no sea vinculante y sea el propio candidato el que decide si pasar o no a la fase de evaluación. Por el contrario, aunque no se menciona en la legislación, en el procedimiento de Emilia-Romagna, es posible reclamar en cualquier momento del procedimiento. A pesar de ello, a través del análisis de los cuestionarios, los profesionales españoles han informado en mayor medida sobre la posibilidad de recurrir el resultado de evaluación que los italianos.

Tras el análisis de datos podemos concluir que la transparencia del procedimiento es un aspecto mejorable, tanto en la práctica de Castilla y León como en la de Emilia-Romagna. Sobre todo en cuanto a la información inicial del procedimiento, tanto a empresas y centros susceptibles de implementar el procedimiento como a posibles candidatos, ya que una buena información inicial fomenta la confianza en el procedimiento.

Igualdad

Sobre el principio de igualdad de trato a todos los candidatos, marcado por las directrices europeas, cabe decir que se contempla en la legislación nacional de ambos procedimientos, aunque no se menciona en la legislación autonómica de Castilla y León y regional de Emilia-Romagna. La legislación nacional española aborda el tema con el trato de igualdad a los candidatos, a través de la propuesta del principio sobre el respeto de los derechos individuales y del principio de objetividad en el caso de la nacional italiana.

Accesibilidad

Según las directrices, el acceso al procedimiento de validación debe facilitarse todo lo posible para que pueda acceder al mismo el mayor número de personas. El acceso está más regulado, a través de la legislación, en el procedimiento de Castilla y León que en el de Emilia-Romagna. La legislación nacional española y sobre todo la autonómica de Castilla y León, detallan los documentos que deben entregar los candidatos para la inscripción en el procedimiento y los requisitos formativo-laborales que deben poseer para

poder participar en el mismo. Sin embargo, esto no garantiza que el acceso al procedimiento de Castilla y León sea fácil, ya que a través de las declaraciones de los entrevistados y encuestados hemos detectado algunas complicaciones. Por ejemplo, los profesionales han mencionado en varias ocasiones las dificultades que han tenido los candidatos por la burocracia y para rellenar los documentos de acceso al procedimiento, en especial el CV europeo.

Por el contrario, el acceso al procedimiento de Emilia-Romagna no está regulado en la legislación, lo cual permite que los candidatos accedan al procedimiento presentando simplemente evidencias de las competencias que pretenden certificar. Esto facilita el acceso, sin embargo, la falta de unos criterios de entrada ha provocado problemas en un caso de masificación que hubo, como ha señalado uno de los entrevistados. Por otro lado, la accesibilidad en Emilia-Romagna es complicada en cuanto al costo que debe afrontar el candidato por la validación, sobre todo si se presenta de forma individual, ya que es este quién debe hacerse cargo del coste, debido, según la opinión de los entrevistados a la crisis económica que atraviesa el país. En el caso de España, el procedimiento ha sido gratis para el candidato, pero costoso para la administración, dado que en el momento del acceso todavía no se habían fijado las tasas, aunque sí están previstas en un futuro.

Otro aspecto importante concerniente al acceso, es el tipo de convocatoria que se realiza para llevar a cabo el procedimiento, como ya hemos mencionado, en Emilia-Romagna son los propios centros acreditados los encargados de poner en funcionamiento el procedimiento de validación. Sin embargo, en Castilla y León el procedimiento resulta más farragoso, ya que se convoca a través del BOCYL por orden ministerial, lo cual retrasa y dificulta las convocatorias. Esto genera enormes diferencias en cuanto al número de convocatorias entre Castilla y León y Emilia-Romagna. El problema de Castilla y León no ha pasado desapercibido por el gestor/organizador entrevistado, quién revindica un sistema como el que se está llevando a cabo en Emilia-Romagna.

Por tanto, el acceso sería mejorable en ambos procedimientos, en Castilla y León debería ser menos burocrático y más conciso. Por otro lado, en Emilia-Romagna tendría que estar más definido en cuanto a criterios de entrada. Asimismo, debería encontrar una vía de financiación para que acceder al procedimiento no suponga una barrera económica a los candidatos.

Voluntariedad

Las directrices europeas consideran importante que la participación en el procedimiento sea completamente voluntaria. Este es un aspecto que en el plano legislativo únicamente se refleja en la legislación nacional española, con el principio del respeto de los derechos humanos.

A través del análisis de los cuestionarios hemos comprobado que en general han informado más sobre el carácter voluntario los profesionales del procedimiento de Castilla y León que los del procedimiento de Emilia-Romagna. Cabe destacar que los asesores de ambos procedimientos han informado más sobre la voluntariedad que los evaluadores, lo cual sería lógico, teniendo en cuenta que es más usual proporcionar este tipo de información, sobre el procedimiento, en las fases iniciales.

Personalización

Las directrices europeas indican que el procedimiento debe enfocarse al individuo y organizarse en la medida de lo posible en torno a él. Según este principio, la orientación al candidato debe encontrarse presente durante todo el procedimiento, de forma transversal, y específicamente al finalizar el mismo para orientarle de manera personalizada hacia un futuro formativo-profesional.

La legislación relacionada con el procedimiento en Emilia-Romagna no es muy concreta en lo que a este aspecto se refiere, ya que hace una referencia general sobre la orientación, sin especificar si debe estar presente o no durante todo el procedimiento o de qué tipo debe ser. Por otro lado, la legislación relacionada con el procedimiento de Castilla y León garantiza un servicio abierto y permanente de información y orientación sobre el procedimiento, y también hace referencia a la orientación formativa, aunque no laboral.

Observando los resultados del análisis de encuestas, los asesores del procedimiento de Castilla y León han proporcionado más asesoramiento final que los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna. Además, los primeros se han centrado más en dar información relacionada con el ámbito formativo (las oportunidades y dificultades formativas), mientras que los segundos han dado más énfasis a la información sobre el ámbito laboral (salidas profesionales).

Como aspecto destacable cabe mencionar que, según datos obtenidos del análisis de cuestionarios, el 65% de los EAPQ (evaluadores) del procedimiento de Emilia-Romagna ha proporcionado

orientación/información al candidato al finalizar el procedimiento, a pesar de no estar contemplado entre sus competencias. Además, estos lo han hecho en mayor medida que los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, en concreto, sobre los puntos fuertes del candidato y las dificultades formativas con las que podría encontrarse. Por su parte, los evaluadores de Castilla y León han dado más importancia a las oportunidades formativas, al igual que los asesores de su mismo procedimiento.

Sin embargo, los entrevistados de ambos procedimientos creen que la fase de orientación sería mejorable. Los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna consideran una debilidad del procedimiento la fase de orientación final, que han dado solo en caso de que los candidatos la hayan solicitado y no a todos. Los profesionales de Castilla y León creen que el aspecto de la orientación transversal no ha funcionado y que la orientación final debería mejorar en cuanto a explicitud y sencillez.

Por tanto, en el procedimiento de Emilia-Romagna la orientación final debería darse a todos los candidatos y hacer más hincapié en las posibilidades formativas, por otro lado, en el procedimiento de Castilla y León, la orientación transversal debe estar más presente y la final debería ser más concreta y también más dirigida a las posibilidades profesionales, además de a las formativas.

Otro de los aspectos relacionados con la personalización del procedimiento que piden las directrices europeas es la flexibilidad en el procedimiento.

Este argumento apenas tratado por la legislación analizada (a excepción de la legislación de Emilia-Romagna que habla de tener en cuenta la disponibilidad del candidato para el asesoramiento), parece indicar que este punto es pasado por alto. Sin embargo, a través del análisis de las encuestas comprobamos que en la práctica sí se ha tenido en cuenta. Los profesionales del procedimiento de Castilla y León, tanto asesores como evaluadores, han indicado haber sido más flexibles que los profesionales del procedimiento italiano. Los profesionales españoles han indicado conocer más la motivación y los objetivos del candidato para someterse a la validación. Según han comentado los profesionales entrevistados la principal motivación de estos era el miedo a perder el puesto de trabajo. Asimismo, han indicado conocer en mayor medida, que los profesionales de Emilia-Romagna, la situación personal y disponibilidad del candidato.

Tal vez el hecho de que algunos de los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna, sobre todo EAPQ (evaluadores), tengan menos conocimiento del candidato y por tanto mayor dificultad para ser flexibles con él, tenga relación con el hecho comentado en el marco teórico de esta tesis y por los entrevistados, sobre que los EAPQ suelen ser externos al centro formativo en el que se realiza el procedimiento y en estos casos, el contacto con el candidato no es muy prolongado (ver subapartado 4.3.8.3).

Otro aspecto a destacar es que, entre los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna que hemos encuestado, una amplia mayoría (en torno al 80%) afirmó conocer al candidato ampliamente, mientras que tan sólo algo más de la mitad (60%) reconoció tener en cuenta las condiciones y disponibilidad de los candidatos.

Asimismo, según el análisis de los cuestionarios, los asesores y evaluadores de Castilla y León han adaptado en mayor medida su lenguaje al candidato (en torno al 80%) respecto a los profesionales del procedimiento de Emilia-Romagna, aunque estos también han indicado haberlo hecho (en torno al 65%).

Por tanto, la flexibilidad ha sido un aspecto más presente en el procedimiento castellanoleonés que en el de Emilia-Romagna, en el que debería mejorar el contacto con el candidato, sobre todo con los profesionales externos al centro en el que se lleva a cabo el procedimiento de validación.

Validez

Según las directrices europeas, la validez es un principio fundamental para el éxito del procedimiento, ya que garantiza que la puesta en práctica del mismo sea adecuada.

Para asegurar la validez es necesario que la recogida y valoración de evidencias y la evaluación final se realicen adecuadamente. Del mismo modo, debe cuidarse la preparación de los profesionales que llevan a cabo estas actividades. Así como el cumplimiento de la función formativa de este procedimiento y que el procedimiento tenga una validez oficial en el territorio en el que se lleva a cabo.

La recogida y evaluación de evidencias debe hacerse a través de los instrumentos más apropiados para tal fin.

En cuanto a la legislación relativa a la validez, podemos decir que en el procedimiento de Castilla y León, la referida al asesoramiento y a la evaluación, es bastante completa. Por el contrario, en el procedimiento de Emilia-Romagna la legislación relativa a la validez en el asesoramiento es más extensa que la referida a la evaluación.

Respecto a las opiniones, por medio del análisis de cuestionarios comprobamos que, en general, los instrumentos de recogida y evaluación de evidencias definidos por ambos procedimientos han recibido una buena valoración por parte de los asesores encuestados, aunque ligeramente más alta por parte de los profesionales de Castilla y León.

Asimismo, hemos comprobado que existen algunas similitudes entre los instrumentos de recogida de evidencias de Emilia-Romagna con los de Castilla y León. El historial formativo/profesional de Castilla y León y los documentos formales de recogida de evidencias de Emilia-Romagna son muy parecidos, ya que en ambos casos se recoge información sobre las actividades desarrolladas en el puesto de trabajo. También en los dos casos se hacen entrevistas de asesoramiento. A pesar de estas semejanzas, el procedimiento de Emilia-Romagna ha definido un mayor número de instrumentos para la recogida de evidencias, respecto al procedimiento de Castilla y León, incluyendo también la recogida de evidencias de resultado (muestras del producto del trabajo).

No obstante la buena valoración de los instrumentos, algunos encuestados del procedimiento castellanoleonés (17%) han indicado que deberían mejorarse los instrumentos, en cuanto al vocabulario utilizado en los mismos, y en los certificados de empresa, detallando más y mejor las funciones desarrolladas.

Asimismo, a través de las opiniones de los profesionales entrevistados de ambos procedimientos, hemos verificado que estos han seguido las pautas marcadas por la legislación correspondiente. Sin embargo, en el análisis de cuestionarios se ha detectado falta de unificación de criterios para la evaluación de evidencias en el procedimiento de Castilla y León. También los EPV (asesores) del procedimiento de Emilia-Romagna han encontrado dificultades en la evaluación de evidencias.

En cuanto a los instrumentos de la fase de evaluación, podemos decir que los profesionales encuestados de ambos procedimientos se han mostrado bastante o totalmente de acuerdo en la validez de estos (teniendo en cuenta si medían las competencias del candidato correctamente, permitían la

autoevaluación, medían las tres dimensiones del saber de la competencia y recreaban correctamente el contexto de trabajo en caso de simulación).

El alto porcentaje sin contestar sobre la capacidad de recrear el contexto de trabajo por parte de los instrumentos, en todos los profesionales encuestados, nos hace intuir que muchos de ellos no han utilizado la simulación. Uno de los evaluadores entrevistados del procedimiento de Castilla y León lamenta este hecho, ya que considera que es un buen instrumento y el más completo. Sin embargo el procedimiento no prevé que sea obligatorio y ante buenas evidencias no realizan la evaluación, para aligerar y ahorrar tiempo y costes.

Sobre las dimensiones del saber (el "saber", el "saber hacer" y el "saber estar") que deben ser capaces del medir los instrumentos, para ser adecuados, en la competencia del candidato, el procedimiento de Castilla y León prevé medir las tres dimensiones, a las que otorga una gran importancia, indicándolo también en la legislación. En Emilia-Romagna, el tercer aspecto no se contempla directamente ("saber estar"). Según explica un gestor organizador de Emilia-Romagna no se miden competencias transversales relacionadas con el "saber estar" sino competencias más profesionales en relación al "saber" y "saber hacer", aunque reconoce que algunas figuras si tienen incluidas competencias transversales.

Prueba de que la dimensión del "saber estar" también se encuentra presente en la evaluación del procedimiento de Emilia-Romagna, es que los encuestados participantes en esta evaluación han indicado, en un alto porcentaje, que efectivamente los instrumentos han medido esta dimensión. No obstante, hay que señalar la discrepancia existente entre las respuestas de los EPV (asesores) y de los EAPQ (evaluadores), ya que en torno al 90% de los primeros se muestran de acuerdo con que los instrumentos logran medir bastante o mucho esta dimensión. Por el contrario, menos del 60% de los EAPQ (evaluadores) lo considera de este modo. Dado que ambos profesionales se encuentran presentes en la evaluación, esta diferencia nos resulta llamativa. Esto podría explicarse con que estos tienen una visión diferente sobre el saber estar, ya que son dos tipos diferentes de profesionales. Asimismo, los evaluadores del procedimiento de Castilla y León afirman en gran porcentaje (85%) la medición de este "saber estar" por parte de los instrumentos. Sin embargo, el saber que mejor logran medir los instrumentos según todos los participantes en la evaluación de ambos procedimientos ha sido el "saber hacer". También cabe mencionar que en el procedimiento de

Emilia-Romagna se ha valorado mejor la medición del "saber", por lo que otorgarían más importancia a evaluar el saber teórico que en Castilla y León.

Resulta paradójico que el procedimiento de Emilia-Romagna no contemple de manera explícita la evaluación del saber estar, teniendo en cuenta que Italia ha mantenido una discusión más amplia que España sobre la definición de dimensiones de la competencia, aunque como hemos podido comprobar si lo hace de forma implícita.

Otra dimensión que consideramos importante, es la del "poder hacer", es decir, el contexto (ver apartado 2.1). Para poder llebar a cabo una acción profesional es imprescindible contar con un espacio y unos materiales. Así pues, sobre este aspecto debemos mencionar que el análisis de entrevistas y de cuestionarios ha desvelado varias propuestas de mejora en cuanto a los espacios físicos en los que se realiza la evaluación. Tanto evaluadores de Castilla y León como de Emilia-Romagna han indicado que no todos los centros en los que se lleva a cabo la evaluación ofrecen buenos espacios y materiales para ello.

Sobre la autoevaluación, en ambos procedimientos la mayoría de los profesionales está bastante y totalmente de acuerdo con que los instrumentos han permitido la autoevaluación al candidato, aunque llama la atención el porcentaje de profesionales poco o nada de acuerdo (la suma de estas respuestas sobrepasa el 30% en todos los casos). Quizás esto tenga que ver, al menos en el caso español, con que algunos encuestados han comentado entre las posibles mejoras, utilizar un lenguaje más coloquial en los cuestionarios.

Siendo más específicos en relación a los instrumentos de evaluación, hemos comprobado con el análisis de cuestionarios que, al contrario de lo que ocurre con los instrumentos del proceso de asesoramiento, esta vez es el procedimiento de Castilla y León el que prevé más instrumentos para la evaluación que el de Emilia-Romagna. En esta ocasión también encontramos similitudes con algunos instrumentos utilizados en ambos territorios. En los dos casos se utiliza la entrevista profesional estructurada; la observación en el puesto de trabajo y en un contexto de trabajo simulado; así como las pruebas escritas tipo test.

Del análisis de cuestionarios emergen valoraciones bastante positivas y similares, otorgadas a estos instrumentos por los profesionales de ambos procedimientos.

La entrevista estructurada con fines de evaluación ha sido muy bien valorada por todos los profesionales encuestados de ambos procedimientos. Así como la observación de la práctica a través de una simulación, que también ha obtenido una buena valoración por parte de todos los profesionales encuestados que han hecho uso de ella. Por el contrario, la observación en el puesto de trabajo ha obtenido una valoración más baja por parte de todos los profesionales encuestados. Como disimilitud entre los profesionales de uno y otro procedimiento, señalamos que mientras los evaluadores de Castilla y León han considerado de gran utilidad los test, los EPV (asesores) y EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna se muestran menos satisfechos al respecto.

Asimismo, hemos detectado posibles mejoras en los instrumentos de evaluación, según los evaluadores de Castilla y León, sería interesante utilizar un lenguaje más coloquial en algunos instrumentos. Por su parte los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna, hacen mayor hincapié en evaluar las competencias del "saber estar", para ello, uno de ellos propone el uso del balance de competencias (ver subapartado 4.3.6.2). Los evaluadores de los dos procedimientos coinciden en que son necesarios criterios de evaluación e instrumentos mejor definidos y detallados y también plantean la informatización de algunos de ellos, como en el caso del historial formativo/profesional, en el procedimiento español, con la intención de facilitar su compilación al candidato.

Respecto a la metodología de evaluación, hemos comprobado a través del análisis legislativo y de entrevistas, que son las comisiones de evaluación las encargadas de elaborar la metodología para la evaluación en los dos casos. Asímismo, hemos confirmado que en ambos procedimientos se ha usado variación y combinación de métodos según el candiadato y las UC a evaluar. No obstante, se han detectado también algunos fallos en cuanto a este aspecto. Respecto al procedimiento Castellanoleonés, el gestor/organizador ha indicado que fue necesario reconducir la metodología de evaluación en algunos casos, porque se estaban centrando en evaluar como en el campo formal, es decir, contenidos teóricos. Uno de los problemas que nos señala es que desde la Administración simplemete pueden aconsejar pero no modificar lo que decidan las comisiones de evaluación. Asimismo, algunos profesionales entrevistados de Emilia-Romagna, han indiado que las pautas metodológicas resultaban restrictivas y complicadas.

Ambos procedimientos basan el análisis de evidencias y la evaluación en estándares/referentes, que en los dos casos son la unidad de competencia. Asimismo, definen los resultados de aprendizaje que debe realizar el candidato, en realizaciones profesionales en Castilla y León y en actividades que deben realizar en Emilia-Romagna

En el caso español, dichas UC se encuentran dentro del CNCP mientras que en el caso italiano, las UC pertenecen al SRQ , es decir a un catálogo nacional y no regional. Sin embargo ambos catálogos están relacionados con sus correspondientes Marcos Nacionales de Cualificaciones.

Cabe decir también que en el procedimiento de Emilia-Romagna hemos encontrado, a través del análisis de entrevistas y de encuestas, una falta de coherencia entre las UC descritas en el catálogo con las actividades profesionales que efectivamente se realizan en el mundo laboral. Asimismo, hemos comprobado la preocupación de los dirigentes del procedimiento en cuanto a la unificación de estándares profesionales en todo el territorio italiano, debido a la heterogeneidad que existe en las cualificaciones de las diferentes regiones. Del mismo modo hemos detectado, en el procedimiento de Castilla y León, malestar por parte de los encuestados en cuanto a la estructura del procedimiento, ya que consideran el asesoramiento demasiado complejo para el poco tiempo en el que tienen que llevarlo a cabo. Además, varios evaluadores se quejan del solapamiento que suele ocurrir entre la fase de asesoramiento y evaluación, lo que dificulta el buen funcionamiento del procedimiento.

Otro argumento que consideramos importante para ofrecer validez en el procedimiento es el de la adecuada formación de los profesionales que participan en este. Hemos constatado que en ambos casos se piden unos requisitos descritos en la correspondiente legislación, sobre experiencia laboral y formación. Sin embargo, la formación continua se contempla poco en el ámbito legislativo del procedimiento de Castilla y León y nada en el de Emilia-Romgana.

Según el análisis de las entrevistas, todos los asesores y evaluadores de ambos procedimientos son preparados a través de un curso de formación, pero de momento no se está realizando formación continua. En el caso de Emilia-Romagna el curso de formación que se lleva a cabo no es mencionado por la legislación y también se encarga de formar a los referentes del procedimiento de validación (RFC).

A través del análisis de los cuestionarios hemos comprobado la percepción que tienen los profesionales en los dos casos estudiados, sobre su conocimiento en cuanto a aspectos relacionados con el procedimiento de validación, de forma general (sistema educativo-formativo; catálogo de cualificaciones; requisitos para solicitar una cualificación; legislación y normativa; condiciones del mercado local, regional, nacional) y de forma específica sobre el procedimiento (fases; funcionamiento; rol de los participantes; legislación; criterios, normas e instrumentos de evaluación).

Constatamos que todos los encuestados afirman poseer un conocimiento bastante amplio sobre todos los aspectos por los que hemos indagado, a excepción, en ambos casos, de las condiciones nacionales del mercado laboral, en las que se registran porcentajes más bajos por parte de todos los profesionales, y de las condiciones regionales, solo por parte de los evaluadores de ambos procedimientos.

Otro aspecto sobre el que los asesores y evaluadores han indicado tener un bajo conocimiento ha sido el relacionado con otros sistemas de validacion.

Tanto los evaluadores del procedimiento de Castilla y León, como los del procedimiento de Emilia-Romagna hacen hincapié en mejorar la formación de los profesionales del procedimiento. En torno al 5% de los encuestados en Castilla y León quieren mejorar la formación de asesores y evaluadores para evaluar mejor aspectos técnicos de las competencias del candidato. Por su parte, el 10% de los EAPQ (evaluadores) de Emilia-Romagna, han criticado que en muchas ocasiones esta figura (EAPQ) no es del todo objetiva realizando las evaluaciones. Puede que este hecho influya en el aspecto comentado con anterioridad, relacionado con la forma de los EAPQ de entender de forma diferente a los EPV (asesores) el "saber estar" También los gestores/dirigentes y el referente del proceso (RFC) han hecho incidido en la necesidad de mejorar la formación de los expertos (EPV y EAPQ) ya que son la base del buen funcionamiento de la formalización y certificación.

La formación de los profesionales podría mejorarse en los dos procedimientos, sobre todo la relativa a la formación continua, enfocada a mejorar la forma y objetividad a la hora de evaluar al candidato.

Que el procedimiento sea válido también depende de que se logre el objetivo de ayudar al candidato a reinsertarse en el mundo formativo.

La legislación relativa al procedimiento castellanoleonés contempla este aspecto, tanto en la legislación nacional como en la autonómica, hablando de un plan formativo para los candidatos. Asimismo, el gestor organizador entrevistado en Castilla y León opina que el procedimiento tiene un gran valor en cuanto al carácter formativo. Sin embargo, los evaluadores y uno de los asesores discrepan de dicha función formativa, indicando que el espíritu de la formación permanente en los candidatos no ha cuajado y que se debe mejorar este aspecto. En cuanto al caso italiano, tras el análisis documental y de entrevistas, hemos comprobado que este aspecto ha sido obviado. Podemos decir que en opinión de los profesionales, este importante aspecto ha sido descuidado por parte de los dos procedimientos. Ambos deberían centrarse en recuperar el objetivo formativo del procedimiento e impulsar el aprendizaje permanente, ya que este podría contribuir en gran medida a mejorar las cualificaciones de los ciudadanos de Castilla y León y de Emilia-Romagna.

Por último, para terminar con este principio sobre validez, mencionamos que la certificación que se entregue al candidato al finalizar el procedimiento debe tener una validez oficial para que esta tenga un valor real. Ambos procedimientos cuentan con órganos habilitados para emitir y registrar las certificaciones tras la evaluación, la Administración General del Estado, el Ministerio de Trabajo e Inmigración[110] y el Ministerio de Educación[111] en el caso de Castilla y León y la R*egione de Emilia-Romagna*, en el procedimiento de Emilia-Romagna. Además, toda la legislación analizada dota la certificación de validez nacional en el caso de Castilla y León y de validez regional en el caso de Emilia-Romagna (que además tiene correspondencias con los títulos definidos en ámbito nacional). La validación supone, en ambos procedimientos, la entrega de títulos formales o parte de ellos, por lo que tienen el mismo estatus y validez que estos. Sin embargo, como podemos comprobar, en este aspecto existen dos disimilitudes importantes, en Castilla y León se otorga una certificación válida en todo el territorio nacional y en Emilia-Romagna por el contrario, la certificación es válida en ámbito regional. Por otro lado, el procedimiento de Castilla y León en caso de que el candidato haya obtenido un título o certificado de profesionalidad formal, deben solicitarlo, fuera del procedimiento, a la administración correspondiente. Por el contrario, en Emilia-Romagna, es el

110 Actualmente denominado Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

111 Actualmente denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

propio procedimiento el que entrega directamente el título formal en caso de haberlo logrado.

Concluimos diciendo que el procedimiento de Castilla y León debería facilitar la entrega de títulos/certificados de profesionalidad formales. El aspecto a mejorar por Emilia-Romagna sería más complicado, ya que no podrán dotar de validez nacional las certificaciones hasta que Italia logre crear un sistema nacional de validación o por lo menos hasta que consiga homogeneizar y unir las cualificaciones regionales en un catálogo nacional de cualificaciones.

Fiabilidad

Siguiendo las directrices europeas, consideramos fiable el procedimiento de evaluación si el método y los instrumentos logran que dos candidatos de características similares obtengan resultados parecidos. A partir del análisis de los cuestionarios, comprobamos que la mayoría de los profesionales de ambos procedimientos, participantes en la evaluación, opinan que los candidatos de características similares no han obtenido resultados muy diferentes, por lo que lo que existiría fiabilidad en los procedimientos. Sin embargo existe una diferencia sustancial entre los porcentajes de los profesionales de los dos procedimientos. En Castilla y León el 73% opina que la evaluación es fiable, por otra parte, en torno al 51% de los profesionales encuestados en Emilia-Romagna ha indicado fiabilidad en la evaluación, aunque este porcentaje alcanza el 50% debería mejorar.

En caso de que estos candidatos hayan obtenido resultados muy diferentes, los profesionales de ambos procedimientos, atribuyen este hecho, en su mayoría, a aspectos personales del candidato (motivación para someterse a la evaluación, nerviosismo, estrés por el momento de la evaluación o saber estar del candidato). Algunos profesionales de Emilia-Romagna han atribuido dichas diferencias a aspectos relacionados con la cultura o el dominio de la lengua, por lo que debería mejorarse la comunicación con los candidatos de diferente cultura y/o lengua. Solo un encuestado ha atribuido la diferencia de resultados a la subjetividad del evaluador.

Asimismo, los profesionales de los dos procedimientos cuentan con material de apoyo para dotar de fiabilidad la validación de competencias. Se trata de las guías de asesor, evaluador y de evidencia, en el caso de Castilla y León, y de las directrices y pautas que se dan para recoger y evaluar con

precisión competencias, en el caso de Emilia-Romagna (las DGR 530/2006 y 739/2013).

A través del análisis de los cuestionarios comprobamos que los profesionales de los dos procedimientos valoran muy bien, en cuanto a utilidad, estos instrumentos. En torno al 90% de los asesores de Castilla y León considera que la guía del asesor es bastante o muy útil. EL 87% de los evaluadores, de este procedimiento, también valoran bastante positivamente la guía del evaluador, aunque la guía de evidencias ha obtenido una mejor valoración (92% bastante o muy útil). Por su parte, los profesionales de Emilia-Romagna, tanto los EPV (asesores) como los EAPQ (evaluadores) encuestados, han utilizado dos deliberaciones, por el cambio que se está produciendo de una a otra, la más usada por ambos ha sido la nueva DGR 739/2013. Las dos deliberaciones han obtenido una valoración bastante buena pero los profesionales discrepan a la hora de decantarse por una u otra. Los EPV (asesores) prefieren la nueva (DGR 739/2013), considerada por el 71% como muy útil, mientras que los EAPQ (evaluadores) consideran más útil la antigua (DGR 530/206), valorada por el 47% como bastante y por otro 47% como muy útl. Esto podría ser así, porque según han manifestado algunos EAPQ entrevistados y encuestados, los cuadros de evaluación que ofrece la DGR 739/2013 son bastante restrictivos.

Cabe señalar también, respecto a este material de apoyo para los profesionales, una disimilitud encontrada en el análisis documental. Las guías de evidencia del procedimiento castellanoleonés definen en detalle la evaluación de cada cualificación existente en el catálogo de cualificaciones, mientras que el material de Emilia-Romagna solo ilustra algunos ejemplos de evaluación de algunas cualificaciones. Por lo que en Castilla y León los instrumentos de apoyo están más definidos que en Emilia-Romagna.

Para que el procedimiento sea fiable necesita pasar un control de calidad que se asegure de que las prácticas se realizan correctamente.

Sobre este aspecto encontramos diferencias entre ambos procedimientos. En Castilla y León la legislación relacionada habla de llevar a cabo este control. Sin embargo, todos los entrevistados han dicho que no ha tenido lugar o han hecho referencia a otros aspectos como la trazabilidad o la coordinación cuando se les ha preguntado por el control. Por el contrario, la legislación regional de Emilia-Romagna habla de realizar la práctica del procedimiento de forma experiencial para estudiar el funcionamiento y

proponer mejoras, lo cual se ha materializado con la creación de la DGR 739/2013.

Por tanto, en cuanto al control, el procedimiento de Castilla y León debería mejorar, poniendo en práctica algún tipo de evaluación del procedimiento que ayude a detectar fallos en la práctica y a garantizar el buen funcionamiento del mismo

Seguridad y confidencialidad

La privacidad y confidencialidad en el procedimiento es un aspecto que apenas se trata en la legislación relativa a ambos procedimientos. Solo la legislación relacionada con el procedimiento de Castilla y León indica que el resultado de la evaluación debe ser confidencial y comunicado por el evaluador.

Tras el análisis de los cuestionarios y de las entrevistas, podemos decir que la privacidad se respeta en un porcentaje bastante alto en los dos procedimientos. Los entrevistados y la mayor parte de los encuestados (asesores y evaluadores), de los dos procedimientos, ha utilizado vías de comunicación del resultado que garantizan la confidencialidad (reunión personal, correo personal, llamada personal). No obstante, también se han detectado en un pequeño porcentaje, en el procedimiento de Emilia-Romagna, vías que no garantizan del todo la privacidad de los resultados (reunión grupal, correo colectivo, o tablón de anuncios).

En la comunicación de resultados encontramos otra de las diferencias entre ambos procedimientos, ya que en Castilla y León el encargado de transmitir el resultado de la evaluación es el evaluador y por el contrario en Emilia-Romagna lo hace el EPV (asesor).

Respecto a la seguridad y confidencialidad podemos decir que el procedimiento de Emilia-Romagna debería eliminar las vías de comunicación que no garantizan la confidencialidad del resultado y utilizar más reuniones, llamadas o cartas personalizadas.

Coordinación

Las directrices consideran importante la coordinación de los profesionales que trabajan en el procedimiento, para que exista coherencia y corrección en las prácticas de validación.

En el caso español, la legislación nacional española contempla este aspecto con el principio de coordinación, el cual asegura la máxima eficacia y

eficiencia en la implementación del procedimiento. Por el contrario, en el caso italiano, la legislación regional de Emilia-Romagna es más específica que la española, otorgando el papel de coordinador del procedimiento al responsable de la formalización y certificación de competencias (RFC), profesional nombrado por el centro organizador del procedimiento.

Sin embargo, a través del análisis de entrevistas, comprobamos que en el procedimiento de Castilla y León, existe la figura del coordinador provincial, encargado de transmitir información entre consejerías y unificar criterios de evaluación, aunque uno de los asesores ha comentado la poca presencia de este (solo en las reuniones iniciales de las convocatorias). Por otro lado en Emilia-Romagna, el análisis de entrevistas muestra que, el RFC es considerado como un supervisor del procedimiento y también uno de los entrevistados indica no haber notado mucho seguimiento por su parte.

A pesar de que ni la legislación, ni la práctica de los procedimientos analizados prevén encuentros entre profesionales para mejorar el desarrollo del procedimiento, los asesores y evaluadores de Castilla y León y de Emilia-Romagna entrevistados consideran muy útiles este tipo de encuentros. La mayoría de estos profesionales afirma haberse reunido con otros participantes en el procedimiento, para consultar dudas que surgen durante el procedimiento, aunque todos han negado que estén previstas reuniones para mejorar el procedimiento.

No obstante, el análisis de los cuestionarios demuestra que han sido bastantes los profesionales encuestados que han realizado reuniones para mejorar el procedimiento, a pesar de no estar previstas. Los encuestados del procedimiento de Castilla y León han indicado en mayor medida que los del procedimiento de Emilia-Romagna haber hecho este tipo de encuentros (96% de los asesores y el 87% de los evaluadores españoles). Por el contrario, el porcentaje de EPV (asesores) de Emilia-Romagna que han llevado a cabo estas reuniones es del 64% y el de los EAPQ (evaluadores) desciende al 37% (ver Figura 48). Sin embargo, coincidiendo con los profesionales entrevistados, casi todos los profesionales consideran que sería muy útil realizar este tipo de reuniones (en tonto al 90%, ver Figura 49).

Del análisis de cuestionarios también emerge el descontento en relación a la coordinación en ambos procedimientos. Un alto porcentaje de las figuras entrevistadas (asesores y evaluadores) consideran que debería mejorarse la coordinación del procedimiento, de hecho, este aspecto ha sido el más mencionado cuando se les ha preguntado acerca de posibles mejoras para

optimizar la práctica del procedimiento. Los profesionales proponen más encuentros y trabajo en equipo entre todos los profesionales, para contribuir a unificar criterios de valoración y a facilitar y agilizar todo el procedimiento.

Por tanto podemos concluir, que el aspecto de la coordinación es un aspecto que debería mejorar en ambos procedimientos, organizando encuentros entre profesionales, dirigidos a compartir experiencias y problemas surgidos en la práctica, así como criterios para valorar evidencias o evaluaciones finales, con el objetivo de optimizar las prácticas de validación.

Trazabilidad

Es importante que quede constancia del procedimiento a través de la documentación de las actividades realizadas para facilitar un control del procedimiento y un posible recurso o reclamación por parte del candidato.

Este aspecto se contempla en la legislación referida al procedimiento de Castilla y León, indicando que por cada actividad de evaluación deberá quedar un registro firmado por el candidato y el evaluador. Asimismo menciona que se generará un expediente que recoja todos los registros y resultados producidos a lo largo del procedimiento. Por el contrario, la legislación referente al procedimiento de Emilia-Romagna no hace referencia a este tema.

Sin embargo a través de las entrevistas, comprobamos que ambos procedimientos realizan este paso. Dejando registro de las actividades realizadas en el procedimiento, en Emilia-Romagna también, de hecho en Emilia-Romagna queda registrado a través de un sistema informático que ordena cronológicamente los documentos.

Algunos de los asesores encuestados en Castilla y León han manifestado un cierto descontento en cuanto a este proceso, ya que consideran excesiva la documentación a presentar, para optimizar el registro proponen digitalizar el proceso con aplicaciones informáticas que faciliten el trabajo. Asimismo el gestor dirigente menciona que no le llega toda la documentación hasta que el procedimiento termina, por lo que podría ser una buena idea digitalizar este proceso, como ocurre en Emilia-Romagna.

7.2 Aportaciones y prospectiva

En los últimos años, la creciente importancia de los procedimientos de validación en ámbito europeo, sobre todo desde la Cumbre de Lisboa en el año 2000, ha motivado la implementación de estas prácticas en numerosos países europeos.

Sin embargo, la heterogeneidad de los sistemas educativo-formativos y la forma de entender el aprendizaje permanente en los diferentes países europeos deriva en el desarrollo de sistemas de validación diferentes entre sí. Es por ello que se hace necesario conocer y comparar experiencias de validación de los países europeos, con la intención de ofrecer diferentes perspectivas y referencias del procedimiento (Cedefop, 2009).

Por este motivo, en esta investigación presentamos un estudio comparado sobre dos procedimientos europeos de validación de aprendizajes no formales e informales. En particular, esta investigación desgrana y detalla la práctica de validación en Castilla y León (España) y en Emilia-Romagna (Italia), dentro de sus correspondientes marcos educativo-formativos.

Con el fin de realizar la comparación de ambos procedimientos, hemos elaborado una matriz comparativa siguiendo las pautas de las directrices europeas, y adaptándola según las características de estos dos procedimientos de validación, ofrecemos la base para realizar un control/seguimiento para prácticas europeas de naturaleza similar.

De igual modo, con la creación de cuestionarios dirigidos a los principales profesionales del procedimiento, asesores y evaluadores, proporcionamos la base de una herramienta para indagar en el funcionamiento de otros procedimientos de validación similares.

Este trabajo, que se proyecta principalmente a personas implicadas en la investigación relacionada con la validación de competencias profesionales, permite abrir nuevas e interesantes líneas de investigación. En primer lugar, consideramos que nuestra metodología se puede extrapolar para llevar a cabo estudios comparados entre las prácticas de validación de otros países europeos o no europeos, con la idea de conocer otras experiencias que ayuden a unos y a otros a mejorar en su forma de llevar a la práctica el procedimiento.

En segundo lugar, la investigación ha podido revelar que existe una creciente necesidad de elaborar estrategias que ayuden a mejorar la difusión de información sobre este tipo de procedimientos, dependiendo del ente,

sujeto, o persona que los recibe, con el objetivo de proporcionar confiabilidad en este tipo de prácticas.

Por último, los resultados el estudio, y en particular las entrevistas y cuestionarios, muestran que es posible, y necesario, elaborar estrategias de coordinación y de control de calidad para los procedimientos de evaluación, con la intención de optimizar la validación de aprendizajes no formales e informales.

8 Resumen en italiano

8.1 Introduzione

La globalizzazione e il continuo cambio che prevale nelle nostre vite stanno causando cambiamenti nei processi tecnologici e di produzione, così come l'avanzamento continuo della società dell'informazione.

Come conseguenza di tutto ciò, l'Unione Europea (da adesso in poi UE), ha cominciato a orientare il suo lavoro verso lo svillupo di cittadini attivi e qualificati. Per ciò, nel Consiglio di Lisbona, dell'anno 2000, la UE ha riconosciuto l'importanza della educazione nelle politiche economiche e sociali per aumentare la competitività del suo mercato del lavoro. Alla luce di tutto ciò la UE ha proposto, agli Stati membri, la sfida di basare l'economia sulla conoscenza e farla diventare la più competitiva e dinamica al mondo. Una delle strategie per raggiungere questo obbiettivo è quella del *lifelong* e *lifewide learning,* che riconosce e concede un grande valore al apprendimento lungo tutto l'arco della vita: apprendimento che si svolge e si sviluppa, cioè, durante tutta la vita della persona (lifelong) e in tutti gli ambiti in cui essa si muove (lifewide).

In base a questa idea, siamo nella condizione di esperire apprendimenti acquisti in ambiti al di là della formazione formale, tra cui quello professionale.

L'UE ha proposto la validazione e certificazione di competenze acquisite attraverso l'esperienza lavorativa o i percorsi non formali e informali, con l'obbiettivo di favorire ai cittadini l'accesso al mondo del lavoro, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, la mobilità e la coesione sociale. Nello stesso modo, ha fatto la richiesta, ai paesi menbri dell'UE, di mettere in pratica, al massimo nel 2018, le risorse necessarie per realizzare questo tipo di pratiche (Recomendación del Consejo, 2012).

Così, i paesi della UE hanno incominciato a lavorare alla messa in pratica dei dispositivi di validazione di competenze professionali. L'UE ha pubblicato le linee guida da seguire per cercare di concedere omogeneità e validità a queste procedure, inoltre, incoraggia costantemente i paesi della Unione a fare degli studi comparati sulle diverse procedure, con l'intenzione di offrire diverse perspective e riferimenti della procedura (Cedefop, 2009).

8.2 Quadro teorico di riferimento

Il nostro studio si colloca all'interno del quadro dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in cui interagiscono due dimensioni, tra cui una è riferita all'apprendimento nelle diverse tappe della vita, non solo nell'infanzia e nella giovaneza. Da un'altra parte, troviamo la dimensione trasversale, essa è in rapporto con gli apprendimenti che hanno luogo in tutti i contesti della vita (formali, non formali e informali) in cui si includono, tra gli altri, il tempo libero e il l lavoro.

Grazie alla spinta dell'UE, attraverso la valorizzazione di questo tipo di apprendimenti, dall'anno 2000, la creazione di sistemi di validazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali è in aumento. Alcune aree europee hanno raggiunto progressi significativi, soprattutto riguardo alla strategia, ai quadri normativi, all'incorporazione della validazione nei sistemi di qualificazione, al collegamento con i quadri nazionali di qualifiche e alla creazione di sinergie con dei sistemi di crediti, nei paesi dove i dispositivi di validazione sono in corso, e al coinvolgimento delle parti interessate in questi sistemi di validazione.

Anche se in generale ci sono stati dei grandi progressi rispetto alle politiche di validazione, nella pratica l'evoluzione è stata più lenta, poichè nella magior parte dei paesi ci sono delle barriere socioeconomiche, che rendono difficile un'importante crescita in questo campo (European Commission et al., 2014).

Spagna e Italia sono due nazioni che hanno quadri educativo-formativi simili e hanno sviluppato un discorso teorico sulle competenze non formali e informali che si assomiglia. Per questo, tra altri motivi, sono oggetto di analisi nella nostra ricerca, riguardo all'implementazione dei loro rispettivi dispositivi di validazione delle competenze professionali.

8.2.1 BIBLIOGRAFÍA COLLEGATA ALLO STUDIO

Ci sono alcuni studi riguardanti al nostro tema di ricerca, tra cui:

- *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, pubblicato da Björnavåld nel anno 2000: questa pubblicazione verte sul come fare più visibile l'apprendimento che ha luogo al di là dell'educazione e della formazione formale (Jens Bjørnavold, 2000);

- L'Inventario Europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale: viene effettuato con periodicità (per ora sono stati presentati 5 rapporti, nel 2004, nel 2005, nel 2008, nel 2010 e nel 2014). La sua funzione è fornire delle informazioni sulle pratiche europee di individuazione, evidenziazione, valutazione e certificazione delle competenze provenienti dagli apprendimenti non formali e informali (European Commission et al., 2014, pp. 3–4);
- *The unfinished story of VPL. Valuation & Validation of Prior Learning in Europes learning cultures*, nel 2005: questo libro vuole mostrare l'esistenza di una base solida per offrire un approccio più rivolto alla persona, nell'apprendimento e nel lavoro. Cioè, creare una strategia personale per l'apprendimento permanente (Duvekot et al., 2005).
- *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, realizzato da Werquin nel 2010: questo libro è l'esito dello studio della OECD, sul riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali. Il documento cerca di mostrare una prospettiva interna dei 22 paesi oggetto di studio. Descrive le caratteristiche nazionali, secondo i rapporti degli stessi paesi, e allo stesso tempo fornisce delle informazioni sulle loro pratiche (Werquin, 2010).
- *Quality in validation in the nordic countries. Final report for "Quality in the Nordic Countries – A Mapping Project*": si tratta di un progetto sviluppato nel 2012 dai paesi nordici: Islanda, Norvegia; Svezia; Finlandia e Danimarca. Questo progetto vuole migliorare la trasparenza e la garanzia di qualità nelle procedure di validazione delle competenze non formali e informali nelle pratiche locali e nazionali. Per ciò mostra le pratiche specifiche di validazione e come conducono alla qualità nella validazione (Dahler & Grunnet, 2012).
- Linee guida Europee del 2009 per la convalida degli apprendimenti non formali e informali, pubblicate dal Cedefop: questo documento include delle linee guida per garantire la qualita nella validazione e mette a fuoco il bisogno di conoscere altre pratiche di valutazione in altri paesi (Cedefop, 2009).

8.3 Obbiettivi della ricerca

8.3.1 OBIETTIVO GENERALE

- Paragonare l'impianto del dispositivo di validazione e certificazione delle comeptenze professionai nella comunità autonoma di Castilla y León (Spagna) e nella Regione di Emilia-Romagna (Italia), per individuare somiglianze e differenze fra di loro, secondo le Linee guida Europee sulla convalida degli apprendimenti non formali e informali.

8.3.2 OBJETTIVI SPECIFICI

- Individuare la struttura dei sistemi educativi e di formazione professionale in Spagna, in Castilla y León e in Italia, nell'Emilia-Romagna, per conoscere la loro organizzazione e il loro funzionamento, al fine di capire meglio il sistema di validazione di competenze in embrambi i territori.
- Confrontare il modo di intendere la terminologia riferita alla validazione delle competenze professionali, in Spagna e in Italia, per capire l'importanza e l'approccio che questi due paesi attribuiscono alla procedura di validazione.
- Caratterizzare l'impianto dei sistemi di validazione e certificazione delle competenze professionali in Spagna, in Castilla y León, in Italia, in Emilia-Romagna, per conoscere le misure legislative e le esperienze realizzate al riguardo.
- Valutare l'impianto dei dispositivi della validazione e certificazione delle competenze professionali, in Castilla y León ed Emilia-Romagna, da una prospettiva europea, attraverso una matrice comparativa, creata dallo studio delle Linee guida Europee del 2009, sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali, per stabilire somiglianze e differenze fra i due dispositivi.

8.4 Metodologia

Nella nostra ricerca, la natura dei dati determina che alcuni di questi siano trattati qualitativamente ed altri quantitativamente, per ciò abbiamo deciso di utilizzare entrambi gli approcci, in maniera complementare, seguendo il paradigma olistico. Secondo questo paradigma, la ricerca è composta da otto fasi: descrittiva, comparativa, analitica, esplicativa, progettuale, interattiva, confirmatoria e valutativa, che fanno riferimento alle diverse procedure da seguire e alle loro corrispondenti attività per l'elaborazione della tesi. Il ricercatore deve passare sempre da queste fasi, a prescindere del livello a cui apartiene la sua ricerca, come se fosse una spirale (Carro Sancristóbal, 2010).

8.4.1 L'EVENTO DI STUDIO

L'evento comparativo dello studio è la procedura di validazione e certificacione delle competence in Castilla y León e in Emilia-Romagna, secondo le Linee guida Europee.

A sua volta, questo evento comparativo ha delle sinergie e coinvolge altri eventi: il concetto di *lifelong learning* e di competenza, in entrambi i paesi e in rapporto con la definizione della UE; i sistemi di istruzione e formazione professionale nei due paesi e nella comunità autónoma spagnola di Castilla y León e nella regione italiana dell'Emilia-Romagna; lo sviluppo e la procedura dei sistemi di validazione e certificazione delle competenze non formali e informali in Spagna, Italia, Castilla y León ed Emilia-Romagna.

8.4.2 L'UNITÀ DI STUDIO

Dopo di aver definito l'evento di studio, individuamo in cosa o in chi studiamo il sopra-citato evento. In altre parole, in quale soggetto o soggetti viene manifestata l'azione oggetto di studio (Hurtado de Barrera, 2002), che nella nostra ricerca è costituita da:

- La procedura di valutazione e acreditamento delle competenze non formali e informali in Castillay León.
- La procedura di formalizzazione e certificazione delle competenza da esperienza in Emilia-Romagna.

In questo caso non è possibile avere le informazioni direttamente dall'unità di studio, per ciò, ci siamo rivolti alle fonti capaci di facilitarci le informazioni necessarie per la ricerca.

Abbiamo utilizzato fonti documentali: documenti legislativi e fonti viventi: professionisti di embrambe le procedure.

8.4.3 I CRITERI DELL'ANALISI

Abbiamo definito i criteri dell'analisi dalle Linee guida Europee del 2009. Dopo lo studio e l'analisi di questo documento, abbiamo tirato fuori dei criteri, definiti come principi e fasi che deve avere una procedura di validazione delle competenze non formali e informali (Cedefop, 2009):

- Principi: Visibilità/trasparenza; uguaglianza; accessibilità; volontarietà; personalizzazione; validità; affidabilità; sicurezza e riservatezza; coordinamento; tracciabilità.
- Fasi: informazione; accesso; orientamento; consulenza; valutazione; certificazione e registro; controllo; coordinamento e tracciabilità.

8.5 Le fasi della ricerca

8.5.1 RACCOLTA D'INFORMAZIONE ED ELABORAZIONE DEL QUADRO TEORICO

Dopo di avere individuato l'argomento oggetto di studio, abbiamo cominciato a leggere e a raccogliere qualsiasi informazione utile alla nostra ricerca, contando anche sull'aiuto di diversi professionisti esperti nella validazione delle compentenze professionali, provenenti da centri di ricerca, sia spagnoli che italiani.
Ci siamo anche aiutati con alcuni strumenti per poter sviluppare il quadro teorico:

- WorldCat e Dialnet: piataforme di risorse e servizi documentali, il cui scopo è migliorare la visibilità e l'accesso alla letteratura scientifica attraverso Internet;
- Eurydice: rete europea d'informazione sull'educazione nei paesi europei;
- il Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE): fonte ufficiale del diritto comunitario europeo;
- il *Boletín Oficial del Estado* (BOE): organo ufficiale di pubblicazione di leggi, disposizioni e atti di inserzione obbligatoria, dello Stato spagnolo;
- il *Boletín Oficial de Castilla y León*, (BOCYL): giornale ufficiale della Comunità di Castilla y León, attraverso cui vengono pubblicati dei documenti ufficali, d'accordo all'ordinamento giuridico;
- la Gazzetta Ufficiale: fonte ufficiale di conoscenza delle norme in vigore in Italia. È uno strumento di diffusione e informazione, che ha l'incarico di ufficializzare dei testi legislativi, atti pubblici e privati;
- il Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna: organo ufficiale di pubblicazione di leggi, regolamenti, disposizioni regionali in Emilia-Romagna.

8.5.2 COSTRUZIONE E UTILIZZO DI STRUMENTI PER LA RACCOLTA DEI DATI E LORO SUCCESSIVA ANALISI

8.5.2.1 La matrice di analisi

Allo scopo di favorire un confronto approfondito e analitico tra le procedure di validazione, abbiamo deciso di individuare, ordinare e mettere in evidenza le parti descrittibili e misurabili di esse (Todeschini & Ziglio, 1992, p. 16). Per ciò, abbiamo costruito una matrice di analisi, elaborata seguendo le indicazioni delle Linee guida Europee del 2009 sulla convalida degli apprendimenti non formali e informali, e a partire dello studio delle procedure di validazione delle competenze professionali in Castilla y León ed Emilia-Romagna. Concretamente, ci siamo serviti della matrice per raccogliere dei dati, e il loro successiva analisi, provenenti dai documenti legislativi, interviste e questionari.

La matrice raccoglie l'evento dello studio con le sue sinergie, espresse in categorie e in subcategorie, (definizione teorica) e con i suoi indicatori (definizione operativa).

Nella costruzione della nostra matrice, abbiamo messo sotto studio e continuo adattamento il disegno della ricerca, i problemi posti per lo studio, la specificazione delle categorie, i rapporti fra i dati, ecc., in accordo con le scoperte sorte nel corso della ricerca (Woods, 1998, p. 55). Per questo motivo la matrice comincia a costruirsi dal quadro teorico fino, quasi, alla conclusione dell'analisi documentale e di interviste, allo scopo di fare un'analisi più approfondita (Todeschini & Ziglio, 1992, p. 16).

8.5.2.2 L'intervista semistrutturata

Abbiamo utilizzato l'intervista semistrutturata composta da una serie di domande "obbligatorie" che si situano nel quadro dell'intervista aperta (Pellicciari, 1993, p. 197). Queste domande hanno lo scopo di indagare su alcuni aspetti concreti e possono guidarci ad altri che risultino interessanti per la nostra ricerca.

L'intenzione di queste interviste è conoscere in maniera approfondita emtrambi le procedure, per poter ottenere delle informazioni relevanti su di loro; aiutare a dare forma alla matrice di analisi e facilitare la costruzione dei questionari.

Abbiamo cominciato a costruire questo strumento dopo uno studio previo degli aspetti che volevamo conoscere, in rapporto alle procedure di validazione delle competenze professionali in Castilla y León e in Emilia-Romagna. Alla luce di tutto ciò, abbiamo deciso fare quattro tipi di interviste, una per ogni tipo di esperto da intervistare come testimone significativo.

8.5.2.3 Il questionario

Abbiamo ottenuto dell'informazione anche attraverso l'intervista strutturata. Questa tecnica utilizza il questionario per la sua realizzazione, attraverso il quale si fa una raccolta sistematica delle informazioni, atteggiamenti; opinioni, ecc., attraverso delle persone, sulla ricerca (Pellicciari, 1993, pp. 201–202).

C'è da dire che attraverso i questionari abbiamo cercato di ottenere delle informazioni in rapporto ad alcuni indicatori, quelli che abbiamo ritenuto più suscettibili di fornire più informazioni attraverso questo strumento.

Come abbiamo fatto con le interviste, abbiamo sviluppato quattro tipi di questionario, uno per ogni tipo di figura professionale che ha risposto al questionario.

8.5.3 ANALISI DEI DATI

Allo scopo di rendere più facile la comprensione dell'analisi, spieghiamo separatamente l'analisi qualitativa dell'analisi quantitativa.

8.5.3.1 Analisi qualitativo documentale e delle interviste

L'anali qualitativa che abbiamo fatto dei documenti legislativi e delle interviste è stato un'analisi interattiva, con essa sono venuti fuoiri dei temi e concetti che sono sorti tra i dati raccolti (Rubin & Rubin, 1995).

I passi che abbiamo seguito sono stati i seguenti: (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995):

Raccogliere le informazioni attraverso i documenti in rapporto alla legislazione legata all'oggetto di studio e attraverso la realizzazione di interviste semistrutturate.

Ottenere, trascrivere e ordinare le informazioni ottenute. Nel caso dei documenti, abbiamo ottenuto le informazioni attraverso la raccolta di materiale on-line dal: BOE, BOCYL, *Gazzetta Ufficiale*; *Bollettino Ufficiale della*

Regione Emilia-Romagna, sito web: todofp.es ed E-R *Il portale della Regione Emilia-Romagna*; attraverso fotocopie e scansioni di documenti originali facilitati dagli esperti nel tema.

Riguardo le interviste, la cattura delle informazioni è stata fatta attraverso una registrazione elettronica che poi è stata trasformata in formato digitale e posteriormente trascritta.

Codificare l'informazione, grazie e questa procedura abbiamo ragruppato le informazioni ottenute in categorie, concetti o temi scoperti nella ricerca (Rubin & Rubin, 1995).

Abbiamo codificato utilizando la matrice sopra-citata. Abbiamo preso come elenco di codici gli indicatori definiti nella matrice. Allo stesso tempo, ci siamo serviti di tecniche di codificazione induttive. Cioè, abbiamo fatto una codificazione dei dati, con quelli che sono rimasti fuori della codificazione iniziale (fuori degli indicatori della matrice di analisi), allo scopo di non dimenticare e lasciare fuori alcun argomento importante. Cosí, la nostra matrice è andata modificandosi e prendendo forma.

Comparare, dopo queste fasi cercammo analogía e differenze fra le due procedure di validazione, riguardo alle risposte delle interviste e la documentazione riguardante alla legislazione.

8.5.3.2 Analisi quantitativa dei questionari

Riguardo all'analisi quantitativa dei questionarii, essa è stata fatta attraverso il programma *Lime Survey*, lo stesso che abbiamo utilizzato per costruire e far compilare i questionari. Attraverso questo programa abbiamo ottenuto i dati per fare la comparazione, cioè, il percentuale di respuesta scelto, dai diversi tipi di professionisti che hanno partecipato nel questionario, per ogni domanda fatta.

Di seguito, attraverso il programa Excel, abbiamo organizzato e creato le grafiche neccessarie per presentare i risultati della forma più chiara e semplice per confrontare gli esiti dei professionisti di emtrambi le procedure e individuare somiglianze e differenze per ogni indicatore studiato.

8.5.3.3 Integrazione dell'informazione analizata e realizzazione delle conclusioni

L'ultima fase nell'analisi di dati è integrare l'informazione (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995). A questo punto abbiamo collegato gli esiti ottenuti con i fondamenti teorici della ricerca, e abbiamo scritto le conclusioni dello studio, collegando gli indicatori della matrice fra di loro nel quadro dei principi proposti per le Linee guida europee.

8.6 Conclusioni della ricerca

Rispondendo agli obietivi posti in questa ricerca, possiamo dire che attraverso il nostro studio abbiamo riscontrato che il discorso teorico sui termini collegati alla validazione delle competenze professionali, in Spagna e in Italia, ha percorso due strade simili. Inoltre, abbiamo confermato il fatto che ci sono molte somiglianze e poche differenze fra i sistema di istruzione e formazione professionale. Abbiamo anche constatato che, diversamente da quello che capita in Spagna, L'Italia non è riuscita a instaurare una procedura nazionale di validazione delle competenze, questo è dovuto alla eterogeneità fra i sistemi di formazione professionale regionali.

Riguardo alle procedure di validazione in Castilla y León e in Emilia-Romagna, entrambe le procedure mostrano degli aspetti forti e deboli, sia nella legislazione (secondo i documenti legislativi) che nella pratica (secondo l'opinione degli esperti che hanno partecipato all'indagine). Nelle prossime pagine offriamo una panoramica generale su questi aspetti.

La Figura 56 e la Figura 57 illustrano il grado di presenza dei principi posti nelle Linee guida Europee in ogni fase della procedura, secondo la legislazione (Figura 56) e le opinioni dei professionisti (Figura 57). Le frecce verde scuro indicano molta presenza; quelle verde chiaro parecchia presenza; quelle arancioni poca presenza e quelle rosse nessuna presenza, dei principi nella fase corrispondente. Ogni fase è divisa nella procedura di Castilla y León (CL) e nella procedura dell'Emilia-Romagna (ER).

Figura 56: Presenza dei principi in ogni fase della procedura (legislazione).

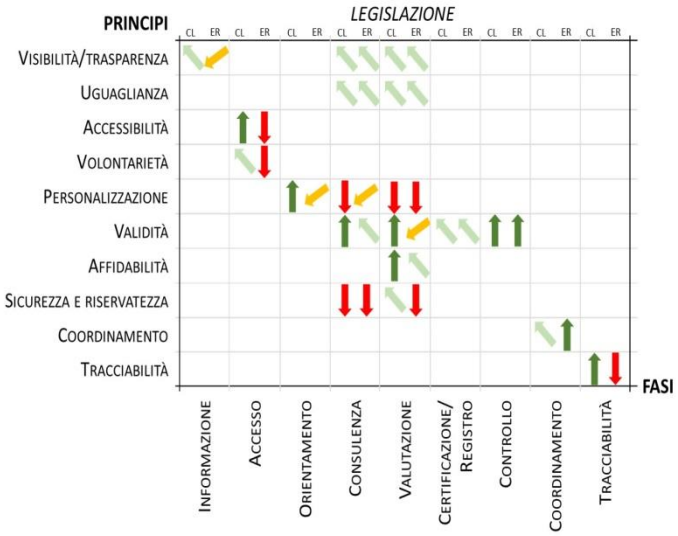
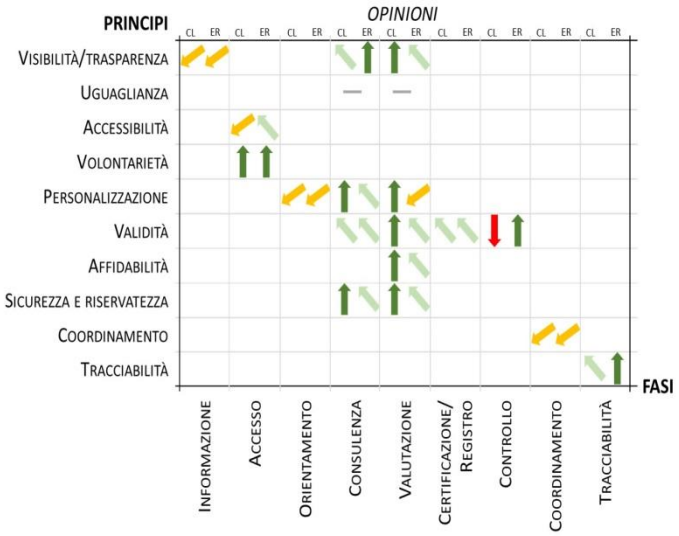


Figura 57: Presenza dei principi in ogni fase della procedura (opinioni professionisti).



La Figura 58 e Figura 59, indicano, nella rappresentazione di un poligono, in quale misura appaiono i principi in ogni procedura (senza specificare le fasi), secondo la legislazione e le opinioni rispetivamente. Questa misura si rappresenta in una scala da 0 a 3, dove 0 vuol dire assenza totale, e 3 molta presenza. Quanto maggiore è la vicinanza di un principio al centro del poligono (0) tanto minore sarà la sua presenza nella proceduta, e viceversa. Quanto minore è la vicinanza dal centro, tanto maggiore sarà la sua presenza nella procedura. Abbiamo usato anche questo tipo di rappresentazione per la Figura 60 e la Figura 61, queste mettono a confronto gli esiti dell'analisi legislativa e le opinioni dei professionisti su ogni procedura. C'è da dire che nella Figura 59, Figura 60 e Figura 61, il principio di uguaglianza, riguardo le opinioni, appare rappresentato col valore "0". In questo caso, questo non vuol dire che i professionisti gli abbiamo assegnato una bassa valutazione, ma che non esistono riferimenti su questo aspetto da parte dei professionisti.

Figura 58: Presenza dei principi nelle procedure (legislazione).

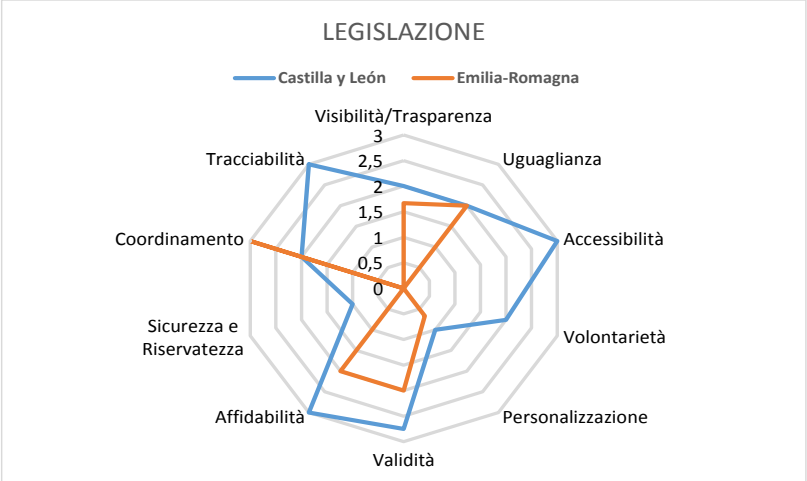
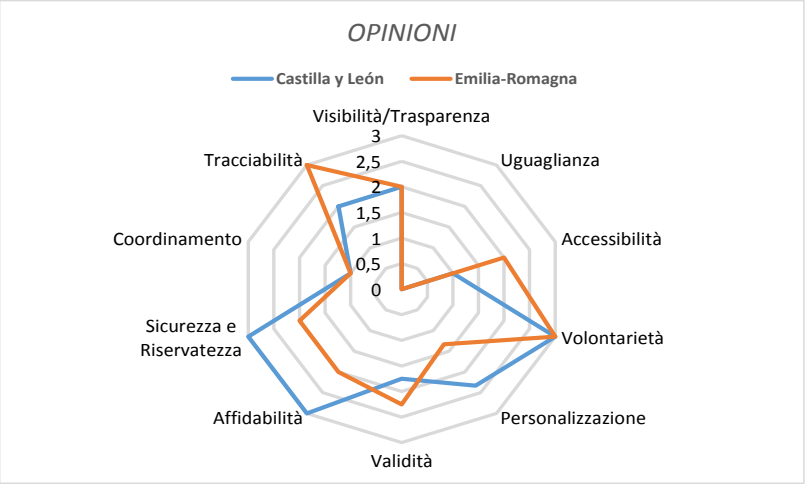


Figura 59: Presenza dei principi nelle procedure (opinioni professionisti)

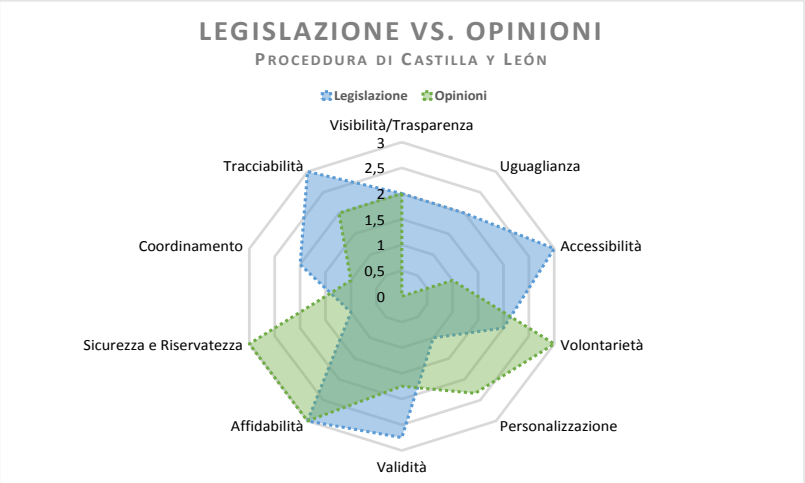


Come possiamo osservare nella Figura 56 e nella Figura 58, nella procedura di Castilla y León, la legislazione riferita emerge come un aspetto forte in questa pratica.

D'altro lato, come ilustrano la Figura 57 e la Figura 59, le opinioni dei professionisti indicano alcuni aspetti più forti in una procedura e altri nell'altra. Di preciso, nella procedura di Castilla y León, la personalizzazione con il candidato (soprattutto rispetto alla flessibilità nel corso della validazione) e la validità, affidabilità e sicurezza nella fase di consulenza, si profilano come gli aspetti più adeguati rispeto agli altri. Dall'altra parte, in Emilia-Romagna, i bandi per l'accesso, i controlli e i miglioramenti nella pratica, emergono come gli aspetti forti della sua procedura. Rispetto alle debolezze individuate, emtrambi le procedure condividono il bisogno di migliorare l'erogazione delle informazioni iniziali sulla validazione, ai soggetti o enti sucettibili di mettere in pratica la proceduta e ai potenziali candidati. Inoltre, la formazione dei professionisti, specialmente quella continua; il coordinamento fra i professionisti durante la pratica e l'orientamento al candidato, soprattutto quello trasversale, sono gli aspetti più deboli di emtrambe procedure, secondo l'opinione dei loro professionisti. Concretamente, la procedura di Castilla y León dovrebbe semplificare il modo di accesso e fare un controllo della proceduta. Dall'altro canto, Emilia-Romagna dovrebbe rinforzare la felssibilità verso il candidato durante la valutazione.

Nella Figura 56 e Figura 58 possiamo vedere che nella procedura di Castilla y León la legislazione di riferimento è molto completa. Tuttavia, secondo le opinioni dei professionisti abbiamo riscontrato che questo fatto non garantisce per forza una adeguata pratica negli aspetti definiti per legge e, viceversa, il fatto che alcuni aspetti non appaiano nella legislazione non vuol dire che la pratica sia stata inadeguata (si vedano la Figura 57 e la Figura 59). Come possiamo osservare nella Figura 56, il principio di personalizzazione nella fase di consulenza e valutazione non è presente, ma nelle opinioni questo aspetto è stato considerato con un alta presenza (si veda la Figura 57). Il principio di sicurezza e riservatezza nella consulenza non appare, neanche, nella legislazione (rivolgersi alla Figura 56), e i professionisti hanno indicato che detto principio è stato rispettato (si veda la Figura 57). Da un'altra parte, la legislazione definisce in dettaglio l'accesso alla procedura, la personalizzazione nell'orientamento e il controllo della procedura (si veda la Figura 56), aspetti che non sono stati considerati molto bene da parte dei professsionisti (Figura 57). L'imagine della Figura 60 illustra le differenze nella presenza dei principi nella procedura, a seconda che si prenda in considerazione la legislazione o, per contro, le opinioni dei professionisti.

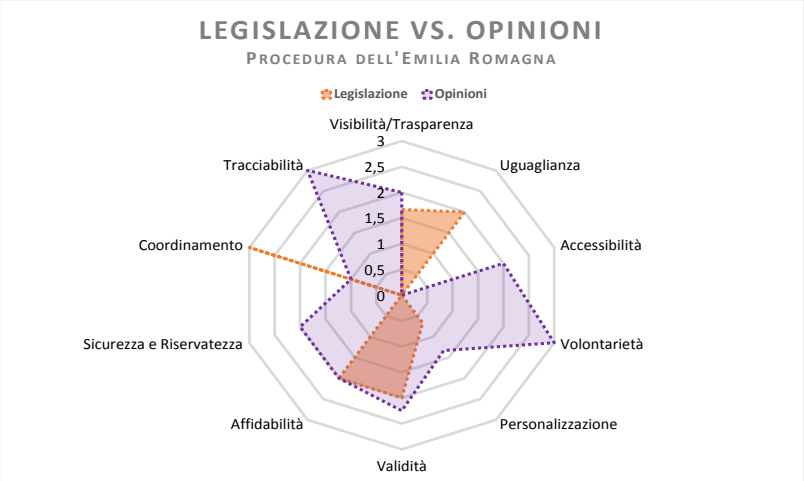
Figura 60: Presenza dei principi nella procedura di Castilla y León, comparazione fra legislazione e opinioni



Riguardo la pratica in Emilia-Romagna, osservando la Figura 56, riscontriamo che la volontarietà e l'accessibilità nella fase di accesso e la tracciabilità sono degli aspetti che la legislazione omette, ma che hanno una una buona valutazione nella pratica da parte dei professionisti (si veda la

Figura 57). Nello stesso modo, la sicurezza e riservatezza nell'orientamento e nella valutazione non vengono prese in considerazione dalla legislazione (si veda la Figura 56), ma i professionisti non le assegnano un valore positivo (si veda la Figura 57). Esistono anche delle diferenze in caso contrario, cioè, la legislazione in rapporto alla procedura si riferisce assai al coordinamento di essa (si veda la Figura 56), tuttavia, le opinioni dai professionisti non gli assegnano un valore elevato (si veda la Figura 57). L'immagine di queste diferenze, fra legislazione e opinioni, è rispecchiata nella Figura 61.

Figura 61: Presenza dei principi nelle procedure di Emilia-Romagna, comparazione fra legislazione e opinioni



9 Referencias bibliográficas

Accordo Governo-Sindacati. (1993). *Protocollo sulla politica dei redditi e dell'occupazione, sugli assetti contrattuali, sulle politiche del lavoro e sul sostegno al sistema produttivo (3 luglio 1993)*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Retrieved from http://www.ecn.org/coord.rsu/doc/norme93/930723.htm

Accordo per il Lavoro. (1996). *Patto per il lavoro, 24 settembre 1996. Presidenza del consiglio dei Ministri.* Retrieved from http://www.indire.it/ifts/normanew/allegati/31.pdf

Accordo Stato-Regioni. (2000). *Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni de 18 di febbraio 2000 tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale. Presidenza del Consiglio dei Ministri*. Retrieved from http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/DB95028B-A040-4DE7-AA72-19B72EA58A52/0/accordo2000.pdf

Accordo Stato-Regioni. (2003). *Accordo quadro in sede di Conferenza Unificata del 19 giugno 2003, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del*

Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la realizzazione dell'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53. Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Accordo Stato-Regioni. (2004). *Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003*. Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Accordo Stato-Regioni. (2006). *Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 5 ottobre 2006, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281 tra Ministro della Pubblica Istruzione, il Ministro del Lavoro e della previdenza Sociale, le Regioni e la Provincie Autonome di Trento e di Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali, in attuazione di cui all'Accordo Quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003*. Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Accordo Stato-Regioni. (2010). *Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n . 226. Accordo ai sensi dell'articolo 4, comma 1, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281*. Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia Scriptorium.

Alberici, A. (2000). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (1st ed.). Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (2nd ed.). Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.

Álvarez Bermúdez, N. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Spain*. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87056_ES. pdf.

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Aree Politiche per l'Orientamento. (2007). *Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre*. Roma: Isfol.

Balboni, C. (2011). I Quaderni. ER Educazione Ricerca. Il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna. Emilia-Romagna.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Battistelli, A. (1996). La percezione della propria competenza professionale. *Risorsa Uomo*, (2).

Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.

Bishop, G.F., Tuchfarber, A.J., & Oldendick, R.W. (1986). Opinions on fictitious issues: the pressure to answer survey questions. *Public Opinion Quarterly*, (50), 240–250.

Bjørnavold, Jean. (2009). Validation of non-formal and informal learning in Europe: key developments and challenges. *The Quality of Higher Education*, (6), 36–71.

Bjørnavold, Jens. (2000). *Making learning visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe* (p. 223). Cedefop.

Blas Aritio, F. de A. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7. Retrieved from http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49

Bosco, A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.

Bresciani, P. G. (1997). Le cometenze: approcci e modelli di intervento. *Professionalità*, 38.

Bulgarelli, A. (2011). Scenari del lifelong learning in Italia. In A. Viteritti (Ed.), *Scuola Democratica*. Milano: Guerini e Associati.

Bulgarelli, A., Zucchermaglio, C., & Provenzano, F. (2011). Il lifelong Learning in Italia. A partire dal quaderno TreeLLe. In A. Viteritti (Ed.), *Scuola Democratica*. Milano: Guerini e Associati.

Carretta, A., Dalziel, M.M., & Mitrani, A. (1992). *Dalle risorse umane alle competenze: metodi, strumenti e casi in Europa per una gestione e sviluppo delle risorse umane basata su un modello comune di competenza*. Milano: Franco Angeli.

Carro Sancristóbal, L. (2010). Fases del proyecto de investigación. Métodos de Investigación Social. Universid de Valladolid. Retrieved from http:// educa.feyts.uva.es/feyts/cursos/course/view.php?id=5

Castelli, C., & Ancona, C. (1998). *Il Bilancio di Competenze nell'orientamento e nella formazione continua*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Cedefop. (2002). *Ágora-V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas. Salónica 15 y 16 de marzo de 1999*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxenbourg: Cedefop.

Cedefop. (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications office of the european union.

Cedefop. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxenbourg: Oficina de publicaciónes de la Unión Europea.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Colardyn, D., & Bjørnavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 77–88.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión Europea. (2004). *Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos (ETCS). Características esenciales*. Bruselas: Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, de 3 de marzo de 2010 COM(2010) 2020 final.

Comisión Europea. (2013) ¿Qué es el FSE? Retrieved from http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=35&langId=es

Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.

Comunicación de la Comisión. (2001). *Comunicación de la comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, de 21 de noviembre de 2001 COM (2001) 678 final.

Comunidades Europeas. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Autor.

Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior. (1998). *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998*. París. Retrieved from https://ujiapps.uji.es/estudis/eees/titols/documents/docs/sorbona.pdf

Consejo Europeo de Barcelona. (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf

Coombs, P. (1980). *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Barcelona: Ediciones 62.

D.G.R. 1434. (2005). *Deliberación de Junta Regional 1434/2005 del 12 de septiembre de 2005, Orientamenti, metodologia e struttura per la definizione del sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze*. Giunta della Regione Emilia-Romagna.

D.G.R. 530. (2006). *Deliberación de Junta Regional 530 de 19 de abril de 2006, de Il Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze*. (Bollettino Ufficiale dell'Emilia-Romagna, núm. 63 del 05 de mayo de 2006).

D.G.R. 739. (2013). *Deliberación de Junta Regional 739 de 10 de junio de 2013, de Modifiche e integrazioni al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze di cui alla DGR. núm. 530/2006*. (Bollettino Ufficiale Regionale dell'Emilia-Romagna núm. 168 de 20 de junio de 2013).

D.G.R. 841. (2006). *Deliberación de Junta Regional 841/2006 de Adozione di procedure di evidenza publica e approvazione di modalità e requisiti per il reclutamento dei ruoli prodessionali di cui al allegato B della Delibera de G.R. 530/06*. (Bollettino Ufficiale dell'Emilia-Romagna, núm. 93 del 28 de junio de 2006).

D.G.R. 936. (2004). *Deliberación de Junta Regional 936 de 17 de mayo de 2004, de Orientamenti, metodología e struttura per la definizione del Sistema Regionale delle Qualifiche*. (Seduta di Giunta Regionale dell'Emilia-Romagna, núm. 20, de 17 de mayo de 2004, Deliberación núm 936). Retrieved from http://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/qualifiche/approfondimenti/allegati_qualifiche/delibera-di-gr-n-936-del-17-maggio-2004/view

D.M. 174. (2001). *Decreto Ministerial 174/2001, de 31 de mayo sul sistema di certificazione delle competenze nella formazione professionale*. (Gazzetta Ufficiale, núm. 139 de 18 de junio de 2001).

D.P.C.M. (2008). *Decreto Presidencial Del Consejo De Ministros de 25 de enero de 2008, Recante linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli istituti tecnici superiori*. (Gazzetta Ufficiale núm. 86 de 11 de abril de 2008).

D.P.R. 87. (2010). *Decreto del Presidente de la Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (10G0109)*. (Gazzeta Ufficiale núm.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario núm. 128).

Dahler, A. M., & Grunnet, H. (2012). *Quality in validation in the nordic countries. Final report for "Quality in the Nordic Countries – A Mapping Project"* Anne Marie Dahler and Håkon Grunnet. Denmark: National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning.

Daniele, L. (2010). Il quadro europeo per il riconoscimento e la convalida degli apperndimenti informali e non formali. In P. Di Rienzo (Ed.), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa*. Roma: Anicia.

Decisión de la Comisión. (2007). *Decisión de la Comisión 172/CE de 19 de marzo de 2007 por la que se crea el Grupo de Coordinadores para el Reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales*. (DOUE, L 79/38, de 20 de marzo de 2007).

Decisión del Consejo. (1985). *Decisión 85/368/CEE del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. (DOUE, L 199 de 31 de julio de 1985).

Decisión del Parlamento y del Consejo. (2004). *Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)*. (DOUE, L 390/6, de 31 de diciembre de 2004).

Decisión del Parlamento y del Consejo. (2008). *Decisión 1065/2008/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2008 por la que se deroga la Desición 85/368/CEE del Consejo, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. (DOUE, L 288/4, de 30 de octubre de 2008).

Decreto Interministerial. (2005). *Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino*. (Gazzetta Ufficiale del 3 de noviembre de 2005, núm. 256).

Decreto Legislativo 13. (2013). *Decreto Legislativo 13/2013 de 16 de enero de 2013, de definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*. (Gazzetta Ufficiale del 15 de febrero de 2013, núm. 39).

Decreto Legislativo 167. (2011). *Decreto Legislativo 167 de 14 de septiembre de 2011, sobre Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247. (11G0209)*. (Gazzetta Ufficiale, núm. 236 del 10-10-2011).

Decreto Legislativo 276. (2003). *Decreto Legislativo 276/2003, del 10 de septiembre de Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*. (Gazzetta Ufficiale del 9 de octubre de 2003, núm. 235, Suplemento Ordinario núm. 159).

Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.

Delors, J. (1996). *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. París: Unesco.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmilian.

Di Francesco, G., & Perulli, E. (2011). *European Inventory on Validation of Non Formal and Informal Learning 2010*. Cedefop. Grecia.

Di Rienzo, P. (2015). *Dar la palabra a la experiencia*. Barcelona: Laertes.

Directiva del Consejo. (1989). *Directiva 89/48/CEE del Consejo de 21 de diciembre de 1988 relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*. (DOUE, L 019, de 24 de enero de 1989).

Directiva del Parlamento y del Consejo. (2005, 36/CE). *Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales*. (DOUE, L 255/22, de 30 de septiembre de 2005).

Documento de trabajo ECVET. (2006). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Los créditos de aprendizaje europeos para la educación y la formación profesionales (ECVET). Un dispositivo para la transferencia, la acumulación y el reconocimiento de los resultados de los aprendizajes en Europa*. Bruselas, Comisión Europea, SEC (2006) 1431, 31.10.2006. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ecvet/work_es.pdf

Duvekot, R., Schuur, K., & Paulusse, J. (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation & Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures Ruud Duvekot Kees Schuur Jos Paulusse*. Utrecht: Foundation EC-VPL &

Kenniscentrum EVC. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/06_VPL_the_unfished_story_in_Europe.pdf

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.

Educación y Formación 2010. (2004). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa.* (DOUE, C 104/01, de 30 de abril de 2004).

Elisabetta Perulli. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report Italy*. European Commission. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87064_IT.pdf

Emilia-Romagna. (2007). Il Sistema Regionale delle Qualifiche in Emilia-Romagna. Tracce.com.

EUR-Lex. (2015). Cedefop. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11008a

European Commission, Cedefop, & ICF International. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report.* European Commission. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf

Eurydice. (2009). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa. España.* Madrid: Comisión Europea.

Fabri, D. (1990). *La memoria della regina.* Milano: Guerini e Associati.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Florenzano, F. (2011). Retorica del lifelong learning: molte parole, zero fatti. In A. Viteritti (Ed.), *Scuola Democratica.* Milano: Guerini e Associati.

Foulquié, P. (1997). *Dictionnaire de la langue pédagogique.* Paris: PUF

Fundación Tripartita. (2011). Presentación. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Retrieved December 8, 2011, from http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=12&MS=29&MN=1&r=1024*600

Geertz, C. (1989). *El antropológo como autor*. Barcelona: Paidós.

Gonczi, A. (1994). *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Grimaldi, A. (2010). Il documento Isfol sul bilancio di competenze/1. Da "Bi.dicomp" al documento: una premessa explicativa dell'esperienza Isfol. *Professionalità*, (108), 17–27.

Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 521–535.

Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación "la Caixa."

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.

Hurtado de Barrera, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.

ICE. (2001, March 26). *Consejo Europeo de Estocolmo: conclusiones de la presidencia*. Boletín Económico de ICE, 2686, 39–56.

INCUAL. (2010a). *Manual de procedimiento para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral; Guía del asesor*. Madrid: Ministerio de Educación.

INCUAL. (2010b). *Manual de procedimiento para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral; Guía del evaluador*. Madrid: Ministerio de Educación.

INCUAL. (2010c). *Procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. Cualificación profesional: educación infantil, establecida por RD 368/2007, de 25 de octubre. Guías de evidencias de la competencia profesional*. Ministerio de Educación. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/Guias/GEC_EDUCACION%20INFANTIL.pdf

INCUAL. (2014). Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

INCUAL. (2015a). Catálogo Nacional de Cualificaicones Profesionales (CNCP). Retrieved from http://www.mecd.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

INCUAL. (2015b). Sistema Nacional de Cualificaicones y Formación Profesional (SNCFP). Retrieved from http://www.mecd.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

Informe Consejo Educación. (2001). *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, Consejo de la Unión Europea (16.02) (OR. en) 5980/01, 14.02.2001.

Isfol. (2015a). Formazione degli adulti. Retrieved from http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/formazione-degli-adulti

Isfol. (2015b). Isfol. Chi siamo. Retrieved from http://www.isfol.it/Istituto/chi-siamo

Isfol, Dipartimento per le politiche europee, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, & MIUR. (2012). *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF* (No. 331.1142 - Economia del lavoro. Qualificazioni). Italia. Retrieved from http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=18746

Italia 2020. (2009). *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro. ITALIA 2020*. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jolis, N. (1997). *Piloter les Competénces. De la logique de poste à l'atout-Competences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Joras, M. (1995). *Le Bilan de Compétences*. Paris: PUF.

Junta de Castilla y León. (2015a). Empleo en Castilla y León. Retrieved from http://www.empleo.jcyl.es/web/jcyl/Empleo/es/Plantilla100/1284367350368/_/_/_

Junta de Castilla y León. (2015b). Oferta Educativa de Formación Profesional. Retrieved from http://www.educa.jcyl.es/alumnado/es/formacion-profesional-

castilla-leon/formacion-profesional-inicial/oferta-educativa-formacion-profesional

Kytola, L., & Hawley, J. (2007). *European inventory on validation of informal and non-formal learning. Italy*. ECOTEC.

L.O. 2. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

L.R. 12. (2003). *Ley Regional 12/2003,de 30 de junio de 2003, de Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*. (Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna, núm 12, de 30 de junio de 2003).

Le Boterf, G. (2000). *Costruire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingégnierie et évaluation des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Levati, W. (1993). *Assessment Center: analisi di un metodo di valutazione delle Risorse Umane*. Milano: Franco Angeli.

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Ley 196. (1997). *Ley 196/1997 de Norme in materia di promozione dell'occupazione*. (Gazzetta Ufficiale del 4 de julio de 1997, núm. 154, Suplemento Ordinario núm. 136).

Ley 236. (1993). *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, recante interventi urgenti a sostegno dell'occupazione*. (Gazzetta Ufficiale del 19 de julio de 1993, núm. 167).

Ley 30. (2003). *Ley 30/2003, del 14 de febrero de 2003 de Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*. (Gazzetta Ufficiale del 26 Febbraio de 2003, núm. 47).

Ley 53. (2003). *Ley 53/2003, del 28 de marzo, de Delega al Goberno per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. (Gazzetta Ufficiale, núm. 77, de 2 de abril de 2003).

Ley 56. (2003). *Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo*. (Boletín Oficial del Estado núm. 301, de 17 de diciembre de 2003).

Ley 845. (1978). *Ley 845/1978 de 21 de diciembre de 1978 Legge-quadro in materia di formazione professionale*. (Gazzetta Ufficiale núm. 362, de 30 de diciembre de 1978).

Ley 92. (2012). *Ley 92/2012 , de 28 de junio de 2012, de Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. (Gazzetta Ufficiale de 3 de julio de 2012, núm. 153, Suplemento Ordinario núm. 136).

Ley Orgánica 1. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 5. (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. (Boletín Oficial del Estado, núm.147, de 20 de junio de 2002).

Ley Orgánica 8. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Linee guida. (2010). Intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali. Linee guida per la formazione nel 2010. Roma. Retrieved from http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/formazione_2010/linee_guida_def.pdf

Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.

Löwen, C. L. (2009). La cuestión socioambiental en comunidades tradicionales de Faxinais en Paraná, Brasil: reflexiones sobre una pedagogía holística e integrativa. *Revista de Didácticas Específicas*, 130–147.

Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingenieurs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (3).

Martínez, F. M., & Carmona, G. (2009). Aproximación al conceto de competencias emprendedoras: Valor social e implicaciones educativas. REICE. *Revista Iberoamericana Sbre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7(3), 82–98.

McClelland, D. (1995). Introducción. In L. Spencer & S. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.

Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.

Mialaret, G. (1979). Compétence. *In Compétence, in: Vocabulaire de l'éducation, 1979*. Paris: PUF.

Michel, S. (1993). *Sens et contresens des Bilans de Compétences*. Paris: LIAISONS.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Ministerio de Educación. (2011). E*l aprendizaje permanente en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, el reconocimiento y acreditación de competencias profesionales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2011). *Europa Lavoro - Libretto formativo*. Retrieved August 10, 2011, from http://www.lavoro.gov.it/lavoro/europalavoro/sezionecittadini/formarsi/formazionepermanente/libretform.htm

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015). *Educazione degli adulti*. Retrieved from http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Glossario/Educazione-degli-adulti

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2009). *Libro Bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*. Roma.

MIUR. (2008). DG Istruzione e Formazione Tecnica Superiore. Retrieved from http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/figure_nazionali.shtml

MIUR. (2009). Area ITS.

Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos

Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3).

Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341.

OCDE. (2015). ¿Qué es la OCDE? Retrieved from http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/

OECD. (2007). Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes. Vienna. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf

Orden EDU/915. (2014). *Orden EDU/915/2014, de 23 de octubre, por la que se convocan subvenciones destinadas al desarrollo de proyectos del programa Aula Empresa Castilla y León, financiados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y cofinanciados por el Fondo Social Europeo, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León que impartan ciclos formativos de Formación Profesional en régimen de concierto, durante el curso 2014/2015*. (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 211, de 3 de noviemnre de 2014).

Orden EYE/952. (2012). *Orden EYE/952/2012, de 9 de noviembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, destinadas a la financiación del Programa Dual de Formación y Empleo, y la convocatoria de las subvenciones para el ejercicio 2012*. (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 217, de 12 de noviemnre de 2012).

Orden HAC/1605. (2011). *Orden HAC/1605/2011, de 29 de diciembre, por la que se desarrolla la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en Castilla y León, así como la estructura organizativa responsable*. (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 250, de 30 de diciembre de 2011).

Parlamento Europeo. (2000). *Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia*. Retrieved May 9, 2011, from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Patton, M. . (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, California: Sage.

Pellerey, M. (1983). *La progettazione formativa. Teoría e metodologia*. Roma: Quadreni di formazione Isfol.

Pellicciari, G. (1993). Il questionario e l'intervista. In P. Guidicini (Ed.), *Nuovo manuale della ricerca sociologica* (pp. 193–249). Milano: FrancoAngeli.

Perulli, E. (2011). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma: Isfol.

Perulli, E. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa Edizione aggiornata 2013*. Roma: Isfol.

Pineda, P., & Sarramona i López, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705–736.

Principios europeos. (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Bruselas, Cosejo de la Unión Europea, EDUC 118, SOC 253, 18 de mayo de 2004.

Programa de trabajo. (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. (DOUE, C 142/01, de 14 de junio de 2002).

Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo. (2002). *Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, COM (2002) 119 final 2002/0061 (COD), 07.03.2002.

Propuesta del Parlamento y del Consejo. (2006). *Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, COM (2006) 479 final, 5.9.2006.

R.D. 1147. (2011). *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 182, de 30 de julio de 2011).

R.D. 1224. (2009). *Real Decreto 12224/2009, de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 205, de 25 de agosto de 2009).

Real Decreto 1027. (2011). *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. (Boletín Oficial del Estado núm. 185, de 3 de agosto de 2011).

Real Decreto 1529. (2012). *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.* (Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012).

Real Decreto 1538. (2006). *Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2007).

Real Decreto 282. (1999). *Real Decreto 282/1999, de 22 de febrero, por el que se establece el programa de talleres de empleo*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 46, de 23 de febrero de 1999).

Real Decreto 395. (2007). *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. (Boletín Oficial del Estado, núm. 87, de 11 de abril de 2007).

Real Decreto-ley 4. (2015). *Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral*. (Boletín Oficial del Estado, núm.70, de 23 de marzo de 2015).

Recomendación del Consejo. (2012). *Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* (2012/C 398/01). (DOUE, C 398/01, de 22 de diciembre de 2012).

Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo. (2009). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET).* (DOUE, C 155/11, de 8 de julio de 2009).

Recomendación del Parlamento y el Consejo. (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. (DOUE, C 111/01, de 6 de mayo de 2008).

Regione Emilia-Romagna. (2015). *Qualifiche Triennali*. Retrieved from http://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/approfondimenti/qualifiche-triennali

Resolución del Consejo. (1974). *Resolución del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos*. (DOUE, C 098, de 20 de agosto de 1974).

Rodríguez Moreno, M.L., Serreri, P., & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y Práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.

Rubin, H. ., & Rubin, I. . (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage.

Rubio Herráez, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE Participación Educativa*, (6), 14–29.

Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 259–309). Thousand Oaks, California: Sage.

Sabán Vera, C. (2009). Educación permanente y aprendizaje: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.

Sandberg, J. (1994). *Human competence at work: An interpretative approach*. Sweden: Bas.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competenze at work: An interpretative approach. *Academi of Management Journal*, 43(6).

Schön, D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*. New York: Wiley.

Spencer, L., & Spencer, S. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.

Todeschini, M., & Ziglio, C. (1992). *Comparazione Educativa. Studiare l'educazione attraverso la comparazione. Comparare per imparare*. Firenze: La Nuova Italia.

Ugolini, F. C. (2013). Introduzione. Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale. In F. C. Ugolini (Ed.), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.

UNESCO. (2015). Sobre la UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/

Varchetta. (1993). Il metodo delle competenze. *Sviluppo e Organizzazione*, (140).

Varchetta, G. (2003). *"Prefazione" a AAVV Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Isfol, Franco Angeli.

Veres, J., Locklear, T. S., & Sims, R. R. (1990). Job analysis in practice: A brief review of the role of job analysis in human resources management. In G. R. Ferris, K. M. Rowland, & R. M. Buckley (Eds.), *Human resource management: perspectives and issues* (pp. 79–103). Boston: Allyn & Bacon.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Youthpass.eu. (2015). ¿Qué es youthpass? Retrieved from https://www.youthpass.eu/es/youthpass/about/

Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI* (Vol. 1). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

10 Lista de anexos en formato digital

A continuación mostramos el listado de anexos que acompañan el trabajo en formato digital.

- Anexo 1: Repertorio de cualificaciones de Emilia-Romagna
- Anexo 2: Correlación entre figuras nacionales italianas y cualificaciones regionales de Emilia-Romagna
- Anexo 3: Solicitud de inscripción al procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 4: Curriculum Vitae europeo a presentar en el procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 5: Guía del asesor del procedimiento de validación de Castilla y León

- Anexo 6: Cuestionario de autoevaluación a realizar por los candidatos del procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 7: Historial formativo profesional a rellenar por los candidatos del procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 8: Modelo ficha de recogida de información sobre funciones desempeñadas por el trabajador en la empresa del procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 9: Ejemplo de entrevista profesional con fines de asesoramiento del procedimiento de validación de Castilla y León
- Anexo 10: Modelo de ficha de sistematización de evidencias de competencia del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 11: Modelo de informe del asesor para la comisión de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 12: Documento para el dictamen de valoración de evidencias de competencia indirectas del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 13: Modelo de ficha del plan individualizado de evaluación.
- Anexo 14: Ficha de seguimiento de actividades realizadas por el evaluador/a en el proceso de evaluación por cada persona candidata, del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 15: Guía del evaluador del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 16: Guía de evidencia de las unidades de competencia de la cualificación profesional de educación infantil, del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 17: Modelo de informe de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 18: Acta final de la comisión de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 19: Modelo de acta de valoración individual de la competencia profesional, través de un acta de valoración individual de la competencia profesional, del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 20: Modelo de solicitud de revisión individualizada, del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 21: Modelo de documento de acreditación de unidades de competencia incluidas en títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, del procedimiento de validación de Castilla y León.

- Anexo 22: Clasificación por áreas profesionales de la oferta del sistema de IeFp en Emilia-Romagna.
- Anexo 23: Ficha descriptiva de la cualificación del "Operador de la producción química) del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 24: Plan de Evaluación de la experiencia del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 25: Dossier de evidencias del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 26a: Documento de evaluación de las evidencias, integrado en la DGR 530/2006, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 26b: Documento de evaluación de las evidencias, integrado en la DGR 739/2013, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 27: Documento de evaluación de competencias del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 28: Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para seguir los criterios de completitud y de medio grado de complejidad en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 29: Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para indicar los materiales o el tiempo a disposición en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 30: Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para evaluar el proceso y el producto en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 31: Ejemplos sobre materiales, uso de lenguaje, adecuación de respuesta, propuestos por la DGR 530/2006, para realizar la entrevista del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 32a: Documento de evaluación de las actividades, propuesto por el DGR 530/2006, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 32b: Documento de evaluación de las actividades, propuesto por el DGR 739/2013, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 33: Entrevistas realizadas a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 34: Guiones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

- Anexo 35: Cuestionarios realizados a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.
- Anexo 36: Documento para la validación de expertos del cuestionario de asesores del procedimiento de validación de Castilla y León.
- Anexo 37: Correspondencias de indicadores con las preguntas realizadas en los cuestionarios dirigidos a los profesionales de ambos procedimientos.
- Anexo 38: Fotos de las instalaciones, del centro de formación ECIPAR de Módena, en las que se llevan a cabo pruebas de validación relacionadas con peluquería y estética, en el contexto del procedimiento de validación en Emilia-Romagna.

Anexo 1

Repertorio de cualificaciones de Emilia-Romagna

Repertorio delle Qualifiche
Il Repertorio delle qualifiche comprende tutte le qualifiche professionali regionali classificate in base all'area professionale di appartenenza.
Le qualifiche professionali regionali costituiscono l'elemento fondante-costitutivo del SRQ e sono definite in coerenza con le indicazioni comunitarie e le disposizioni nazionali vigenti.

AREA PROFESSIONALE	QUALIFICHE PROFESSIONALI
Amministrazione e controllo d'impresa Riguarda i processi e le competenze relative inerenti la gestione di processi amministrativi, la configurazione di sistemi di contabilità generale ed analitica, la formulazione del bilancio, l'elaborazione del budget, la gestione della tesoreria, l'analisi finanziaria, il controllo economico-finanziario, il reporting.	§ Operatore amministrativo-segretariale § Tecnico amministrazione, finanza e controllo di gestione § Tecnico contabile
Approvvigionamento e gestione della produzione industriale Riguarda i processi e le competenze inerenti la programmazione e organizzazione di un piano di approvvigionamento, la configurazione del sistema di fornitura, la gestione e il monitoraggio dei processi di acquisizione.	§ Tecnico degli acquisti e approvvigionamenti § Tecnico di programmazione della produzione industriale
Autoriparazione Riguarda i processi e le competenze inerenti la diagnosi del guasto, la realizzazione di interventi di riparazione, sostituzione, manutenzione di un veicolo nelle sue diverse componenti, la lavorazione e i trattamenti delle superfici esterne del veicolo.	§ Operatore dell'autoriparazione § Operatore delle lavorazioni di carrozzeria § Tecnico autronico dell'automobile
Difesa e valorizzazione delle risorse del territorio Riguarda i processi e le competenze inerenti la gestione e il trattamento delle risorse del territorio (idriche, agroforestali ecc.), la tutela e valorizzazione del territorio, la pianificazione e gestione del trattamento rifiuti urbani.	§ Tecnico degli interventi sulla risorsa agro-forestale e del suolo § Tecnico nella gestione di impianti di trattamento rifiuti urbani § Tecnico nella gestione del ciclo integrato delle risorse idriche § Tecnico esperto nella pianificazione del ciclo integrato dei rifiuti urbani § Tecnico esperto nella programmazione delle risorse idriche § Tecnico esperto nella programmazione delle risorse agro-forestali § Tecnico esperto nella programmazione di interventi faunistico-ambientali
Erogazione interventi subacquei Riguarda i processi e le competenze inerenti la pianificazione, la gestione e la realizzazione di interventi (rilevazioni, lavorazioni di costruzione e manutenzione, ecc.) da effettuare sott'acqua e/o in superficie.	§ Operatore tecnico subacqueo

Erogazione servizi di cura e gestione degli animali Riguarda i processi e le competenze inerenti lo sviluppo e la realizzazione di servizi di cura e gestione degli animali (presa in carico dell'animale, definizione di un piano di sviluppo, addestramento, cura del benessere dell'animale, alimentazione).	§ Tecnico addestratore di cavalli
Erogazione servizi di pulizia Riguarda i processi e le competenze inerenti la configurazione del servizio (elaborazione del piano di servizio, progettazione interventi specifici e programmazione delle attività), l'approntamento dell'equipaggiamento (ricognizione prodotti, macchinari e attrezzature) e l'erogazione del servizio (pulizia e allestimento di spazi e ambienti).	§ Operatore di cura e pulizia di spazi e ambienti
Erogazione servizi estetici Riguarda i processi e le competenze inerenti l'assistenza al cliente, la diagnosi del bisogno, la definizione del trattamento estetico e la realizzazione di interventi finalizzato a migliorare, mantenere, valorizzare l'estetica della persona e sulla sua immagine.	§ Operatore alle cure estetiche § Acconciatore § Estetista
Erogazione servizi per la tutela e la sicurezza di beni e persone Riguarda i processi e le competenze inerenti l'erogazione di servizi di tutela e sicurezza di beni e persone, la gestione di situazioni critiche o di conflitto, il presidio e vigilanza di un obiettivo, l'attivazione di interventi di difesa e ripristino dell'ordine.	§ Operatore della sicurezza e tutela di beni e persone
Erogazione servizi socio-sanitari Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione, la pianificazione e erogazione di interventi e servizi legati alla cura della persona e a bisogni-stati di necessità psico fisica.	§ Animatore sociale § Interprete in Lingua Italiana dei Segni (LIS) § Mediatore inter-culturale § Operatore alla poltrona odontoiatrica § Operatore Socio-Sanitario (OSS) § Operatore termale
Gestione processi, progetti e strutture Riguarda i processi e le competenze inerenti la direzione e gestione dei principali processi aziendali, il presidio dell'ambiente esterno e del mercato, la pianificazione strategica, la programmazione esecutiva, la gestione delle risorse.	§ Tecnico esperto nella gestione aziendale § Tecnico esperto nella gestione di servizi § Tecnico esperto nella gestione di progetti
Installazione componenti e impianti elettrici e termo-idraulici Riguarda i processi e le competenze inerenti la configurazione, installazione, messa in funzione e la manutenzione di componenti ed impianti ad uso civile (elettrici, idraulici, termo-idraulici, domotica, ecc.).	§ Operatore impianti elettrici § Operatore impianti termo-idraulici § Tecnico nei sistemi domotici § Tecnico nell'integrazione di sistemi AIDC

Logistica industriale, del trasporto e spedizione Riguarda i processi e le competenze inerenti la programmazione del ciclo logistico (produzione, magazzino, spedizioni), il trattamento merci in entrata-uscita dal magazzino (organizzazione spazi, movimentazione, stoccaggio, imballaggio), la spedizione (organizzazione attività e vettori di spedizione), la gestione amministrativa.	§ Operatore di magazzino merci § Tecnico della logistica industriale § Tecnico di spedizione, trasporto e logistica
Marketing e vendite Riguarda i processi e le competenze inerenti la pianificazione commerciale, il marketing, la promozione e gestione prodotti, l'organizzazione della rete di vendita, la gestione punto vendita, la vendita diretta, la gestione della trattativa commerciale, l'assistenza clienti-utenti.	§ Operatore del punto vendita § Tecnico commerciale-marketing § Tecnico della gestione del punto vendita § Tecnico delle vendite
Produzione agricola Riguarda i processi e le competenze inerenti la realizzazione (lavorazione terreno, semina, potatura, raccolta, ecc) di prodotti agricoli (frutticoli, viticoli, cerealicole, orticoli, ecc..) e di attività di zootecnia.	§ Operatore agricolo § Tecnico delle produzioni animali § Tecnico delle produzioni vegetali
Produzione artistica dello spettacolo Riguarda i processi e le competenze inerenti la preparazione, configurazione e costruzione di uno spettacolo, il montaggio e la movimentazione delle attrezzature, la realizzazione e rappresentazione artistica dello spettacolo.	§ Attore § Cantante § Danzatore § Macchinista teatrale § Tecnico luci e suoni dello spettacolo dal vivo
Produzione e distribuzione pasti Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione, preparazione, lavorazione, presentazione di pasti e pasticceria, la progettazione e allestimento di spazi ed eventi, la prenotazione, l'assistenza clienti, la distribuzione ed erogazione di pasti e bevande.	§ Operatore della produzione pasti § Operatore della produzione di pasticceria § Operatore della ristorazione § Operatore del servizio di distribuzione pasti e bevande § Tecnico dei servizi sala-banqueting
Produzione e manutenzione prodotti e beni artistici Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione, lavorazione e rifinitura di prodotti e beni artistici di varia natura, la progettazione e realizzazione di interventi di manutenzione e restauro.	§ Mosaicista
Produzione multimediale Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione e modellizzazione di prodotti multimediali e web based, la realizzazione tecnica, la convalida e il rilascio, l'aggiornamento e la manutenzione	§ Grafico multimediale § Progettista di prodotti multimediali

Progettazione e costruzione edile Riguarda i processi e le competenze inerenti la gestione di una commessa, la programmazione dei lavori, la configurazione e conduzione del cantiere, la progettazione e realizzazione di strutture e infrastrutture, le lavorazioni di carpenteria.	§ Carpentiere § Disegnatore edile § Operatore edile alle strutture § Operatore edile alle infrastrutture § Tecnico di cantiere edile § Tecnico esperto nella progettazione e gestione di interventi strutturali
Progettazione e gestione del verde Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione, esecuzione e gestione (ispezione, interventi di ripristino, manutenzione, procedure, ecc.) di parchi, giardini e aree verdi (piante, fiori, ecc.) pubblici e privati.	§ Giardiniere § Operatore del verde § Tecnico del verde
Progettazione e produzione alimentare Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione del prodotto e la composizione alimentare, la predisposizione e regolazione di impianti (macchinari e attrezzature), le lavorazioni (lattiero-caseario, carni, vinificazione, panificio, ecc.), il controllo qualità, la conservazione dei prodotti, la sicurezza alimentare.	§ Operatore agro-alimentare § Operatore delle lavorazioni carni § Operatore delle lavorazioni lattiero-casearie § Operatore di panificio e pastificio § Operatore di vinificazione § Progettista alimentare § Tecnico nella qualità dei prodotti alimentari
Progettazione e produzione arredamenti Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione e sviluppo del prodotto) del ciclo di lavorazione e delle attività, la preparazione e la lavorazione dei materiali, l'assemblaggio e finitura dei prodotti, il montaggio delle componenti d'arredamento e di tappezzeria.	§ Operatore del legno e dell'arredamento § Operatore delle lavorazioni di tappezzeria § Tecnico del legno/Prototipista § Tecnologo delle produzioni arredamenti in legno
Progettazione e produzione calzature in pelle Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione, collezioni, prototipi, campionari, ecc.) e produzione di calzature in pelle (industrializzazione, programmazione, approntamento macchine, lavorazione, controllo qualità, ecc.).	§ Operatore delle calzature § Modellista calzaturiero
Progettazione e produzione chimica Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione, sviluppo, prototipizzazione) e produzione (industrializzazione, programmazione, lavorazione, controllo qualità, ecc.) di un prodotto chimico.	§ Operatore della produzione chimica § Tecnico di prodotto/processo nella chimica

Progettazione e produzione di pelletteria Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (collezioni, prototipi, campionari, ecc.) e produzione di prodotti in pelle (industrializzazione, programmazione, approntamento macchine, lavorazione, controllo qualità, ecc.).	§ Modellista di pelletteria
Progettazione e produzione dispositivi medici su misura Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione, lavorazione e produzione di dispositivi medici su misura, appositamente costruiti per un determinato paziente sulla base di una prescrizione medica.	§ Operatore di dispositivi ortopedici su misura
Progettazione e produzione meccanica ed elettromeccanica Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione, sviluppo, disegno), l'industrializzazione (cicli tecnologici), la programmazione e organizzazione della produzione meccanica ed elettromeccanica, la lavorazione, l'assemblaggio e il controllo qualità.	§ Costruttore di carpenteria metallica § Disegnatore meccanico § Operatore meccanico § Operatore meccanico di sistemi § Operatore sistemi elettrico-elettronici § Progettista meccanico § Tecnico dell'automazione industriale § Tecnico esperto nei processi fusori § Tecnologo di prodotto/processo nella meccanica
Progettazione e produzione orafa Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ricerca, ideazione, sviluppo) e la lavorazione (preparazione dei materiali, trattamento delle leghe, lavorazione di un modello, finitura e configurazione) di un prodotto orafo	§ Operatore delle lavorazioni orafe § Progettista orafo
Progettazione e produzione prodotti ceramici Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione, sviluppo, prototipizzazione) e produzione (trattamento e modellazione impasti, lavorazione, controllo qualità, ecc.) di un prodotto ceramico.	§ Operatore della ceramica artistica § Operatore di linea/impianti ceramici § Progettista ceramico
Progettazione e produzione prodotti grafici Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione e sviluppo, rappresentazione grafica idea progettuale, progettazione esecutiva) e la produzione di prodotti grafici (lavorazione delle componenti grafiche, stampa).	§ Operatore di post-stampa § Operatore di stampa § Operatore grafico § Tecnico grafico di pre-stampa
Progettazione e produzione prodotti lapidei Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (ideazione, sviluppo) del prodotto lapideo e la produzione (lavorazione, rifinitura e controllo) del prodotto lapideo.	§ Operatore delle lavorazioni materiali lapidei

Progettazione e produzione tessile ed abbigliamento-confezione e maglieria Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione (di collezioni, prototipi, campionari, ecc.) e la produzione di confezioni e maglieria (industrializzazione, programmazione, approntamento macchine, lavorazione, controllo qualità, ecc.).	§ Modellista dell'abbigliamento § Operatore dell'abbigliamento § Operatore della maglieria § Progettista moda § Tecnico della confezione capo-campione § Tecnico delle produzioni tessili/abbigliamento § Tecnico di campionario maglieria § Tecnico di sistemi computerizzati nella progettazione e produzione tessile ed abbigliamento
Progettazione ed erogazione prodotti informativi e comunicativi Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione, sviluppo, gestione e lavorazione di prodotti e interventi di comunicazione e informazione.	§ Tecnico della comunicazione-informazione § Redattore di prodotti editoriali
Progettazione ed erogazione servizi di sviluppo delle persone Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione e realizzazione di interventi e servizi di sviluppo delle persone, professionale ed organizzativo, di accompagnamento e orientamento.	§ Gestore di processi di apprendimento § Orientatore § Tecnico nella gestione e sviluppo delle risorse umane
Promozione ed erogazione servizi culturali Riguarda i processi e le competenze inerenti l'ideazione, programmazione e realizzazione di eventi culturali e di valorizzazione di beni e prodotti culturali, l'erogazione di servizi culturali, la gestione delle risorse e del patrimonio culturale.	§ Operatore dei servizi di custodia e accoglienza museale § Tecnico della valorizzazione dei beni/prodotti culturali § Tecnico dei servizi di biblioteca § Tecnico dei servizi educativi museali
Promozione ed erogazione servizi turistici Riguarda i processi e le competenze inerenti la promozione turistica, l'accoglienza e assistenza clienti-utenti, la progettazione di soluzioni turistiche, la gestione strutture ricettive, l'erogazione di servizi di animazione e del tempo libero, l'organizzazione e realizzazione di attività fieristico - congressuali.	§ Operatore della promozione ed accoglienza turistica § Tecnico del marketing turistico § Tecnico dei servizi di animazione e del tempo libero § Tecnico dei servizi fieristico-congressuali § Tecnico dei servizi turistico-ricettivi
Promozione ed erogazione servizi/prodotti finanziari, creditizi, assicurativi Riguarda i processi e le competenze inerenti lo sviluppo e la configurazione di offerte di servizi e prodotti (finanziari, creditizi, assicurativi), l'assistenza consulenziale, la realizzazione di transazioni, la gestione del cliente.	§ Tecnico dei servizi/prodotti finanziari, creditizi, assicurativi
Sviluppo e gestione del sistema qualità aziendale Riguarda i processi e le competenze inerenti la configurazione e programmazione di un sistema di qualità aziendale, l'implementazione, gestione e monitoraggio di attività di controllo qualità.	§ Gestore del sistema qualità aziendale

Sviluppo e gestione dell'energia Riguarda i processi e le competenze inerenti lo sviluppo di strategie di risparmio energetico, la programmazione di interventi di miglioramento energetico, la configurazione di soluzione tecniche e tecnologiche, l'attuazione di interventi.	§ Tecnico nelle soluzioni energetiche sistema edificio impianto § Tecnico esperto nella gestione dell'energia
Sviluppo e gestione sistemi informatici Riguarda i processi e le competenze inerenti la progettazione di sistemi informativi, lo sviluppo e gestione di programmi applicativi, lo sviluppo di data base, la definizione e amministrazione di una rete informatica, la definizione di postazioni informatiche, l'installazione e manutenzione di sistemi hardware e software, assistenza a clienti-utenti.	§ Analista programmatore § Tecnico di reti informatiche § Tecnico informatico
Sviluppo e tutela dell'ambiente Riguarda i processi e le competenze inerenti la programmazione e lo sviluppo di azioni e interventi di tutela e gestione dell'ambiente.	§ Tecnico ambientale § Tecnico in acustica ambientale

Anexo 2

Correlación entre figuras nacionales italianas y cualificaciones regionales de Emilia-Romagna

RegioneEmilia-Romagna

Formazione e lavoro

Sistema regionale delle qualifiche

Correlazione tra figure nazionali e qualifiche regionali

Correlazione tra le qualifiche professionali conseguibili nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale e le figure nazionali di cui all'accordo in conferenza Stato-Regioni del 29/04/2010, approvata con la delibera di GR n. 1776 del 22/11/2010.

Area Professionale	Qualifica regionale	Figura nazionale e relativi indirizzi
Amministrazione e controllo d'impresa	Operatore amministrativo-segretariale (pdf, 40.9 KB)	Operatore amministrativo-segretariale
Autoriparazione	Operatore meccatronico dell'autoriparazione (pdf, 33.3 KB)	Operatore alla riparazione dei veicoli a motore Indirizzo riparazione parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore
Erogazione servizi estetici	Operatore alle cure estetiche (pdf, 41.1 KB)	Operatore del benessere Indirizzo acconciatura Indirizzo estetica
Installazione componenti e impianti elettrici e termoidraulici	Operatore impianti elettrici e solari fotovoltaici (pdf, 26.2 KB)	Operatore elettrico
	Operatore impianti termo-idraulici	Operatore di impianti termoidraulici
Logistica industriale, del trasporto e spedizione	Operatore di magazzino merci (pdf, 41.7 KB)	Operatore dei sistemi e dei servizi logistici
Marketing e vendite	Operatore del punto vendita (pdf, 20.6 KB)	Operatore ai servizi di vendita
Produzione agricola	Operatore agricolo (pdf, 57.1 KB)	Operatore agricolo Indirizzo allevamento animali domestici Indirizzo coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole

Produzione e distribuzione pasti	Operatore della ristorazione (pdf, 57.1 KB)	Operatore della ristorazione Indirizzo preparazione pasti Indirizzo servizi di sala e bar
Progettazione e costruzione edile	Operatore edile alle strutture (pdf, 54.3 KB)	Operatore edile
	Operatore edile alle infrastrutture (pdf, 55.8 KB)	
Progettazione e gestione del verde	Operatore del verde	NESSUNA
Progettazione e produzione alimentare	Operatore agro-alimentare (pdf, 42.0 KB)	Operatore della trasformazione agroalimentare
Progettazione e produzione arredamenti	Operatore del legno e dell'arredamento (pdf, 41.4 KB)	Operatore del legno
Progettazione e produzione calzature in pelle	Operatore delle calzature (pdf, 43.5 KB)	Operatore delle calzature
Progettazione e produzione chimica	Operatore della produzione chimica (pdf, 41.1 KB)	Operatore delle produzioni chimiche
Progettazione e produzione meccanica ed elettromeccanica	Operatore meccanico (pdf, 55.0 KB)	Operatore meccanico
	Operatore meccanico di sistemi (pdf, 54.7 KB)	
	Operatore sistemi elettrico- elettronici (pdf, 57.9 KB)	Operatore elettronico
Progettazione e produzione prodotti ceramici	Operatore della ceramica artistica (pdf, 42.4 KB)	Operatore delle lavorazioni artistiche
	Operatore di linea/impianti ceramici	NESSUNA
	Operatore grafico (pdf, 26.0 KB)	Operatore grafico Indirizzo Multimedia

Progettazione e produzione prodotti grafici	Operatore di stampa (pdf, 26.8 KB)	
		Operatore grafico Indirizzo Stampa e allestimento
	Operatore di post-stampa (pdf, 31.0 KB)	
Progettazione e produzione tessile ed abbigliamento - confezione e maglieria	Operatore dell'abbigliamento (pdf, 54.4 KB)	Operatore dell'abbigliamento
	Operatore della maglieria	NESSUNA
Promozione ed erogazione servizi turistici	Operatore della promozione e accoglienza turistica (pdf, 41.0 KB)	Operatore ai servizi di promozione ed accoglienza Indirizzo strutture ricettive Indirizzo servizi del turismo
Trasporto marittimo, pesca commerciale e acquacoltura	Operatore della pesca e dell'acquacoltura (pdf, 27.4 KB)	Operatore del mare e delle acque interne
///	NESSUNA	Operatore del montaggio e della manutenzione di imbarcazioni da diporto
TOT. 20	**TOT. 28**	**TOT. 22**

Regione Emilia-Romagna (CF 800.625.903.79) - Viale Aldo Moro 52, 40127 Bologna - Centralino: 051.5271

Ufficio Relazioni con il Pubblico: Numero Verde URP: 800 66.22.00, urp@regione.emilia-romagna.it, urp@postacert.regione.emilia-romagna.it

Anexo 3

Solicitud de inscripción al procedimiento de validación de Castilla y León

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO
Núm. 205 Martes 25 de agosto de 2009 Sec. I. Pág. 72721

ANEXO II

Anagrama Administración convocante

SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN EN EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

D./D.ª[1].....,
de nacionalidad ....., con DNI/NIE[2] .....,
con domicilio en la localidad de .....,
Código Postal ....., Provincia .....,
Teléfono ....., e-mail .....

Considerando que reúne las condiciones personales establecidas en el artículo ..... del Real Decreto ....., de ....., por el que se establecen el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (BOE), SOLICITA SU INSCRIPCIÓN EN LA CONVOCATORIA de fecha ....., emitida por[3] .....
Y SER EVALUADO/A DE LAS SIGUIENTES UNIDADES DE COMPETENCIA[4] DEL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES[5]

CÓDIGO	DENOMINACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Para lo cual adjunta la documentación que se detalla al dorso, de cuya autenticidad se responsabiliza.

En ....., a ..... de ..... de 2009

Fdo.: ……..

cve: BOE-A-2009-13781

Anexo 4

Curriculum Vitae europeo a presentar en el procedimiento de validación de Castilla y León

Junta de Castilla y León

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
FSE invierte en tu futuro

ANEXO IV

MODELO DE CURRICULUM VITAE EUROPEO

INFORMACIÓN PERSONAL	
Nombre	**(APELLIDOS, Nombre]**
Dirección	**[Número, calle, código postal, localidad, país]**
Teléfono	
Fax	
Correo electrónico	
Nacionalidad	
Fecha de nacimiento	[Día, mes, año]
EXPERIENCIA LABORAL	
• Fechas (de – a)	[Empezar por el mas reciente e ir añadiendo aparte la misma información para cada puesto ocupado.]
• Nombre y dirección del empleador	
o Tipo de empresa o sector	
o Puesto o cargo ocupados	
• Principales actividades y responsabilidades	
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN	
o Fechas (de- a)	[Empezar por el más reciente e ir añadiendo aparte la misma información para cada curso realizado.]
o Nombre y tipo de organización que ha impartido la educación o la formación	
• Principales materias o capacidades ocupacionales tratadas	
• Título de la cualificación obtenida	
• (Si procede) Nivel alcanzado en la clasificación nacional	

CV: BOCYL-D-14122011-10

mi Junta de Castilla y León

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
El FSE invierte en tu futuro

CAPACIDADES Y APTITUDES PERSONALES *Adquiridas a lo largo de la vida y la carrera educativa y profesional, pero no necesariamente avaladas por certificados y diplomas oficiales.*	
LENGUA MATERNA	**[Escribir la lengua materna.]**
OTROS IDIOMAS	**[Escribir idioma]**
• Lectura	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
• Escritura	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
• Expresión oral	[Indicar el nivel: excelente, bueno, básico.]
CAPACIDADES Y APTITUDES SOCIALES *Vivir y trabajar con otras personas. en entornos multiculturales, en puestos donde la comunicación es importante y en situaciones donde el trabajo en equipo resulta esencial (por ejemplo. cultura y deportes). etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES ORGANIZATIVAS *Por ejemplo. coordinación y administración de personas. proyectos. presupuestos; en el trabajo, en labores de voluntariado (por ejemplo, cultura y deportes), en el hogar, etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES TÉCNICAS *Con ordenadores. tipos específicos de equipos, maquinaria, etc*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
CAPACIDADES Y APTITUDES ARTíSTICAS *Música, escritura, diseño, etc.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
ÜTRAS CAPACIDADES Y APTITUDES *Que no se hayan nombrado anteriormente.*	[Describirlas e indicar dónde se adquirieron.]
PERMISO(S} DE CONDUCCIÓN	
INFORMACIÓN ADICIONAL	[Introducir aquí cualquier información que se considere importante, como personas de contacto referencias, etc.]
ANEXOS	[Enumerar los documentos anexos.]

CV: BOCYL-D-14122011-10

Anexo 5

Guía del asesor del procedimiento de validación de Castilla y León

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO NACIONAL
DE LAS CUALIFICACIONES

Manual de Procedimiento para el
Reconocimiento de las Competencias Profesionales
Adquiridas por Experiencia Laboral

GUÍA DEL ASESOR/A

INSTRUMENTO Nº 2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA **7**

1. Objetivos de la Guía del Asesor/a 7
2. Aspectos generales de la Guía del Asesor/a 7
3. Utilización de la Guía del Asesor/a 7

1. LA FIGURA DEL ASESOR/A EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL **8**

1.1. Naturaleza del asesoramiento 8

1.1.1 Funciones del asesor/a 9
1.1.2 Puntos clave del perfil del asesor/a 13

1.2. El asesor/a en relación con los fines y principios del Procedimiento 14

1.2.1 Implicación de los principios en los métodos e instrumentos del asesoramiento 14
1.2.2 Implicación de los principios en relación con el asesoramiento a la persona candidata 15

2. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO **15**

Diagrama de flujo del proceso de asesoramiento 16

2.1. Actividades y actuaciones clave en el proceso de asesoramiento 17

2.1.1 Relacionadas con la justificación de competencias profesionales 17

1) Comprobación técnica de la solicitud inicial de acreditación de la persona candidata conforme a la convocatoria 17
2) Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias 18
   A. Historial profesional 19
   B. Historial formativo 19
   C. Cuestionario de Autoevaluación 19

2.1.2 Relacionadas con la elaboración de un Dossier de Competencias de cada persona candidata en el Procedimiento 20

2.1.3 Relacionadas con la justificación de la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata, según los principios de suficiencia, autenticidad, actualidad y pertinencia 21
2.1.4 Relacionadas con la sistematización de la información profesional y clasificación de las pruebas aportadas por la persona candidata 22
2.1.5 Relacionadas con la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación 22
2.1.6 Relacionadas con las actuaciones y comunicación de resultados 23

1) A la persona candidata 23
2) A la Comisión de Evaluación 24
3) A las Administraciones responsables de la convocatoria 24

2.2. Claves metodológicas del proceso de asesoramiento 24

2.2.1 Pautas para el asesoramiento 25
2.2.2 Preparación de la persona candidata ante el proceso de evaluación de su competencia profesional 26
2.2.3 Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento 27

2.3. Aplicación de las modalidades de asesoramiento 29

2.3.1 Asesoramiento individualizado 30
2.3.2 Asesoramiento colectivo: la sesión grupal y el taller de asesoramiento 30
2.3.3 Asesoramiento presencial 32
2.3.4 Asesoramiento por plataforma virtual/ telemático 32

2.4. Gestión interna del proceso de asesoramiento 33

2.4.1 Planificación de la fase de asesoramiento 33
2.4.2 Formalización y tramitación de la documentación 33

3. UTILIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE APOYO Y OTRAS REFERENCIAS PARA EL ASESORAMIENTO 34

3.1. Las Cualificaciones Profesionales y Unidades de Competencia incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones 34

3.2. La Oferta Formativa relacionada con la Unidad de Competencia objeto de la convocatoria 35

3.3. El Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia 35

3.4. La Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia 36

3.4.1 Comprobación técnica del Historial Profesional 36
3.4.2 Comprobación técnica del Historial Formativo 36

4. CALIDAD DEL ASESORAMIENTO 36

4.1. Control de la calidad del proceso de asesoramiento 36

4.1.1 Gestión de la calidad de la información en el asesoramiento 37
4.1.2 El Registro como garante de la calidad 37

4.2. El papel del asesor/a en relación con la calidad del Procedimiento 38

ANEXOS

I. MODELO DE HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO 43

II. MODELO DE FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR EL TRABAJADOR/A EN LA EMPRESA 57

III. MODELO DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 61

IV. EJEMPLO DE ENTREVISTA PROFESIONAL CON FINES DE ASESORAMIENTO 67

V. MODELO DE FICHA DE SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA 69

VI. MODELO DE INFORME DEL ASESOR/A PARA LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN 73

VII. DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL ASESORAMIENTO 77

VIII. CÓDIGO ÉTICO DEL ASESOR/A 79

IX. PREGUNTAS SOBRE LA GUÍA DEL ASESOR/A 81

X. GLOSARIO DEL ASESORAMIENTO 83

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

1. Objetivos de la Guía del Asesor/a.
2. Aspectos generales de la Guía del Asesor/a.
3. Utilización de la Guía del Asesor/a.

1. Objetivos de la Guía del Asesor/a.

El Manual de Procedimiento tiene como objetivo general optimizar el proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, garantizando la homogeneidad, validez y fiabilidad del Procedimiento. Su marco legal está contenido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de Julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

La Guía del Asesor/a ha sido elaborada con la finalidad de servir de apoyo al asesor/a en su labor con la persona candidata. Esta Guía forma parte del Manual de Procedimiento junto con la Guía del Evaluador/a y la Guía de la Persona Candidata y, entre otros aspectos, concreta la figura del asesor/a en el conjunto del Procedimiento de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación (en adelante Procedimiento).

2. Aspectos generales de la Guía del Asesor/a.

La Guía se inicia describiendo la naturaleza del asesoramiento a través de las funciones y tareas del asesor/a, concretando así su perfil de acuerdo con los fines y principios del Procedimiento. A continuación hace referencia al proceso de asesoramiento a la persona candidata, sus modalidades y la gestión interna del mismo. Los instrumentos de apoyo necesarios para el asesoramiento están respaldados por documentos modelo que se incluyen en los Anexos. La Guía finaliza con un apartado dedicado a la calidad del asesoramiento.

3. Utilización de la Guía del Asesor/a.

La Guía del Asesor/a es una herramienta de ayuda que describe las actividades y las actuaciones clave del asesor/a, así como la metodología a utilizar durante el proceso

de asesoramiento a la persona candidata. Además, se incluyen modelos de instrumentos de apoyo y un Glosario de términos[1].

El contenido de esta Guía se ha seleccionado y organizado para que pueda ser consultado de diferentes maneras en función de la necesidad de información: una búsqueda concreta que puede realizarse con la ayuda del índice, o mediante una lectura del Anexo IX: Preguntas sobre la Guía del Asesor/a; o una lectura más sosegada de aquellos aspectos generales que configuran la función del asesoramiento siguiendo el orden sugerido:

1) Aspectos contenidos en la calidad del asesoramiento y en el Anexo VIII: Código Ético del Asesor/a. La necesidad de una revisión continua del propio desempeño y el cumplimiento de los principios éticos que rigen la actuación del asesor/a son aspectos clave que merecen una primera lectura y consideración.

2) Las actividades y actuaciones clave del proceso de asesoramiento con el fin de establecer una primera aproximación al trabajo central del asesor/a.

3) El uso de las Guías de Evidencias de las Unidades de Competencia (GEC) con fines de asesoramiento.

4) Gestión interna del proceso de asesoramiento con especial atención a su planificación.

Es fundamental la aplicación de los Anexos para el desarrollo del Procedimiento y la consulta del Glosario del asesoramiento, de manera que el asesor/a asuma el lenguaje y los conceptos propios de esta actividad.

1. LA FIGURA DEL ASESOR/A EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL

1.1. Naturaleza del asesoramiento.
1.2. El asesor/a en relación con los fines y principios del Procedimiento.

1.1. Naturaleza del asesoramiento.

1.1.1 Funciones del asesor/a.
1.1.2 Puntos clave del perfil del asesor/a.

[1] Ver Anexo X: Glosario del asesoramiento.

La persona candidata llega al Procedimiento con una experiencia profesional que ha acumulado a lo largo de su vida laboral y formativa. Una vez aquí, el trabajo del asesor/a consiste en hacer aflorar, de manera ordenada y perceptible, la experiencia profesional de la candidata o candidato, para obtener la competencia profesional relacionada que pueda ser evaluada en la fase de evaluación. Para conseguirlo, uno de los cometidos fundamentales del asesor/a consiste en crear un clima de confianza de forma que facilite la comunicación activa y participativa entre la persona candidata y el asesor/a, siguiendo las pautas establecidas en el Código Ético del Asesor/a contenidas en el Anexo VIII.

1.1.1 Funciones del asesor/a.

Las funciones que debe desempeñar el asesor/a en el Procedimiento se desglosan como sigue:

1) *Asesorar al candidato o candidata en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación, así como, en su caso, en el desarrollo del historial profesional y formativo*[2] *presentado y en la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación*[3].

   Para desarrollar esta función, el asesor/a debe estructurar su actuación en los siguientes procesos:

   A. Planificar la fase de asesoramiento de acuerdo con la convocatoria.

   Una planificación adecuada de la fase de asesoramiento ha de incluir las siguientes actuaciones:

   a. Analizar la convocatoria para identificar las Unidades de Competencia en las que la persona candidata se ha inscrito, los requisitos generales que deben cumplir las candidatas y los candidatos, y los plazos de las diferentes fases, con el fin de optimizar el proceso de asesoramiento.

   b. Definir las actuaciones que tiene que realizar, adaptando el proceso de asesoramiento a las Unidades de Competencia objeto de acreditación, a las peculiaridades de la trayectoria profesional y formativa de las personas candidatas y a los recursos disponibles que establezcan las Administraciones convocantes.

   c. Elaborar una propuesta de calendario de sesiones grupales o individuales que se van a mantener durante la fase de asesoramiento.

[2] Ver Anexo I y II: Modelo de Historial Profesional y Formativo; y Modelo de Ficha de Recogida de Información sobre Funciones Desempeñadas por el Trabajador/a en la Empresa.
[3] Ver Anexo III: Modelo de Cuestionario de Autoevaluación.

B. Informar a la candidata o al candidato durante esta fase, en sesiones grupales, individuales o de forma telemática, aclarando sus posibles dudas sobre el Procedimiento y complementando el contenido básico incluido en la Guía de la Persona Candidata u otras informaciones que puedan haber sido facilitadas a la misma, previo al inicio del Procedimiento.

   La información a las personas candidatas contiene las siguientes actividades:

   a. Informar sobre el marco legal, las características de la convocatoria y las fases del Procedimiento.

   b. Informar sobre las características de las Unidades de Competencia convocadas, los Títulos de Formación Profesional y los Certificados de Profesionalidad relacionados.

   c. Resolver las dudas planteadas sobre los aspectos anteriormente informados.

   d. Facilitar a la persona candidata, si fuera necesario, información complementaria del Procedimiento.

C. Guiar a la candidata y al candidato durante esta fase manteniendo, en su caso, las reuniones necesarias para que autoevalúe su competencia profesional mediante el Cuestionario de Autoevaluación y mejore su Historial Profesional y Formativo como parte del Dossier de Competencias.

   Esta función de guía se puede concretar en:

   a. Ayudar a la persona candidata en la cumplimentación reflexiva del Cuestionario de Autoevaluación que, en su caso, pudiera haber sido rellenado en primera instancia previo al Procedimiento.

      - Clarificar el contenido de las actividades profesionales ejecutadas por la persona candidata en relación con las especificaciones de evaluación de las Guías de Evidencia.
      - Contrastar la experiencia profesional de la candidata o candidato con el grado de dominio de las actividades profesionales que ha expresado en sus respuestas.

   b. Proporcionar a la persona candidata el apoyo preciso para completar su Historial Profesional y Formativo, de manera que responda a las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto

profesional incluidos en la Unidades de Competencia, de acuerdo con los criterios que se fijan en las correspondientes Guías de Evidencias (en adelante Referente de Evaluación).

- Identificar, en primer lugar, las actividades profesionales ejecutadas por la persona candidata en relación con la Unidad de Competencia y las especificaciones de la GEC correspondiente.
- Relacionar la información profesional y/o pruebas de competencia presentadas por la candidata o el candidato con las especificaciones de la GEC.
- Ayudar a la persona candidata a que explicite las competencias profesionales que haya adquirido por la experiencia laboral o por las vías no formales de formación.
- Obtener información complementaria de su experiencia laboral que mejore su Historial Profesional y Formativo.
- Solicitar a la candidata o al candidato los documentos más significativos que justifican su Historial Profesional y Formativo.
- Resolver posibles dificultades de la persona candidata en la obtención, recopilación y presentación de la documentación requerida sobre su trayectoria profesional y formativa.
- Ayudar a la candidata o al candidato en la confección de un Dossier de Competencias para el Procedimiento, consistente y coherente con la Unidad de Competencia objeto de la convocatoria.
- Sistematizar la información profesional y/o pruebas obtenidas durante la fase de asesoramiento.

2) *Elaborar un informe orientativo sobre la conveniencia de que el aspirante a participar en el proceso pase a la fase de evaluación y sobre las competencias profesionales que considera suficientemente justificadas y, en su caso, sobre la formación necesaria para completar la Unidad de Competencia que pretenda sea evaluada.*

La elaboración del Informe del Asesor/a[4] supone la culminación de la fase de asesoramiento y establece la conexión con la fase de evaluación. Para conseguir que este Informe sea un instrumento valioso del Procedimiento, se ha de tener en cuenta ciertas pautas de actuación:

A. Valorar la coherencia de la información aportada por la persona candidata, con el fin de deducir su probabilidad de superación de la fase de evaluación y comunicarle la conveniencia de continuar el Procedimiento.

Esta función se concreta en:

[4] Ver Anexo VI: Modelo de Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.

a. Comprobar que la información recopilada y seleccionada se adecúa al Referente de Evaluación.

b. Aplicar la Plantilla de Valoración del Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia que desea ser acreditada, con el fin de obtener el resultado final del mismo.

c. Identificar las posibles carencias de competencia profesional de la persona candidata en relación con el Referente de Evaluación.

d. Valorar, en definitiva, si la candidata o el candidato cuenta con suficientes probabilidades de superar la fase de evaluación.

e. Comunicar a la persona candidata, en caso de Informe negativo, la conveniencia de no continuar en el Procedimiento, informándole de sus carencias de competencia profesional respecto al Referente de Evaluación.

   - Argumentar la conveniencia de no seguir en el proceso en este momento.
   - Consensuar con la persona candidata, a ser posible, la decisión de no continuar.
   - Motivar a la candidata o al candidato para que, mediante la formación, complete su competencia profesional y así participar con mayores probabilidades de consecución en próximas convocatorias.

f. En caso de Informe negativo, proponer a la persona candidata los itinerarios formativos más adecuados con la formación complementaria y los centros donde puede recibirla, con el fin de que complete su competencia profesional.

g. En caso de Informe positivo, argumentar a la persona candidata la conveniencia de su continuación en el Procedimiento, informándole sobre la fase de evaluación.

B. Cumplimentar el Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación, argumentando qué evidencias de competencia profesional presentadas por la candidata o el candidato están suficientemente justificadas en relación con el Referente de Evaluación y cuáles no, a través de la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia[5].

[5] Ver Anexo V: Modelo de Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia.

C. Entregar el Informe del Asesor/a y el Dossier de Competencias de la persona candidata a la Comisión de Evaluación y colaborar con ésta cuando así le sea requerido.

1.1.2 Puntos clave del perfil del asesor/a.

La asesora o el asesor es un profesional habilitado por la administración competente para ejercer, en el marco del Procedimiento, las funciones de asesoramiento a la persona candidata.

Las y los profesionales del asesoramiento deben poseer conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan guiar y motivar a las personas candidatas durante esta fase y proporcionarles la información y el asesoramiento necesario.

Los puntos clave que caracterizan el perfil profesional en materia de asesoramiento son:

1) *Acompañamiento*, que le permita lograr el clima de confianza y un ambiente constructivo y positivo que afiance la autoestima profesional de la persona candidata en el Procedimiento.

2) *Indagación*, que le permita la recopilación de la mayor cantidad de información profesional y/o pruebas relacionadas con el Referente de Evaluación.

3) *Interpretación*, que le permita seleccionar la información profesional y/o pruebas aportadas que cumplan los requisitos de suficiencia, autenticidad y actualidad y de las que se pueda inferir que la candidata o candidato está en condiciones de superar la fase de evaluación.

4) *Cooperación*, que le permita relacionarse con otras asesoras y asesores, y colaborar con la Comisión de Evaluación cuando así le sea requerido.

5) *Motivación*, que estimule a las personas candidatas a potenciar su aprendizaje a lo largo de la vida para incrementar su cualificación profesional.

6) *Mejora de la calidad*, para examinar la eficacia y eficiencia de su propio trabajo y del plan de asesoramiento que ha diseñado.

La labor que desarrolla el asesor/a puede sintetizarse:

1) *En relación con las personas candidatas:* guiarlas durante la fase de asesoramiento, motivándolas en su progreso profesional y preparándolas para su paso a la fase de evaluación.

2) *En relación con la información aportada:* ayuda a la candidata o candidato a cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación, mejorar su Historial Profesional y Formativo y estructurar el Dossier de Competencias.

3) *En relación con el diagnóstico:* discrimina, con la máxima profesionalidad, la información profesional aportada por las personas candidatas en relación con el Referente de Evaluación, utilizando diferentes métodos e instrumentos. Elabora el Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.

1.2. El asesor/a en relación con los fines y principios del Procedimiento.

1.2.1 Implicación de los principios en los métodos e instrumentos del asesoramiento.
1.2.2 Implicación de los principios en relación con el asesoramiento a la persona candidata.

Uno de los fines del Procedimiento es evaluar las competencias profesionales de las personas candidatas, adquiridas a través de la experiencia laboral o de otras vías no formales de formación. Para que esta evaluación se realice dentro del marco del Procedimiento, con la garantía de calidad establecida, el asesor/a juega un papel fundamental, siendo necesario que actúe según los principios de:

1.2.1 Implicación de los principios en los métodos e instrumentos del asesoramiento.

1) *Validez:* los métodos e instrumentos utilizados en el asesoramiento deben ayudar a discriminar la información profesional aportada por la candidata o el candidato en relación con el Referente de Evaluación.

2) *Fiabilidad:* los métodos e instrumentos utilizados en el asesoramiento, deben asegurar que los resultados sean homogéneos y comparables con los de otras personas candidatas, independientemente del lugar o momento donde se desarrolle el asesoramiento.

3) *Rigor técnico:* los métodos e instrumentos utilizados para la identificación de las competencias profesionales a través de la información profesional aportada, deben ser empleados con profesionalidad y objetividad.

1.2.2 Implicación de los principios en relación con el asesoramiento a la persona candidata.

1) *Transparencia:* la información generada en la fase de asesoramiento debe estar a disposición de las personas implicadas y en los momentos definidos en el Procedimiento, respetando en todo momento la confidencialidad exigida.

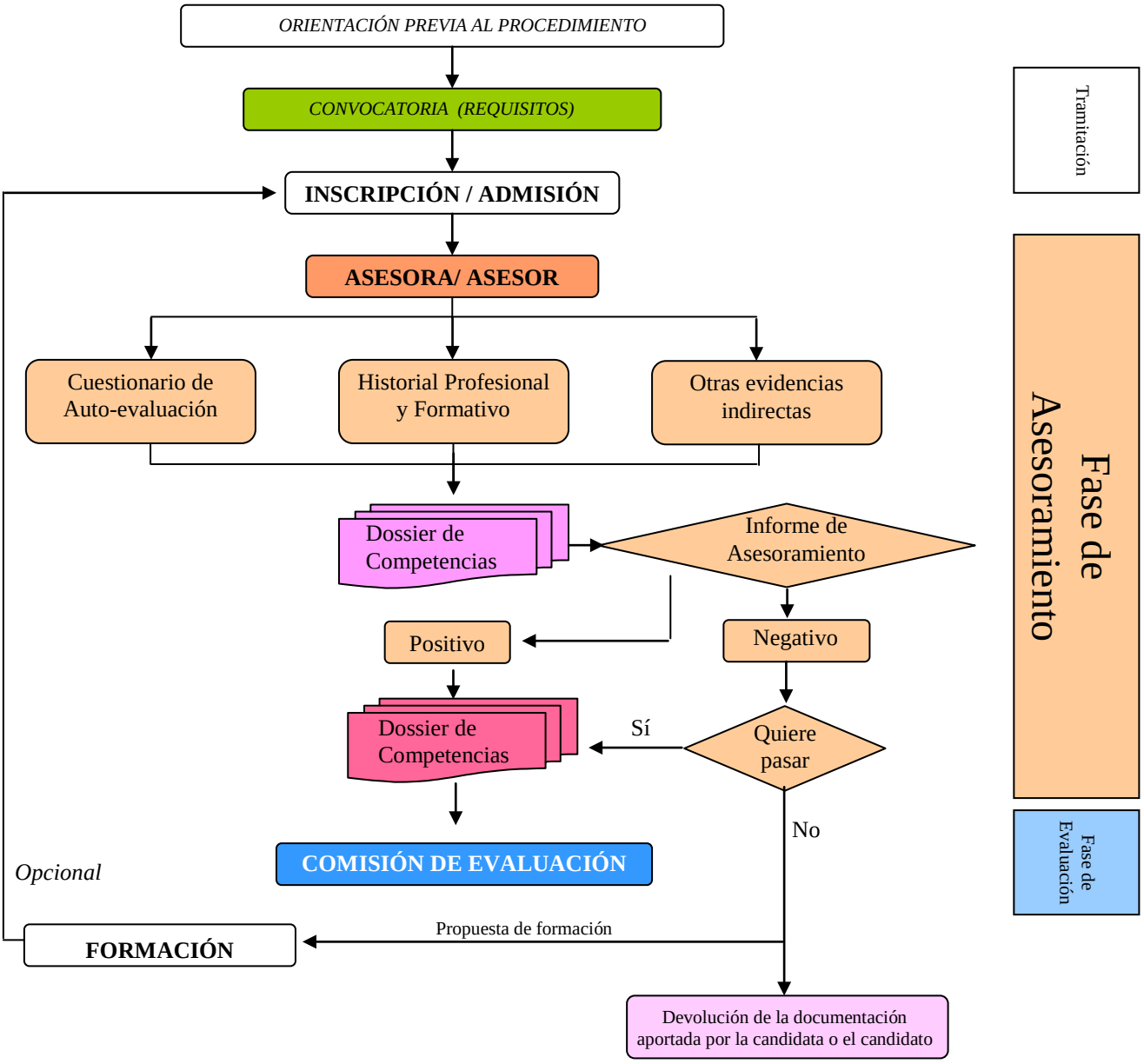
2) *Confidencialidad:* el asesor/a debe manejar de forma responsable la información profesional que dispone de las personas candidatas, con objeto de garantizar su confidencialidad y mantener la transparencia necesaria en el Procedimiento.

3) *Equidad:* el asesor/a debe aplicar la igualdad de oportunidades, asumiendo la diversidad de las personas candidatas que acceden al Procedimiento y ofreciendo los apoyos diferenciales ajustados a sus características personales que permitan reflejar adecuadamente su trayectoria profesional y formativa.

2. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

2.1. Actividades y actuaciones clave en el proceso de asesoramiento.
2.2. Metodología del proceso de asesoramiento.
2.3. Aplicación de las modalidades de asesoramiento.
2.4. Gestión interna del proceso de asesoramiento.

DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO



2.1. Actividades y actuaciones clave en el proceso de asesoramiento.

2.1.1 Relacionadas con la justificación de competencias profesionales.
2.1.2 Relacionadas con la elaboración del Dossier de Competencias.
2.1.3 Relacionadas con la justificación de la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata, según los principios de suficiencia, autenticidad, actualidad y pertinencia.
2.1.4 Relacionadas con la sistematización y clasificación de la información profesional y pruebas aportadas por la persona candidata
2.1.5 Relacionadas con la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.
2.1.6 Relacionadas con las actuaciones y comunicación de resultados.

Durante el proceso de asesoramiento, el asesor/a desarrolla una serie de actuaciones clave en relación con el análisis de las competencias profesionales de la persona candidata, con la elaboración del Dossier de Competencias y con la justificación de la información profesional aportada por la candidata o el candidato a través de diferentes vías.

2.1.1 Relacionadas con la justificación de competencias profesionales.

1) Comprobación técnica de la solicitud inicial de acreditación conforme a la convocatoria.
2) Asesoramiento en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias.

1) Comprobación técnica de la solicitud inicial de acreditación de la persona candidata conforme a la convocatoria.

El asesor/a recibe el Historial Profesional y Formativo, cumplimentado al menos parcialmente y acompañado de pruebas y de documentación justificativa. Revisa la información profesional y/o pruebas presentadas, realizando una primera aproximación a la solicitud de acreditación de la persona candidata, que se **fundamenta** en comprobar que su experiencia laboral y su formación no formal están relacionadas con el Referente de Evaluación.

Como consecuencia de estas comprobaciones, el asesor/a obtiene una primera visión global de la trayectoria profesional y formativa de la persona candidata y del contexto en que tuvo lugar, determinando las actuaciones a llevar a cabo, y

las recomendaciones a la hora de recopilar nueva información profesional y/o formativa.

2) *Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias:*

A. Historial profesional.
B. Historial formativo.
C. Cuestionario de Autoevaluación.

El proceso de asesoramiento se fundamenta en el acopio de información profesional y pruebas justificativas de la experiencia profesional de la persona candidata y tiene por objeto registrar y organizar las evidencias de competencia que se derivan. Debe realizarse conforme a **los siguientes criterios**:

- Simplicidad: que se adapte a las posibilidades de las personas candidatas.
- Tiempo de respuesta adecuado: que los plazos de entrega de la información profesional y/o pruebas solicitadas sean razonables.
- Disponibilidad: que la información profesional y/o prueba solicitada sea factible.

Por regla general, se realiza una sesión inicial o de acogida con las personas candidatas -grupal o individual-, donde se les informa sobre el Procedimiento y se les facilita las instrucciones necesarias para reflejar en la documentación aquella información que se le requiere.

En sucesivas sesiones ya individuales, el asesor/a ayuda la persona candidata a completar el Historial Profesional y Formativo y cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación.

En el **Historial Profesional y Formativo** se reflejan y ordenan datos personales referidos a las actividades profesionales y formativas realizadas por la persona candidata y que tengan relación con el Referente de Evaluación. Es posible que la candidata o el candidato incluya actividades no ajustadas a dichas especificaciones en cuyo caso la labor del asesor/a es dar la importancia adecuada a cada una de ellas.

El Historial Profesional y Formativo es un registro de información profesional y formativa cumplimentado por la persona candidata a partir del modelo correspondiente y forma parte del Dossier de Competencias.

A. Historial Profesional.

El asesor/a ayuda a la candidata o al candidato a adecuar su Historial Profesional, identificando y relacionando las actividades profesionales con el Referente de Evaluación de manera que el Historial sea más fiable, válido, riguroso y transparente para la fase de evaluación.

B. Historial Formativo.

El asesor/a ayuda al candidato o candidata a adecuar su Historial Formativo de acuerdo con el Referente de Evaluación, teniendo en cuenta que existe una gran variedad de acciones formativas, el asesor/a tiene que seleccionar aquellas relacionadas con el mismo.

C. El Cuestionario de Autoevaluación.

Recoge todas las Actividades Profesionales y es de utilidad para las sesiones posteriores de asesoramiento. El asesor/a ayuda a la candidata o candidato a cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación, teniendo en cuenta que:

a. Las Actividades Profesionales Principales y las Actividades Profesionales Secundarias establecidas en el Cuestionario dan soporte a las realizaciones profesionales y criterios de realización de la Unidad de Competencia de referencia.

b. El número de Actividades Profesionales Secundarias recogidas en el Cuestionario son las más significativas para el desarrollo de la Actividad Profesional Principal.

c. El lenguaje de las Actividades Profesionales Secundarias establecidas en el Cuestionario se ha ajustado, para su mejor comprensión por las personas candidatas, atendiendo al nivel de la Unidad de Competencia objeto de evaluación y se ha utilizado la terminología propia del entorno laboral.

d. Las Actividades Profesionales Secundarias establecidas en el Cuestionario guardan relación con las realizaciones profesionales y las respuestas consideran el grado de autonomía en el desempeño profesional, en una escala de 1 a 4:
    1. No sé hacerlo.
    2. Lo puedo hacer con ayuda.
    3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda.
    4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda, e incluso podría formar a otra persona.

e. Por último, el asesor/a incluye las respuestas del Cuestionario en una Plantilla de Valoración de los Cuestionarios de Autoevaluación, con la que obtiene un resultado. Si este resultado supera el umbral establecido, se considera que la candidata o el candidato podría tener probabilidades de superar la fase de evaluación.

2.1.2 Relacionadas con la elaboración de un Dossier de Competencias de cada persona candidata en el Procedimiento.

El Dossier de Competencias está formado por el conjunto de información documental y otras pruebas aportadas por la persona candidata durante todo el Procedimiento, que se estructura sistemáticamente para su manejo. Incluye tanto la información entregada inicialmente así como toda la información sobre nuevas evidencias de competencia de la candidata o el candidato obtenidas en el Procedimiento. Al Dossier se adjunta el resto de la información generada durante el proceso de asesoramiento y evaluación que es susceptible de formar parte del expediente del Procedimiento. Todo ello constituye un soporte para la elaboración del Informe del Asesor/a así como para la evaluación de las competencias profesionales de la persona candidata.

El conjunto de materiales originales de carácter profesional que la candidata o el candidato pueda aportar para contribuir a evidenciar su competencia será susceptible de serle entregado al finalizar el Procedimiento, sin perjuicio de que deba dejarse constancia pormenorizada de su contenido en el Dossier de Competencias.

El Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación, los resultados obtenidos en la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento[6], la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia y otros documentos internos que se generan en la fase de asesoramiento y de evaluación, en su momento, se archivan, si procede, en el expediente del Procedimiento con el objeto de permitir la trazabilidad del proceso.

1) Cómo asesorar en la elaboración del Dossier de Competencias.

El asesor/a informará y ayudará cuando así sea necesario a la persona candidata a organizar y estructurar el Dossier de Competencias para este Procedimiento. El Dossier de Competencias facilita a la Comisión de Evaluación la información profesional referida a la candidata o el candidato para que haga uso de la misma durante el proceso de evaluación. A la hora de asesorar a la persona candidata sobre cómo elaborarlo es necesario considerar que:

[6] Ver Anexo IV: Ejemplo de Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

A. Debe estar bien estructurado y referenciado, de manera que sea comprensible para el evaluador/a y pueda localizar cualquier información profesional y/o prueba de forma inmediata.

B. Toda la información profesional y/o pruebas, especialmente los manuscritos, deben ser legibles.

C. Las pruebas aportadas por la candidata o el candidato deben guardar relación con el Referente de Evaluación. En caso de que la persona candidata incluya información profesional no pertinente, el asesor/a debe aconsejarle su retirada.

D. Resulta difícil trasladar determinadas pruebas de competencia al lenguaje escrito y es aquí donde el asesor/a se apoya en la GEC para identificar las actividades profesionales y trasladarlas al Dossier de Competencias.

2) Aspectos clave del Dossier de Competencias.

El Dossier de Competencias contribuye de modo eficaz al desarrollo del Procedimiento en los siguientes aspectos:

A. Como instrumento para el diagnóstico del asesor/a sobre la persona candidata. Informa convenientemente sobre las actividades profesionales y de formación que la candidata o el candidato ha realizado y el contexto de aplicación.

B. Como una herramienta de autoevaluación y de toma de conciencia de la identidad profesional de la persona candidata, que puede reflexionar sobre los resultados de su aprendizaje, y ver la evolución de su cualificación profesional. La candidata o el candidato se conciencia de sus capacidades y de sus carencias, punto de partida para establecer un proyecto formativo y profesional enmarcado en el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.1.3 Relacionadas con la justificación de la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata, según los principios de suficiencia, autenticidad, actualidad y pertinencia.

El asesor/a tiene que valorar si la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata justifican su competencia profesional frente al Referente de Evaluación, cumpliendo los siguientes requisitos respecto a la información profesional y/o pruebas aportadas por la candidata o por el candidato:

1) *Suficiencia.* Tiene que cubrir todo el Referente de Evaluación, permitiendo al asesor/a justificar con confianza la competencia profesional de la persona candidata.

2) *Autenticidad.* Tiene que haber sido generada por la propia persona candidata. En determinados casos, como en los trabajos en equipo, su comprobación resulta difícil, pudiéndose complementar, bien mediante testimonios de terceras personas, bien mediante la técnica de preguntas aplicada en la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

3) *Actualidad.* Tiene que justificar que la competencia profesional de la persona candidata es válida en el momento de la evaluación, siendo un requisito en sectores muy dinámicos o en proceso de cambio.

4) *Pertinencia.* Tiene que tener en cuenta el Referente de Evaluación objeto de la convocatoria para seleccionar únicamente aquella información profesional de la persona candidata relacionada con el mismo.

2.1.4 Relacionadas con la sistematización de la información profesional y clasificación de las pruebas aportadas por la persona candidata.

Una vez valorado si la información profesional y/o pruebas aportadas por a persona candidata justifican su competencia profesional en relación con el Referente de Evaluación, el asesor/a sistematiza toda la información en un documento denominado Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia, que sirve de soporte para la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.

La información contenida en la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia debe estar referenciada para su localización por el asesor/a y posteriormente, por el evaluador/a.

2.1.5 Relacionadas con la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.

La finalidad del Informe del Asesor/a es justificar las competencias profesionales de la persona candidata aportadas durante la fase de asesoramiento, ayudando por tanto a la Comisión de Evaluación a optimizar el proceso de evaluación.

El Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación debe reflejar los resultados del proceso de recogida de información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata. Las propuestas deben fundamentarse en un análisis de la Ficha

de Sistematización de Evidencias de Competencias, relacionando la información profesional y/o pruebas aportadas por la candidata o el candidato con el Referente de Evaluación.

El Informe recoge la conveniencia de que la persona candidata acceda a la siguiente fase, a partir de la valoración de las competencias identificadas previamente. El informe concluye:

A. Positivo. Cuando la información profesional y/o pruebas presentadas cubren y se ajustan prácticamente a los requerimientos del Referente de Evaluación.

B. Negativo. Cuando la información profesional y/o pruebas presentadas, cubren escasamente el Referente de Evaluación, por lo que existe poca probabilidad de éxito en la fase siguiente.

Asimismo, el asesor/a debe aportar una explicación razonada sobre la información profesional y/o pruebas presentadas por la persona candidata. Finalmente, realizará una argumentación para el diagnóstico de asesoramiento, sobre la trayectoria profesional y formativa de la candidata o del candidato.

El asesor/a debe hacer constar en el Informe para la Comisión de Evaluación aquellos casos en que la persona candidata, teniendo un informe negativo, desee acceder a la fase de evaluación.

2.1.6 Relacionadas con las actuaciones y comunicación de resultados.

1) A la persona candidata.
2) A la Comisión de Evaluación.
3) A las Administraciones convocantes.

1) A la persona candidata.

Una vez realizado el Informe para la Comisión de Evaluación, el asesor/a comunica a la persona candidata los resultados de esta fase. La comunicación se inicia con una revisión de las actuaciones realizadas y de la información profesional y/o pruebas aportadas, para, a continuación, informarle de si reúne las condiciones para superar la evaluación de la Unidad de Competencia.

En caso de que se le aconseje no continuar, se le explican los motivos y se le propone un plan de formación para que pueda superar en otras convocatorias la evaluación de la Unidad de Competencia.

Si, pese a los argumentos expuestos por la asesora o el asesor, la persona candidata desea acceder a la fase de evaluación de la Unidad de Competencia, el asesor/a lo hará constar en el Informe.

La comunicación a la persona candidata resulta más delicada cuando se trata de comunicar una valoración negativa. En estos casos, la comunicación se debe fundamentar en argumentos claros, precisos y comprensibles por la candidata o el candidato, aportando datos específicos y tangibles sobre los que se sustente la valoración realizada. Al final de la exposición, el asesor/a pasará a exponer el plan de formación para que pueda adquirir las competencias insuficientemente justificadas.

El asesor/a deberá informar a la persona candidata en clave positiva, de manera que ésta no considere la valoración como un resultado negativo o un fallo suyo, sino haciéndole ver que el proceso realizado le ha ayudado a conocer las competencias profesionales que efectivamente posee, así como las que le faltan para completar la Unidad de Competencia, y sus necesidades y posibilidades a la hora de formarse.

2) A la Comisión de Evaluación.

Una vez concluido el proceso de asesoramiento, se traslada toda la documentación aportada o generada sobre la persona candidata durante el proceso de asesoramiento (entre ellas el Dossier de Competencias) así como el informe del asesor/a a la Comisión de Evaluación.

En caso de ser requerido por la Comisión, el asesor/a informa del proceso seguido por la persona candidata, razonando las decisiones tomadas. Tienen especial importancia aquellos casos en los que ésta, pese a la valoración negativa, decida pasar a la fase de evaluación de la Unidad de Competencia.

3) A las Administraciones convocantes.

El asesor o asesora, en su condición de persona habilitada por la administración competente, debe dejar registro a efectos de justificación de las actuaciones realizadas en la fase de asesoramiento y debe mantener la coordinación establecida con el órgano responsable del Procedimiento.

2.2. Claves metodológicas del proceso de asesoramiento.

2.2.1 Pautas para el asesoramiento.
2.2.2 Preparación de la persona candidata ante el proceso de evaluación de su competencia profesional.
2.2.3 Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

La fase de asesoramiento incluye la autoevaluación de las personas candidatas con el fin de identificar y justificar sus competencias profesionales. Esto lleva asociado aspectos como la identidad y autoestima profesional, imprescindibles para su desarrollo profesional y personal. Por todo ello, aquellas cuestiones relativas a su naturaleza personal y social deben tener un tratamiento apropiado mediante unas prácticas, protocolos y actuaciones individualizadas.

La importancia de la figura del asesor/a en el Procedimiento radica en la atención individualizada y la motivación dada a la persona candidata. De la calidad de esta atención dependen posteriores participaciones de la candidata o del candidato en el Procedimiento y que ésta/e continúe con su formación una vez finalizado el mismo.

2.2.1 Pautas para el asesoramiento.

En muchas ocasiones, los candidatos o las candidatas que pretenden obtener una acreditación son personas alejadas de los sistemas formales de formación que han alcanzado responsabilidades profesionales en el mundo laboral y que se acercan con muchas reticencias a todo aquello que identifican con el mundo académico.

A menudo, la candidata o el candidato consideran que las competencias profesionales obtenidas mediante aprendizajes no formales carecen de valor. Es aquí donde la figura del asesor/a tiene que actuar, procurando la empatía con las personas candidatas para ganarse su confianza, intentando que se involucre y que participe activamente en el proceso de asesoramiento, guiando su actuación en la identificación y justificación de sus competencias profesionales.

Las asesoras y los asesores, dependiendo de las características personales de las personas candidatas, despliegan distintas estrategias de motivación:

A. Tener una actitud positiva y dialogante con la persona candidata: el éxito del proceso puede depender en gran medida de la empatía o entendimiento que se produzca entre la candidata/o y el asesor/a.

B. Procurar que la candidata o el candidato se sienta cómodo; de esta manera ofrecerá una imagen más real y positiva de lo que realmente sabe hacer.

C. Escuchar de manera activa, evitando interrumpir a la persona candidata; si se quiere preguntar o aclarar algo, es mejor anotarlo y hacerlo al final.

D. Motivar a las personas candidatas a continuar en el procedimiento, aunque evitando crear falsas expectativas que puedan generar frustración.

E. Salvaguardar su autoestima profesional, sin entrar en juicios de valor que le puedan afectar. La labor del asesor/a es conducir a la persona candidata en la

aportación de información profesional y/o pruebas, sin entrar en valoraciones personales sobre estas ni en juicios subjetivos.

F. Ser claro en las explicaciones, utilizar un lenguaje comprensible, con una terminología propia del entorno laboral.

G. No emitir opinión alguna sobre su curriculum ni sobre sus expectativas; el asesor o la asesora deberá ceñirse al objetivo de la fase de asesoramiento: ayudar a recopilar información profesional y/o pruebas de las que se puedan obtener evidencias de la competencia.

H. Ayudar la persona candidata a identificar su situación de forma clara y objetiva frente al Referente de Evaluación.

I. Asegurar la privacidad y confidencialidad de la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata.

J. Evitar en todo momento actuar según impulsos, impresiones o un exceso de empatía. Pueden desvirtuar las valoraciones finales que se reflejen en el Informe. Pese a la cercanía que se pueda alcanzar con la persona candidata, deberá mantenerse la objetividad en todo momento.

K. El asesor/a debe tener siempre presente que el trato con las personas candidatas ha de ser cordial y afable, pero profesionalizado, lo que se muestra en la puntualidad, el tipo de saludo, la corrección en las formas y el rigor en los procedimientos, entre otros.

Además es importante no tener prisa, utilizar un tono de voz adecuado, respetar los silencios, saber escuchar, valorar todas las intervenciones y emplear el humor. En suma, la clave del asesoramiento estriba en crear un clima de confianza, y determinadas formas de actuar incrementan esa confianza.

2.2.2 Preparación de la persona candidata ante el proceso de evaluación de su competencia profesional.

A lo largo del proceso de asesoramiento de la persona candidata va comprendiendo el Procedimiento en el que está inmersa, mediante la información que le aporta el asesor o la asesora y su propia actuación. El asesor/a tiene que dejar claro en todo momento que su función no es la de evaluar las competencias de la persona candidata, sino que se limita a identificar y justificar su competencia profesional a través de la información profesional y/o pruebas que ha presentado, relacionándolas con el Referente de Evaluación.

Con el apoyo del asesor/a, la candidata o el candidato tiene que tener en todo momento la sensación de que el Procedimiento es siempre una experiencia positiva y fructífera, que procura beneficiarle, reconociendo oficialmente lo que efectivamente sabe hacer. De esta manera puede abordar las distintas fases de una forma natural y participativa.

Una vez concluida la labor de recogida de información profesional y/o pruebas presentadas por la persona candidata, y si éstas se ajustan al Referente de Evaluación, el asesor/a le planteará la posibilidad de acceder a la fase de evaluación en la Unidad de Competencia.

En caso de que la conclusión del Informe sea negativa, le propone la realización de un plan específico de formación para completar su competencia profesional en relación con la Unidad de Competencia.

2.2.3 Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

La fase de asesoramiento se realiza mediante determinadas reuniones, sesiones o encuentros entre el asesor/a y la persona candidata en las que se pone en práctica la técnica de la entrevista y la sesión grupal. Durante estos encuentros se va fraguando cierta relación personal en la que la persona candidata debe percibir al asesor/a como la persona que le ayuda en el proceso. La primera sesión de asesoramiento suele ser una reunión grupal, seguida de una o varias entrevistas individuales.

Pautas para la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

La Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento es una forma de comunicación cercana y directa que depende de quienes intervienen en ella y que sigue un plan previo en el que el asesor/a ha preparado de antemano las preguntas que debe realizar.

Las preguntas están dirigidas a la obtención de información sobre situaciones y actividades profesionales concretas relativas al desempeño profesional que permitan inferir que la persona candidata las ha vivido o experimentado por sí misma. La información profesional obtenida mediante esta técnica tiene que cumplir una serie de requisitos:

A. La actividad descrita está relacionada con el Referente de Evaluación.

B. La actividad profesional descrita se ha producido y ha sido realizada por la persona candidata recientemente.

C. La descripción que realiza de la persona candidata se genera a partir del Historial Profesional y Formativo, del Cuestionario de Autoevaluación, del Referente de Evaluación y de las preguntas que le ha realizado el asesor/a.

Las preguntas que necesite realizar el asesor/a para identificar determinada información deben referirse a actividades o experiencias profesionales concretas en las que la persona candidata explique lo que hizo y cómo lo hizo, los conocimientos, capacidades y actitudes que utilizó en el desarrollo de la misma, su contexto de trabajo (instalaciones, equipos, herramientas y productos utilizados) y sus resultados.

No obstante, en la Entrevista con Fines de Asesoramiento no se está evaluando las competencias de la persona candidata, ya que lo que se pretende es obtener información profesional que complemente o ratifique la aportada por la candidata o el candidato.

A la hora de realizar la Entrevista conviene tener en cuenta algunas recomendaciones:

A. Definir con anterioridad los objetivos así como las preguntas correspondientes a aquellas actividades profesionales recogidas en el Referente de Evaluación que estén insuficientemente documentadas. Dichas preguntas deben estar convenientemente listadas.

B. Al inicio de la Entrevista hay que procurar que la persona candidata se sienta cómodo, ganando su confianza e iniciar la sesión realizando un repaso de las actuaciones realizadas, de su Historial Profesional y Formativo y de las Unidades de Competencia objeto de evaluación, recordando a la candidata o al candidato que no está siendo evaluado en esta fase.

C. Formular las preguntas con claridad, asegurándose de que la terminología utilizada es la adecuada y ajustándose al nivel de la cualificación.

D. Contextualizar la pregunta de manera que sea precisa y comprensible para la persona candidata.

E. Evitar las preguntas que puedan inducir a la persona candidata a una respuesta determinada por contener alguna pista que lleve a la respuesta esperada. Es fácil inducir a una respuesta mediante el tono o la inflexión de la voz, mediante la expresión facial o un gesto.

F. A la hora de valorar la Entrevista, se ha de evitar el *efecto contraste*: a menudo la valoración que se realiza sobre una candidata o un candidato está en función de la comparación con las personas anteriores.

G. Mantener una expresión facial neutra pero agradable, evitando expresiones de sorpresa, negación o reprobación que puedan afectar a la conducta de la persona candidata.

H. Evitar interrumpir la exposición de la persona candidata; las aclaraciones se han de realizar una vez terminada su respuesta.

I. Al finalizar la Entrevista conviene mostrarse afable para aligerar la tensión que haya podido generarse.

2.3. Aplicación de las modalidades de asesoramiento.

Según establece el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, *"El asesoramiento será obligatorio y tendrá carácter individualizado o colectivo, en función de las características de la convocatoria y de las necesidades de las personas que presenten su candidatura. Podrá realizarse de forma presencial o a través de medios telemáticos, cuando así lo establezcan las Administraciones responsables de la convocatoria".*

La aplicación de diferentes modalidades de asesoramiento está determinada por diferentes factores, tales como el colectivo a asesorar, su dispersión geográfica, las características de las Unidades de Competencia a evaluar y los medios disponibles, entre otros. En caso de tener que optar por unas u otras modalidades, debemos tener en cuenta determinados criterios:

- Pertinencia: las actuaciones a realizar y los instrumentos utilizados deben adaptarse a los fines del asesoramiento.

- Validez**:** los resultados obtenidos, las evidencias de la competencia, deben responder a unos requisitos de calidad.

- Eficiencia: las actuaciones realizadas tienen como objetivo recoger la mayor información posible de la persona candidata conforme a un uso racional de los recursos.

- Accesibilidad: las actuaciones e instrumentos deben ser asequibles a las personas candidatas.

- Sinergias: no hay una única modalidad que sirva para asesorar; cualquier método o modalidad o la combinación de ellos pueden resultar efectivos.

2.3.1 Asesoramiento individualizado.

En el asesoramiento individual las actuaciones se llevan a cabo a nivel personal entre el asesor/a y la persona candidata. Aunque se realicen inicialmente actuaciones colectivas, la fase final del proceso de asesoramiento siempre tiene que realizarse de forma individualizada, siguiendo los criterios establecidos en el apartado 2.2 Claves metodológicas del proceso de asesoramiento.

2.3.2 Asesoramiento colectivo: la sesión grupal y el taller de asesoramiento.

Cuando así lo establezca la convocatoria y cuando las circunstancias socio-profesionales del colectivo lo permitan, se pueden llevar a cabo procesos de asesoramiento dirigidos a grupos de personas que opten a la posterior evaluación y acreditación de una determinada Unidad de Competencia. En estos casos, se entiende que hay cierta homogeneidad en las competencias profesionales de las/os participantes. A este caso pertenecerían actuaciones dirigidas al asesoramiento de trabajadoras y trabajadores con la misma ocupación de una empresa o sector determinado, o a un colectivo profesional concreto.

La sesión grupal sirve como medio para acoger a las candidatas y los candidatos y aportarles la información y documentación necesaria. La técnica del *taller* permite el desarrollo colectivo de determinadas tareas, como la elaboración del Historial Profesional y Formativo o la cumplimentación del Cuestionario de Autoevaluación. En estos casos, el asesor/a dirige y supervisa la actividad a realizar por el grupo y focaliza las instrucciones en aquellas acciones críticas o determinantes.

La sesión grupal enmarcada en el proceso de asesoramiento es, por regla general, la reunión de acogida y el primer contacto de la persona candidata con el Procedimiento. Es básicamente una reunión informativa y de introducción, donde lo que se trata es común a candidatos y candidatas. Esta sesión se puede realizar en un ambiente informal que permita la creación de cierta relación personal entre la persona candidata y el asesor/a, y que mantenga a la vez el rigor que exige el proceso.

Las y los participantes, al final de esta sesión, han construido una imagen clara del Procedimiento, saben qué pueden conseguir, qué actuaciones van a tener que abordar y los apoyos con los que van a contar a lo largo del proceso. Para ello, en la sesión grupal se informa de las siguientes cuestiones:

1) El Sistema Nacional de Cualificaciones, las Unidades de Competencia objeto de evaluación y los Certificados de Profesionalidad y los Títulos de FPR de que forman parte, así como de los requisitos para obtenerlos.

2) El Procedimiento, la manera de proceder y las actuaciones que se realizan en él.

3) Las fases del Procedimiento, elementos que lo forman y los derechos y compromisos de las personas candidatas.

4) Las funciones del asesor/a.

5) El Referente de Evaluación. El asesor/a explicará cómo se va a traducir su experiencia profesional a los términos establecidos en la Unidad de Competencia.

Además de esta información general, se les entrega la Guía de la Persona Candidata, un nuevo Cuestionario de Autoevaluación que cumplimentará con la ayuda del asesor/a y se le explica qué es el Dossier de Competencias para el Procedimiento donde se archivarán los distintos documentos justificativos de la competencia profesional, indicándole cuándo y cómo deberán presentar ya cumplimentada y ordenada toda esta documentación. También se les da en esta sesión, instrucciones y directrices concretas sobre la información profesional y/o pruebas aceptadas para justificar la competencia profesional de la persona candidata. La reunión se puede desarrollar según el siguiente protocolo:

1) Bienvenida a las personas candidatas y realización de una introducción sobre el Procedimiento mediante la cual se irá creando un clima afable y distendido, recordando en qué consiste este Procedimiento y su mecanismo de evaluación, las características de las acreditaciones obtenibles y su posible capitalización en Títulos o Certificados de Profesionalidad.

2) Explicación de las funciones del asesor/a en esta fase: guiar a la persona candidata a lo largo del proceso, colaborar en la formalización de los documentos y ayudar a recopilar la información profesional y/o pruebas que debe presentar para su evaluación.

3) Explicación del proceso de reflexión que la persona candidata debe hacer para traducir su experiencia y competencia profesional frente al Referente de Evaluación, con la ayuda del asesor/a.

4) Instrucciones concretas sobre la presentación de los documentos, pruebas o certificados que permitan obtener la información profesional que sustente su continuación en el Procedimiento. Instrucciones sobre qué documentos y materiales se pueden presentar para justificar la experiencia laboral, cuáles son válidos para acreditar la formación no formal u otras actividades formativas realizadas y qué otros medios de prueba se pueden presentar para justificar aquellas competencias adquiridas por vías no formales.

5) *Cómo cumplimentar, en caso de que la persona candidata lo requiera, el Historial Profesional y Formativo, y el Cuestionario de Autoevaluación.*

6) *Acordar con cada una de las personas candidatas la realización de la siguiente sesión* de asesoramiento, entregándole la convocatoria para la misma según modelo normalizado, indicándole que debe traer cubiertos los diferentes apartados del Historial Profesional y Formativo al menos en su mayor parte y el Cuestionario de Autoevaluación, ayudándole a completarlo. También se le recuerda que debe presentar la documentación acreditativa, en el caso de ser fotocopias, acompañada de los documentos originales para poder ser validada por la funcionaria o el funcionario correspondiente.

2.3.3 Asesoramiento presencial.

Se caracteriza por una presencia *física* tanto del asesor/a como de la persona candidata, desarrollándose sesiones de asesoramiento, individuales o grupales. Pero también puede apoyarse en la utilización de herramientas telemáticas a efectos de facilitar la información y la cumplimentación de documentación, así como para favorecer la comunicación entre el asesor/a y la persona candidata.

2.3.4 Asesoramiento por plataforma virtual/ telemático.

Las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente el uso de una plataforma virtual puede ser muy eficaz durante el proceso de asesoramiento, bien como un instrumento de apoyo a la labor del asesor/a o bien como el soporte en el que se desarrolle el propio proceso.

La plataforma virtual puede facilitar información complementaria sobre el Procedimiento y disponer de herramientas útiles para las candidatas y los candidatos inscritos, como modelos de Historiales Profesionales y Formativos, Cuestionarios de Autoevaluación e instrucciones para su cumplimentación *on line*.

El asesoramiento por plataforma virtual requiere una participación activa de la persona candidata, similar a la requerida en la vía presencial. Para lograrlo cuenta con herramientas de comunicación: foros, *chats* y/o correo electrónico, que las personas candidatas pueden usar para plantear sus dudas.

Todo ello requiere que tanto el asesor/a como las personas candidatas posean competencias suficientes para el manejo de la plataforma y por lo tanto es posible que la utilización de estas plataformas virtuales sea mayor en aquellas candidatas y candidatos con niveles altos de cualificación.

2.4. Gestión interna del proceso de asesoramiento.

La fase de asesoramiento requiere de la elaboración de una programación en la que el asesor/a tiene en cuenta las actuaciones que ha de desarrollar, los plazos y la disponibilidad de las personas candidatas. Además, el asesor/a deja constancia mediante el correspondiente registro de todas las actuaciones realizadas.

2.4.1 Programación de la fase de asesoramiento.

El asesor/a, a la vista de las actuaciones que debe realizar y en el marco de la planificación general establecida por el órgano convocante, elabora una planificación teniendo en cuenta:

1) *El número de personas que tiene que asesorar y sus características individuales*, tales como horarios de trabajo, distancia geográfica, edades, experiencia profesional y formación, entre otras.

2) *Las sesiones que ha de desarrollar*, su conveniencia y la posibilidad de que sean de tipo grupal o individual.

3) *Programación del calendario* de sesiones, buscando el equilibrio que permita, por una parte, que las personas candidatas dispongan de tiempo para cumplir los compromisos adquiridos, y por otra, que se evite el desánimo por la demora en los plazos.

2.4.2 Formalización y tramitación de la documentación.

El asesor/a debe dejar constancia del proceso seguido, desde el inicio hasta su finalización, mediante el registro de todas sus actuaciones de asesoramiento, conforme a los objetivos de transparencia y calidad establecidos. Para ello, conforma un expediente por cada candidata o candidato, donde se reflejen las actuaciones realizadas y su fecha, lugar y resultados, utilizando los Anexos correspondientes.

El registro de las actuaciones permite, en primer lugar, seguir el avance de la persona candidata, desde la presentación de la solicitud hasta la fase de evaluación y, en segundo lugar, justificar las actuaciones realizadas por el asesor/a. Este expediente se adjunta al Dossier de Competencias, de manera que al finalizar esta fase del Procedimiento, las actuaciones realizadas puedan ser objeto de una auditoría.

Además, el asesor/a tiene que formalizar otros documentos relativos a la gestión interna: convocatorias, comunicaciones, justificación de reuniones, certificados de

asistencia, actas de entrevistas, ficha resumen de competencias identificadas y justificadas, desplazamientos, cuestionarios de satisfacción y otros.

Al finalizar la identificación y justificación de competencias profesionales de la Unidad de Competencia, el asesor/a elabora el Informe para la Comisión de Evaluación y en caso de que éste fuera desfavorable para la persona candidata, un plan de formación ajustado a sus necesidades.

3. UTILIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE APOYO Y OTRAS REFERENCIAS PARA EL ASESORAMIENTO

3.1. Las Cualificaciones Profesionales y Unidades de Competencia incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
3.2. La Oferta Formativa relacionada con la Unidad de Competencia objeto de la convocatoria.
3.3. El Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia.
3.4. La Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia.

3.1. Las Cualificaciones Profesionales y Unidades de Competencia incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Lo esencial del Procedimiento es evaluar a las personas candidatas que se presentan, con validez y fiabilidad, y comprobar que demuestran la competencia profesional descrita en una Unidad de Competencia, incluida en los Títulos de Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad, de las correspondientes Cualificaciones que conforman el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El asesor/a tiene que contrastar la información profesional y/o pruebas aportadas u obtenidas de la persona candidata con el Referente de Evaluación, para determinar qué competencias profesionales están suficientemente justificadas.

Hay que señalar que la labor de identificar el itinerario profesional de la persona candidata y su vinculación con la Unidad de Competencia para su posterior comparación con el Referente de Evaluación no es siempre inmediata ni fácil, teniendo en cuenta que la información profesional y/o pruebas de evidencia que presentan las candidatas o los candidatos son indirectas, aportadas por la persona candidata, generadas mediante interacción en la cumplimentación del Cuestionario de Autoevaluación y/o a través de la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento, que tienen que ser avaladas con documentos, informes, certificados y respuestas de la propia persona candidata.

3.2. La Oferta Formativa relacionada con la Unidad de Competencia objeto de la convocatoria.

La formación permanente y la motivación de las trabajadoras y los trabajadores para el aprendizaje a lo largo de la vida responden a uno de los fines del Procedimiento. Por ello, debe estar presente en el mismo, con el objeto de informar a la persona candidata acerca de los itinerarios formativos que respondan a sus necesidades de formación.

Durante la fase de asesoramiento, el asesor/a en el desempeño de su función de identificación de las competencias profesionales de la persona candidata en relación con el Referente de Evaluación, puede detectar carencias de competencia, en cuyo caso puede proponer un plan de formación para suplirlas.

Con el fin de determinar el itinerario formativo requerido para cubrir las carencias de competencia que presenta la persona candidata en relación a la Unidad de Competencia, el asesor/a debe:

- Conocer el sistema de formación profesional y oferta formativa existente, los centros donde se imparten los cursos y los requisitos para poder acceder a éstos.

- Buscar información sobre la oferta formativa, saber dónde está disponible, hacerse las preguntas oportunas sobre las necesidades formativas de la persona candidata y utilizar el material de referencia y las fuentes de información.

- Motivar a la persona candidata para su aprendizaje a lo largo de la vida, su desarrollo personal y la mejora de su cualificación profesional.

3.3. El Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia.

El Cuestionario de Autoevaluación es un instrumento clave para el desarrollo de la fase de asesoramiento, de ahí la necesidad de su adecuada utilización.

El Cuestionario de Autoevaluación es un instrumento creado para que la persona candidata, por sí solo previamente y con la ayuda del asesor/a posteriormente, pueda reflexionar acerca de su profesionalidad con respecto a la Unidad de Competencia a acreditar, tomando conciencia de las competencias profesionales que posee.

Este instrumento, junto con su Plantilla de Valoración y combinado con el Referente de Evaluación dan lugar a sinergias que facilitan al asesor/a el diagnóstico del nivel de desempeño profesional que posee la persona candidata.

3.4. La Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia.

3.4.1 Comprobación técnica del Historial Profesional.
3.4.2 Comprobación técnica del Historial Formativo.

3.4.1 Comprobación técnica del Historial Profesional.

La comprobación técnica del Historial Profesional, que recoge las actividades profesionales realizadas por la persona candidata, se hace considerando las realizaciones profesionales y criterios de realización de la Unidad de Competencia así como las especificaciones técnicas relacionadas con el "Saber hacer" y "Saber estar", recogidas en la correspondiente GEC y el contexto profesional de la Unidad de Competencia.

3.4.2 Comprobación técnica del Historial Formativo.

La comprobación del Historial Formativo, que recoge las actividades formativas de la persona candidata relacionadas con la Unidad de Competencia, se hace considerando las especificaciones relacionadas con el "Saber" que dan soporte al "Saber hacer" y que están recogidas en la correspondiente GEC.

4. CALIDAD DEL ASESORAMIENTO

4.1. Control de la calidad del proceso de asesoramiento.
4.2. El papel del asesor/a en relación con la calidad del Procedimiento.

4.1. Control de la calidad del proceso de asesoramiento.

4.1.1 Gestión de la calidad de la información en el asesoramiento.
4.1.2 El Registro como garante de la calidad.

El Procedimiento se apoya en mecanismos de aseguramiento de la calidad[7] orientados a garantizar que los procesos aplicados se realicen de conformidad con los requerimientos administrativos y técnicos-metodológicos diseñados para este fin.

El Procedimiento requiere total transparencia y utiliza un conjunto de instrumentos de apoyo, que elevan el rigor técnico de las actuaciones del asesor/a, con la finalidad de obtener resultados válidos y homogéneos.

[7] Ver Anexo VII: Diagrama de flujo para la mejora de la calidad del asesoramiento.

La calidad del proceso de asesoramiento se basa en considerar a la persona candidata como un/a cliente/a y al proceso de asesoramiento como la prestación de un servicio a la persona candidata.

La actuación del asesor/a tiene que estar lo más sistematizada y estandarizada posible, para lo cual se deben desarrollar protocolos y utilizar instrumentos normalizados que eviten sesgos o desviaciones en su relación con la persona candidata. No obstante, esto no debe condicionar en exceso el trabajo del asesor/a, que debe adaptar su actuación a cada caso.

El control de calidad en relación con el asesoramiento debe mantener:

4.1.1 Gestión de la calidad de la información en el asesoramiento.

Para el cumplimiento de las funciones que el asesor/a tiene atribuidas y para garantizar la calidad, transparencia y trazabilidad del Procedimiento en la fase de asesoramiento, la gestión de la información de cada persona candidata debe contar, al menos, con el siguiente soporte documental cumplimentado:

a) Documentos correspondientes a la información profesional aportada por la persona candidata al inicio del Procedimiento:
   - Curriculum vitae europeo.
   - Historial Profesional y Formativo.
   - Cuestionario de Autoevaluación.
   - Ficha de recogida de información sobre funciones desempeñadas por el trabajador/a en la empresa.

b) Documentos generados durante la fase de asesoramiento:
   - Historial Profesional y Formativo completado con ayuda del asesor/a.
   - Cuestionario de Autoevaluación completado con ayuda del asesor/a.
   - Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia.
   - Guión de Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento elaborado por el asesor/a previo a la entrevista.
   - Dossier de Competencias de la persona candidata generado en el Procedimiento.
   - Informe del Asesor/a.

4.1.2 El Registro como garante de la calidad.

El asesor/a, a lo largo del proceso de asesoramiento, realiza una serie de actuaciones, utiliza unos instrumentos y genera una documentación de trabajo conforme a unos principios, pautas y normas establecidas. Por ello, es fundamental llevar a cabo un registro de las actuaciones, decisiones y

actividades realizadas en relación a cada persona candidata, que permita la trazabilidad del proceso en su conjunto.

Para que sea útil, este registro individual debe ser comprensible para quienes vayan a utilizarlo -evaluadores, personal administrativo, control interno y control externo-. Por tanto, si se trata de anotaciones manuscritas, deben ser legibles, y si hay errores o correcciones, debe dejarse constancia de quién realiza la corrección y la fecha de la misma. Para ello, se deberá:

A. Comprobar la exactitud y la amplitud de las anotaciones.

B. Comprobar que todos los documentos son legibles para quienes puedan consultarlos.

C. Registrar todos los procesos, etapas y comunicaciones, entre otros.

D. Archivar cada registro según el orden establecido.

Independientemente de las actuaciones llevadas a cabo por la asesora o el asesor y la definición de los procesos de trabajo como medio de garantizar unos estándares de calidad, el organismo gestor del Procedimiento establecerá los mecanismos de verificación o controles internos y externos que correspondan, con el fin de garantizar la fiabilidad, rigor técnico, eficacia y eficiencia de tal modo que contribuyan a un proceso de mejora continua.

El seguimiento y control del proceso de asesoramiento debe ir encaminado a confirmar que se están llevando a cabo las actuaciones aplicando los criterios establecidos y a confirmar que se han alcanzado los objetivos previstos.

4.2. El papel del asesor/a en relación con la calidad del Procedimiento.

Un sistema sólo será de calidad en la medida en que quienes participan en él actúan siguiendo principios de calidad, favoreciendo la credibilidad del sistema.

En el caso del proceso de asesoramiento, el control de calidad recae en la profesionalidad de la asesora o del asesor, ya que aparte de ser la persona experta en su área profesional tiene que ser competente, independiente, riguroso e imparcial.

El Procedimiento garantiza la profesionalidad del asesor/a en lo relativo a que tiene que cumplir determinados requisitos para ser habilitado y poder desarrollar las funciones de asesoramiento.

Es imprescindible que el asesor/a actúe con criterios de rigor técnico, cumpliendo los protocolos establecidos.

Los resultados del proceso de asesoramiento deben ser analizados en primera instancia por el propio asesor o asesora, autoevaluando al tiempo su propia actuación en el proceso. Igualmente, el control interno y externo por el órgano convocante, así como la propia Comisión de Evaluación, contrastarán dichos resultados en el ejercicio de sus respectivas funciones.

ANEXOS

GUÍA DEL ASESOR/A

ANEXO I. MODELO DE HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO

Introducción

El Historial Profesional y Formativo es un registro de información profesional y formativa, cumplimentado por la persona candidata, en primera instancia, a partir del modelo correspondiente, basado en el curriculum vitae europeo. En él se completan los datos personales y se reflejan, con la ayuda del asesor/a, los referidos a las actividades profesionales y formativas realizadas por la persona candidata y que tengan relación con el Referente de Evaluación. Estos datos personales incorporados al inicio del Procedimiento tendrán un tratamiento informatizado, lo que permitirá su incorporación automática al Historial Profesional y Formativo que utilizará el asesor/a en su trabajo.

Revisión del Historial presentado por la persona candidata

El asesor/a ayudará a la persona candidata a completar aquellos apartados del Historial Profesional y Formativo que estén insuficientemente cumplimentados.

Utilidad del Historial para el Procedimiento

El asesor/a, una vez aportada la información requerida por la persona candidata sobre el Historial Profesional y Formativo tomará a éste como punto de partida para estudiar la suficiencia de las evidencias de su competencia, asesorándole en la obtención de información profesional y/o pruebas necesarias para incluir en el Dossier de Competencias Profesionales. Posteriormente, en la fase de evaluación, se procederá a su contraste con el fin de valorar su fiabilidad.

Estructura del Historial Profesional y Formativo

1. *Información personal.*

La persona candidata habrá reflejado aquellos datos personales necesarios para el Procedimiento.
El asesor/a debe comprobar que los datos son correctos y completos.

2. *Historial Profesional – Experiencia laboral.*

La persona candidata habrá descrito por separado cada empleo relevante que haya desempeñado, comenzando por el más reciente, especificando la duración, la empresa u organismo y las actividades desempeñadas.

El asesor/a resaltará aquellos empleos más significativos para el Procedimiento, identificando las actividades profesionales que subyacen en los trabajos desempeñados por la persona candidata y relacionándolas con el Referente de Evaluación.

3. Historial Formativo – Educación y formación.

A. Títulos académicos oficiales y Certificados de Profesionalidad:

La persona candidata habrá enunciado sucesiva y ordenadamente los Títulos oficiales y Certificados oficiales que haya obtenido.

Respecto a los Títulos académicos oficiales, Títulos de FP y Certificados de Profesionalidad, entre otros, aportados en el curriculum vitae inicial, el asesor/a debe seleccionar aquéllos relacionados con la Unidad de Competencia concreta.

B. Otra formación:

La persona candidata hará un listado de cursos superados, empezando por el más reciente y siguiendo un orden cronológico descendente, especificando la duración del curso, el centro que lo impartió, objetivos del curso y contenidos asociados.

El asesor/a comprobará que los contenidos se ajustan a la dimensión del “saber” de las especificaciones de evaluación de la Unidad de Competencia y que los objetivos están relacionados con la dimensión de competencia del “saber hacer” y del “saber estar”.

4. Otra información profesional relevante.

El asesor/a seleccionará aquélla información de la presentada por la persona candidata inicialmente que realmente sea significativa para la Unidad de Competencia.

5. Declaración de la persona candidata.

Este apartado se cumplimentará al finalizar la mejora del Historial Profesional y Formativo realizada en el proceso de asesoramiento.

HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO

Apellidos:

Nombre:

Fecha última actualización:

Índice del Historial Profesional y Formativo

1. **Información personal** 3

2. Historial Profesional – Experiencia laboral 4

3. Historial Formativo – Educación y formación 5

A. Títulos académicos oficiales y Certificados de Profesionalidad 5

B.Otra formación 6

4. Otra información profesional relevante 7

5. Declaración de la persona candidata 9

1. Información personal

Apellidos	**Nombre**
Sexo	**DNI / NIE / Pasaporte**
Fecha de nacimiento	**Lugar de nacimiento**
Nacionalidad	**Dirección**
Código postal	**Ciudad**
Teléfono móvil	**Teléfono fijo**
Correo electrónico	

2. Historial Profesional – Experiencia laboral

Iniciar por el trabajo actual o último realizado.

Sector productivo	Ocupación Grupo profesional Puesto de trabajo *Táchese lo que NO proceda	Centro de trabajo /Empresa	Periodo trabajado (de dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en meses y años)	Principales actividades desarrolladas	Otros

3. Historial Formativo – Educación y formación

A. Títulos académicos oficiales y Certificados de profesionalidad

Marcar con una (X) la titulación que se posee:

☐ **Graduado en ESO**	☐ **Título de EGB**
☐ **Título de Bachillerato** **Modalidad:**	☐ **Título de Bachillerato (BUP)** **Especialidad:**
☐ **Técnico (CFGM)** **Denominación:**	☐ **COU**
☐ **Técnico Superior (CFGS)** **Denominación:**	☐ **Técnico auxiliar (FPI)** **Especialidad:**
☐ **Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)** **Denominación:**	☐ **Técnico especialista (FPII)** **Especialidad:**
☐ **Certificado de Profesionalidad** **Nivel: Denominación:**	☐ **Oficialía industrial** **Especialidad:**
☐ **Otras pruebas (acceso a CCFF, universidad...).** **Especificar cuáles:**	☐ **Maestría industrial** **Especialidad:**

Si posee otro tipo de formación indique cuál:

B. Otra formación

Indicar los cursos ordenándolos de más próximo a más lejano en el tiempo.

Nombre curso	Centro / organismo	Periodo (del dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en horas)	Módulos/ contenidos	Resumen de Contenidos	Otros

4. Otra información profesional relevante

Permiso de conducir

¿Es titular de algún permiso de conducir? Especifique cual

Idiomas

CONOCIMIENTO DE IDIOMAS/ LENGUAS OFICIALES				
Nº Ref	Idiomas/ Lenguas oficiales	Lectura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Escritura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Expresión oral [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]

Carnets profesionales

¿Dispone de algún carnet de profesionalidad? Especifique cuál.

Informaciones complementarias y Aprendizajes "no formales"

Indique otras informaciones útiles.

5. Declaración de la persona candidata

D./Dña. .....

con DNI / NIE / Pasaporte .....

Declara que toda la información aportada al asesor/a para la elaboración de este Historial Profesional y Formativo es cierta y verificable.

....., a ..... de ..... de 201.....

Firma de la persona candidata

ANEXO II. MODELO DE FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR EL TRABAJADOR/A EN LA EMPRESA

Introducción

Este documento podrá ser cumplimentado y sellado por el responsable de Recursos Humanos o similar de la empresa donde la trabajadora o el trabajador desempeñan o han desempeñado su actividad laboral.

Utilidad

Esta ficha ayuda al asesor/a a documentar el currículum presentado por la persona candidata y enriquecer el Historial Profesional y Formativo definido en el Manual de Procedimiento.

Se utiliza para homogeneizar la recogida de la información sobre las funciones desempeñadas y facilitar la labor del asesor/a en la organización de la documentación sobre el Historial Profesional de la persona candidata en este Procedimiento.

Estructura

Datos identificativos de la empresa.

Datos relativos a la vinculación de la trabajadora o del trabajador con la empresa.

Tabla resumen de puesto/s ocupado/s (convenio, categoría, período y funciones desempeñadas).

Firma del responsable y sello de la empresa.

MODELO DE FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR EL TRABAJADOR/A EN LA EMPRESA

Nombre de la empresa:

Dirección de la empresa: Ciudad: Provincia: Teléfono de contacto:

Sector productivo que corresponde a la parte de la empresa en la que el trabajador/a desempeñó sus funciones:
Área funcional en la que el trabajador/a ha desempeñado sus funciones:
Periodo/s trabajado/s en la empresa:

	Puesto/s ocupado por el trabajador/a	Convenio Colectivo Aplicable	Grupo/ subgrupo/categoría profesional del convenio	Periodo ocupado en el puesto	Funciones desempeñadas / Principales actividades/ Tareas desarrolladas por la trabajadora o el trabajador / (según el puesto/cargo): *Tachar lo que no proceda*
1					
2					
3					
4					

Firma del responsable: **Sello de la empresa:**

ANEXO III. MODELO DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

Introducción.

Recoge las Actividades Profesionales Principales y las Actividades Profesionales Secundarias que dan soporte a la Unidad de Competencia.

Utilidad.

La información recogida y el resultado del Cuestionario de Autoevaluación expresa el grado de dominio/autonomía de la persona candidata, en una escala de 1 a 4, respecto a las actividades profesionales establecidas en el Cuestionario.

El asesor/a incluye las respuestas del Cuestionario en una herramienta informática denominada Plantilla de Valoración de los Cuestionarios de Autoevaluación, con la que obtiene un resultado. Si este resultado supera el umbral establecido, se considera que la persona candidata podría tener probabilidades de superar la evaluación.

MODELO DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
PARA TRABAJADORAS Y TRABAJADORES

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: .....

Código:XXX **NIVEL:** X

UNIDAD DE COMPETENCIA
UCXXX_X "....."

LEA ATENTAMENTE LAS INSTRUCCIONES

Conteste a este cuestionario de **FORMA SINCERA**.

Su resultado servirá solamente para ayudarle, **ORIENTÁNDOLE** en qué medida posee la competencia profesional de la UCXXX_X.....

No se preocupe, con independencia del resultado de esta autoevaluación, Ud. TIENE DERECHO A PARTICIPAR EN EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN, siempre que cumpla los requisitos de la convocatoria.

Nombre y apellidos de la trabajadora o del trabajador: NIF:	Firma:

INSTRUCCIONES CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO:

Cada **actividad profesional principal (APP)** se compone de **varias actividades profesionales** secundarias **(APS).**

Lea atentamente cada APP y a continuación sus APS. En cada APS marque con una cruz el indicador de autoevaluación que considere más ajustado a su grado de dominio de las APS. Dichos indicadores son los siguientes:

1. No sé hacerlo.
2. Lo puedo hacer con ayuda
3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda
4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda, e incluso podría formar a otra trabajadora o trabajador.

***APP1**:*	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN			
	1	2	3	4
APS1.1:	☐	☐	☐	☐
APS1.2:	☐	☐	☐	☐
APS1.3:	☐	☐	☐	☐
APS1.4:	☐	☐	☐	☐

***APP2**:*	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN			
	1	2	3	4
APS2.1:	☐	☐	☐	☐
APS2.2:	☐	☐	☐	☐
APS2.3:	☐	☐	☐	☐
APS2.4:	☐	☐	☐	☐
APS2.5:	☐	☐	☐	☐
APS2.6:	☐	☐	☐	☐

ANEXO IV. EJEMPLO DE ENTREVISTA PROFESIONAL CON FINES DE ASESORAMIENTO.

PREGUNTAS-TIPO GENERALES

Introducción

Para la preparación de la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento que el asesor/a mantiene con la persona candidata, se debe prever qué información es la que se quiere obtener para justificar la competencia profesional de la persona candidata a través de la información profesional y/o pruebas aportadas.

Estas preguntas deben dar respuesta a lo que la persona candidata sabe hacer, cómo y dónde lo ha hecho o lo que ha aprendido. Si no lo sabe, da pocos detalles o no es convincente en la descripción, probablemente no haya desempeñado las actividades profesionales que figuran en el Historial Profesional y Formativo.

Utilidad

Su utilidad principal es la obtención de información profesional sobre situaciones y actividades concretas relativas al desempeño profesional que permitan inferir que la persona candidata las ha vivido o experimentado por si mismo. La información profesional obtenida mediante esta técnica tiene que cumplir una serie de requisitos:

A. La actividad descrita está relacionada con el Referente de Evaluación objeto de evaluación.

B. La actividad profesional descrita se ha producido y ha sido realizada por la persona candidata recientemente.

C. La descripción que realiza la persona candidata se genera a partir del Historial Profesional y Formativo, del Cuestionario de Autoevaluación, del Referente de Evaluación y de las preguntas que le ha realizado el asesor/a.

Ejemplo: Preguntas-tipo para la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento

Para esta ejemplificación se ha elegido la **Unidad de Competencia 0231_3**: *Realizar la gestión contable y fiscal* de la **Cualificación Profesional ADG082_3** *Gestión Contable y de Auditoria*.

En la siguiente tabla se proponen una serie de preguntas “tipo” basadas en las Actividades Profesionales Principales (APP) y Actividades Profesionales Secundarias (APS) del Cuestionario de Autoevaluación y en el Historial Profesional y Formativo.

Nota: Propuesta provisional a las APP y APS.

UC0231_3: Realizar la gestión contable y fiscal.	
APP 1	*Indicio a percibir.*
¿Sabes qué criterio se sigue en tu empresa para el archivo de la documentación?, ¿quién lo determina?, te importaría explicármelo.	Si alguien se lo manda (no nivel 3), si no lo conoce, o te parece muy liosa su explicación es que no tiene adquirida esta competencia.
¿Contabilizas todos los asientos que se manejan en tu empresa?, podrías citarme qué asientos haces.	Comprueba que hace estos asientos: facturación, cobros, pagos, efectos, descuentos, préstamos, amortizaciones…
APP 2	*Indicio a percibir.*
¿Alguna vez has cometido errores de contabilización? ¿Cómo te aseguras de que esos errores no pasen como definitivos y por tanto alteren la realidad?	Si te responde que no, o miente o su ego es poderoso. Debería contestar que para ello están los registros auxiliares, tales como las hojas de caja, extractos auxiliares de bancos, listado de vencimientos de clientela y proveedores, que deben coincidir con lo que nos da la contabilidad.
¿Si quieres saber qué te debe un cliente o clienta y cuál es su movimiento, dónde miras?	En el mayor o extracto de su contabilidad, debe ser la respuesta. Si no lo utiliza, es que se limita a aplicar contabilidad mecánicamente, o que sólo la ha visto a nivel teórico.
APP 3	*Indicio a percibir.*
Tu empresa, o la empresa para las que has trabajado ¿Tienen asesoría externa? ¿De qué se encargaban?	Si se encargaban del depósito de cuentas y la elaboración de las cuentas anuales (algo que si no te lo dice debes preguntar expresamente), probablemente la persona candidata no tenga esta competencia, al menos adquirida en esa empresa (se puede preguntar si en otra empresa que no tuviera asesoría lo hacía la persona candidata.)
La aplicación informática que manejas ¿Realiza una plantilla de las cuentas anuales?	Si la aplicación informática no tiene esa plantilla, que te explique como hace las cuentas anuales, y aquí debe ser muy bueno, o basarse en alguna plantilla ya prefabricada para que nos creamos que lo hace realmente.
APP 4	*Indicio a percibir.*
Con referencia a la primera pregunta de la APP anterior.	Si se encargaban de la gestión fiscal (algo que si no te lo dice debes preguntar expresamente), probablemente la persona candidata no tenga esta competencia (se puede preguntar si en otra empresa que no tuviera asesoría lo hacía la persona candidata). Aún encargándose él, deberías preguntarle si las reclamaciones de hacienda las hace él o la gestoría/asesoría, sí solo esto último lo hace la asesoría sólo sería competente parcialmente.
¿Cómo sabes que no se ha cometido error en los impresos de Hacienda que se presentan?	Te debería explicar las diferentes formas de consultar en contabilidad los datos de estos impresos. Si no te da una explicación, o no concreta ejemplos, no es competente en esta APP.
APP 5	*Indicio a percibir.*
¿Preparas los datos informáticamente para los análisis financieros, a petición de la gerencia o dirección financiera? ¿Cómo?	Es necesario que describa que se utilizan plantillas personalizadas de Excel o aplicaciones informáticas especializadas para ello.
APP 6	*Indicio a percibir.*
¿Quién es el responsable de cumplir los plazos fiscales y mercantiles en tu empresa? ¿Cómo te aseguras de que no se pase ningún plazo?	Debe ser él, y si lo es debe saber describir que instrumentos y apoyos utiliza para que no se le pase ningún plazo.

ANEXO V. MODELO DE FICHA DE SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA

Introducción.

Una vez valorada si la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata, justifican la competencia profesional de la persona candidata en relación con el Referente de Evaluación, el asesor/a sistematiza toda la información en este documento, denominado Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia, fundamental para la elaboración del Informe del Asesor/a ante la Comisión de Evaluación.

Utilidad.

La Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia es fundamental para la elaboración del Informe del Asesor/a ante la Comisión de Evaluación, puesto que la información contenida está referenciada para permitir su localización por el asesor/a y posteriormente, por el evaluador.

Estructura.

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Unidad de competencia
- Actividades profesionales
- Información profesional y/o pruebas
- Valoración evidencias de competencia
- Observaciones

MODELO DE FICHA DE SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA

UNIDAD DE COMPETENCIA:			
ACTIVIDADES PROFESIONALES	**INFORMACIÓN PROFESIONAL Y/O PRUEBAS**	**Nº Referencia**	**VALORACION EVIDENCIAS DE COMPETENCIA**
AP1			
AP 2			
AP3			
AP4			
AP5			
AP6			

OBSERVACIONES :

ANEXO VI. MODELO DE INFORME DEL ASESOR/A PARA LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Introducción.

La elaboración del Informe del Asesor/a supone la culminación de la fase de asesoramiento y establece la conexión con la fase de evaluación. Refleja los resultados del proceso de recogida de información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata. Las propuestas que en él se recogen deben argumentarse a partir del análisis del resultado de la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia, relacionando la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata con el Referente de Evaluación.

Utilidad.

La finalidad del Informe del Asesor/a es justificar las competencias profesionales de la persona candidata aportadas durante la fase de asesoramiento, ayudando por tanto a la Comisión de Evaluación a optimizar el proceso de evaluación y al evaluador a contrastar las evidencias de competencia justificadas.

Estructura.

- Datos personales de la persona candidata
- Asesoramiento sobre unidad de competencia
- Modalidad de asesoramiento: presencial / telemático.
- Fundamentos del informe
    - Competencias profesionales suficientemente justificadas.
    - Argumentación para el diagnóstico de asesoramiento.
- Diagnóstico del asesoramiento: informe positivo/ negativo y decisión de la persona candidata.
- Propuesta de formación.
- Asesor o asesora que ha intervenido en el asesoramiento de la persona candidata en esta U.C.

MODELO DE INFORME DEL ASESOR/A PARA LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

DATOS PERSONALES DE LA PERSONA CANDIDATA

Apellidos:
_____

Nombre:
_____

DNI / NIE: _____

ASESORAMIENTO SOBRE UNIDAD DE COMPETENCIA

UC_____-_ Denominación:
_____

Cualificación Profesional:
_____

Familia Profesional:
_____

MODALIDAD DE ASESORAMIENTO: PRESENCIAL / TELEMÁTICO.

Sesiones grupales (fecha y lugar)

Sesiones individuales (fecha y lugar)

FUNDAMENTOS DEL INFORME

Competencias Profesionales suficientemente justificadas: derivadas del resultado de la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia.

_____
_____
_____
_____

Argumentación para el diagnóstico de asesoramiento.

_____
_____
_____
_____

DIAGNÓSTICO DEL ASESORAMIENTO

Informe positivo _____
Informe negativo _____

Decisión expresada por la persona candidata respecto a su acceso a la fase de evaluación

_____

PROPUESTA DE FORMACIÓN necesaria para completar la unidad de competencia y centros donde puede recibirla.

_____
_____
_____
_____

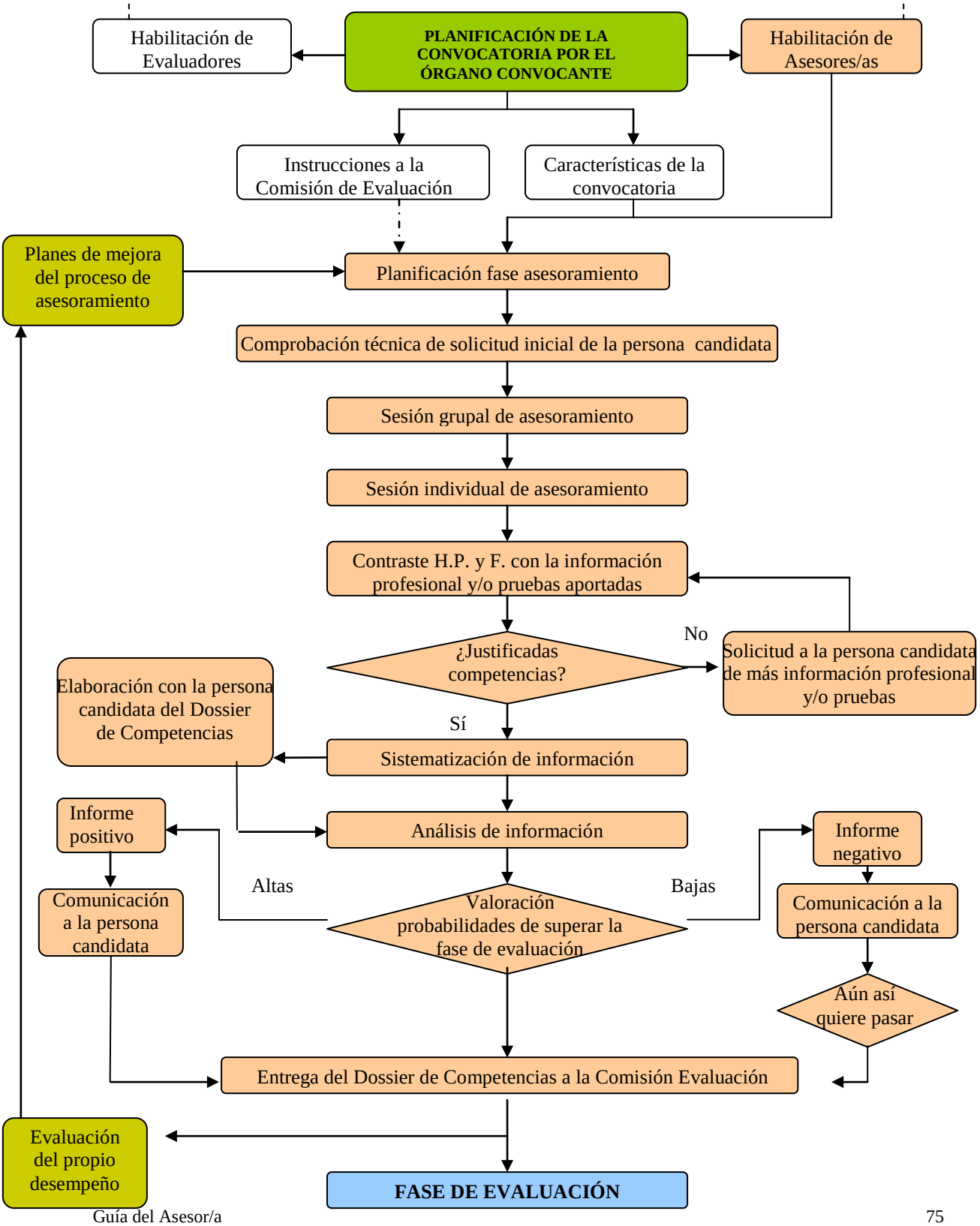
Asesor o asesora que ha intervenido en el asesoramiento de la persona candidata en esta U.C.:

Apellidos y nombre Firma

_____
_____
_____

En _____, a ____ de ____ de 201_

ANEXO VII. DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL ASESORAMIENTO



ANEXO VIII. CÓDIGO ÉTICO DEL ASESOR/A

En concordancia con la responsabilidad que debe asumir el asesor/a y para respetar lo establecido en los principios del Procedimiento de Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral, las asesoras y los asesores deben tener presente una serie de pautas que conforman el Código Ético que ha de guiar su actuación:

A. Emplear **empatía**, escucha activa, comunicación fluida y colaboración permanente en el desarrollo de sus funciones.

B. Procurar un **clima de confianza** con la persona candidata.

C. Motivar a las personas candidatas hacia el **aprendizaje a lo largo de la vida**, con el fin de mejorar su cualificación profesional.

D. Reconocer a la candidata o el candidato como la **figura central** del Procedimiento, siendo consciente de sus capacidades y posibilidades y salvaguardando al máximo su autoestima profesional.

E. Guardar la **confidencialidad** respecto a la documentación presentada por la persona candidata y las actuaciones realizadas durante la fase de asesoramiento.

F. Mantener una actitud de **colaboración** con las administraciones competentes y con la Comisión de Evaluación.

G. Evitar cualquier **conflicto de intereses** de tipo personal, social, profesional o económico.

H. Procurar la **mejora continua** en su actuación, realizando de forma periódica una autoevaluación crítica de su desempeño para introducir, en su caso, las correcciones oportunas.

Estos principios éticos se podrían resumir en dos:

- Mantener el rigor en la toma de decisiones sobre la competencia profesional de la persona candidata. Reflexionar sobre el impacto que su actitud o comportamiento provoca en la persona candidata.

- Desarrollar la autoestima profesional de la persona candidata utilizando todos los instrumentos que pone a su alcance el Procedimiento en su fase de asesoramiento.

-

ANEXO IX. PREGUNTAS SOBRE LA GUÍA DEL ASESOR/A

¿Cuál es exactamente mi función dentro de todo el proceso?
R.- punto 1.1.2. Puntos clave del perfil del asesor/a.

¿Con qué criterios tengo que realizar el acopio de información?
R.- punto 2.1.1 2) Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias.

¿Cómo debo conducir las sesiones de asesoramiento?
R.- punto 2.2.1 Pautas para el asesoramiento.

¿Qué finalidad tiene la sesión grupal?
R.- punto 2.3.2. Asesoramiento colectivo: la sesión grupal y el taller de asesoramiento.

¿De qué cuestiones se informa en la reunión grupal?
R.- punto 2.3.2. Asesoramiento colectivo: la sesión grupal y el taller de asesoramiento.

¿Cuál va ser mi referente durante la fase de asesoramiento a la hora de valorar la información profesional y pruebas aportadas por la persona candidata?
R.- 3.1. Las Cualificaciones Profesionales y Unidades de Competencia incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones.

¿Qué debo tener en cuenta al ayudar a la persona candidata a mejorar su Historial Profesional y Formativo?
R.- punto 2.1.1 2) A Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias: Historial Profesional.
R.- punto 2.1.1 2) B Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias: Historial Formativo.

¿Qué debo tener en cuenta al ayudar a la persona candidata a cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación?
R.- punto 2.1.1. 2) Asesoramiento a la persona candidata en la cumplimentación de los documentos que forman parte del Dossier de Competencias: C El Cuestionario de Autoevaluación.

¿Qué requisitos tiene que cumplir la información profesional recogida durante la Entrevista Individual con Fines de Asesoramiento?
R.- punto 2.2.3 Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento.

¿Qué información profesional y/o pruebas pueden formar parte del Dossier de Competencias y qué otras pueden formar parte del expediente del Procedimiento?

R.- punto 2.1.2. Relacionadas con la elaboración de un Dossier de Competencias de cada persona candidata en el Procedimiento.

¿Cómo informo a la persona candidata de una valoración negativa en el Informe del Asesor/a?
R.- punto 2.1.6 Relacionadas con las actuaciones y comunicación de resultados.

¿Debo informar de los resultados obtenidos por la persona candidata a la Comisión de Evaluación?
R.- punto 2.1.5 Relacionadas con la elaboración del Informe del Asesor/a para la Comisión de Evaluación.

¿Debe quedar registro de todas las actuaciones que lleve a cabo durante el desarrollo de la fase de asesoramiento?
R.- punto 4.1.2 El Registro como garante de la calidad.

ANEXO X. GLOSARIO DEL ASESORAMIENTO

Actividad profesional
Manifestación de los conocimientos y de las capacidades de la persona en forma de acción, en la realización de un trabajo determinado.

Aprendizaje a lo largo de la vida
Conjunto de actividades de aprendizaje emprendidas a lo largo de la vida de las personas candidatas como medio importante para mejorar sus conocimientos, sus capacidades y su cualificación y por tanto, sus oportunidades en el mercado laboral.

Autoestima profesional de la persona candidata
Valoración que tiene la persona candidata de sí misma en su desempeño profesional en el contexto de trabajo y que debe preservarse durante el proceso de asesoramiento.

Calidad del asesoramiento
Conjunto de características que debe cumplir el proceso de asesoramiento para que sea satisfactorio para las personas usuarias, cumpla con los fines del Procedimiento, y permita su seguimiento para su mejora.

Certificado de Profesionalidad

El certificado de profesionalidad es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la Administración laboral, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y que configura un perfil profesional entendido como conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, y reconocido y valorado en el mercado laboral.

Comisión de Evaluación
Órgano formado por un conjunto de evaluadores que decide colegiadamente acerca de las competencias profesionales demostradas por la persona candidata.

Competencia profesional
Conjunto de conocimientos y capacidades que se ponen en práctica, de forma integrada, para el ejercicio de las actividades profesionales incluidas en una cualificación profesional, dando respuesta a diferentes contextos y situaciones de trabajo.

Cualificación profesional
Conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, organizadas en Unidades de Competencia, que pueden ser adquiridas mediante formación, así como, a través de la experiencia laboral, y que conforman el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Diagnóstico del asesor/a
Apreciación que realiza el asesor/a sobre la suficiencia de la justificación de la información profesional y/o pruebas aportadas por la persona candidata en relación con el Referente de Evaluación, y expresa la conveniencia de que la persona candidata acceda a la fase de evaluación.

Dimensión de la competencia profesional
Cada una de las categorías en que se puede desglosar la competencia. Las competencias técnicas que recogen el "saber hacer" y "saber" y competencias sociales que recogen el "saber estar".

Dossier de Competencias
El Dossier de Competencias es el conjunto de información profesional, pruebas aportadas por la persona candidata y nuevas evidencias de competencia obtenidas a lo largo del Procedimiento, que se estructura sistemáticamente para su manejo. Adjunto al Dossier, figurarán otros documentos susceptibles de formar parte del expediente personal de la persona candidata o de la convocatoria.

Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento
Método de recogida de información de evidencias de competencia indirectas consistente en una conversación de carácter profesional entre la persona candidata y el asesor/a que sigue un plan previo en el que el asesor/a ha preparado de antemano las preguntas que debe realizar.

Evidencia de competencia profesional
Información obtenida de una candidata o candidato que, debidamente contrastada con el Referente de Evaluación, prueba que éste posee la competencia profesional requerida.

Evidencia de competencia profesional directa
Información obtenida por la persona candidata durante la realización de las actividades de evaluación requeridas mediante distintos métodos.

Evidencia de competencia profesional indirecta
Información obtenida de la persona candidata producto de logros anteriores, derivados de los aprendizajes realizados a lo largo de su trayectoria profesional y formativa.

Explicitación de la experiencia profesional
Núcleo esencial del trabajo del asesor/a que consiste en ayudar a la persona candidata a determinar las actividades profesionales y dimensiones de la competencia fruto de su experiencia profesional que van a ser objeto de contraste en la fase de evaluación.

Informe del Asesor/a
Documento elaborado por el asesor/a, con carácter no vinculante, que establece la conveniencia o no de que la persona candidata/a acceda a la fase de evaluación y sobre las competencias profesionales que considera suficientemente justificadas. También incluye las observaciones que el asesor/a hace de la candidata o el candidato a la comisión de evaluación.

Metodología del asesoramiento
Conjunto de métodos y técnicas que aplica el asesor/a para facilitar la homogeneización del proceso, ajustado a las características personales de las personas candidatas, con el fin de que los resultados obtenidos sean los mismos, independientemente de lugar, la forma que se aplique y el asesor/a que lo lleve a cabo.

Protocolos del asesoramiento
Conjunto de directrices cuyo objeto es orientar la actuación del asesor/a en lo referente a la identificación y justificación de las competencias profesionales de la persona candidata, permitiéndole resaltar aquello que pueda ser más relevante.

Referente de Evaluación
Conjunto de realizaciones profesionales, criterios de realización y contexto profesional incluidos en la Unidades de Competencia, de acuerdo con los criterios que se fijan en las correspondientes Guías de Evidencia de la competencia profesional.

Sistematización de la información profesional y/o pruebas aportadas
Actuación que lleva a cabo el asesor/a consistente en la organización de la información profesional y pruebas aportadas por la persona candidata de la competencia profesional de la persona candidata según una estructura establecida.

Título de Formación Profesional
Los Títulos son un instrumento de la administración educativa para acreditar las Cualificaciones Profesionales y las Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que se incluyan en el mismo. Incorpora además otras competencias determinadas por la Administración Educativa.

Trazabilidad
Conjunto de registros que permiten reconstruir la trayectoria seguida por la persona candidata en cualquier momento de su paso por el procedimiento con objeto de que pueda ser contrastada tanto interna como externamente.

Unidad de Competencia
Agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, que unidas a otras conforman una cualificación profesional.

Anexo 6

Cuestionario de autoevaluación a realizar por los candidatos del procedimiento de validación de Castilla y León

MODELO DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
PARA TRABAJADORAS Y TRABAJADORES

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: .....

Código:XXX **NIVEL:** X

UNIDAD DE COMPETENCIA
UCXXX_X "....."

LEA ATENTAMENTE LAS INSTRUCCIONES

Conteste a este cuestionario de **FORMA SINCERA**.

Su resultado servirá solamente para ayudarle, **ORIENTÁNDOLE** en qué medida posee la competencia profesional de la UCXXX_X.....

No se preocupe, con independencia del resultado de esta autoevaluación, Ud. TIENE DERECHO A PARTICIPAR EN EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN, siempre que cumpla los requisitos de la convocatoria.

Nombre y apellidos de la trabajadora o del trabajador: NIF:	Firma:

INSTRUCCIONES CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO:

Cada **actividad profesional principal (APP)** se compone de **varias actividades profesionales** secundarias **(APS).**

Lea atentamente cada APP y a continuación sus APS. En cada APS marque con una cruz el indicador de autoevaluación que considere más ajustado a su grado de dominio de las APS. Dichos indicadores son los siguientes:

1. No sé hacerlo.
2. Lo puedo hacer con ayuda
3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda
4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda, e incluso podría formar a otra trabajadora o trabajador.

***APP1**:*	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN			
	1	2	3	4
APS1.1:	☐	☐	☐	☐
APS1.2:	☐	☐	☐	☐
APS1.3:	☐	☐	☐	☐
APS1.4:	☐	☐	☐	☐

***APP2**:*	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN			
	1	2	3	4
APS2.1:	☐	☐	☐	☐
APS2.2:	☐	☐	☐	☐
APS2.3:	☐	☐	☐	☐
APS2.4:	☐	☐	☐	☐
APS2.5:	☐	☐	☐	☐
APS2.6:	☐	☐	☐	☐

Anexo 7

Historial formativo profesional a rellenar por los candidatos del procedimiento de validación de Castilla y León

HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO

Apellidos:

Nombre:

Fecha última actualización:

Índice del Historial Profesional y Formativo

1. **Información personal**	**3**
2. Historial Profesional – Experiencia laboral	**4**
3. Historial Formativo – Educación y formación	**5**
A. Títulos académicos oficiales y Certificados de Profesionalidad	**5**
B. Otra formación	**6**
4. Otra información profesional relevante	**7**
5. Declaración de la persona candidata	**9**

1. Información personal

Apellidos	**Nombre**
Sexo	**DNI / NIE / Pasaporte**
Fecha de nacimiento	**Lugar de nacimiento**
Nacionalidad	**Dirección**
Código postal	**Ciudad**
Teléfono móvil	**Teléfono fijo**
Correo electrónico	

2. Historial Profesional – Experiencia laboral

Iniciar por el trabajo actual o último realizado.

Sector productivo	Ocupación Grupo profesional Puesto de trabajo *Táchese lo que NO proceda	Centro de trabajo /Empresa	Periodo trabajado (de dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en meses y años)	Principales actividades desarrolladas	Otros

3. Historial Formativo – Educación y formación

A. Títulos académicos oficiales y Certificados de profesionalidad

Marcar con una (X) la titulación que se posee:

☐ **Graduado en ESO**	☐ **Título de EGB**
☐ **Título de Bachillerato** **Modalidad:**	☐ **Título de Bachillerato (BUP)** **Especialidad:**
☐ **Técnico (CFGM)** **Denominación:**	☐ **COU**
☐ **Técnico Superior (CFGS)** **Denominación:**	☐ **Técnico auxiliar (FPI)** **Especialidad:**
☐ **Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)** **Denominación:**	☐ **Técnico especialista (FPII)** **Especialidad:**
☐ **Certificado de Profesionalidad** **Nivel: Denominación:**	☐ **Oficialía industrial** **Especialidad:**
☐ **Otras pruebas (acceso a CCFF, universidad...).** **Especificar cuáles:**	☐ **Maestría industrial** **Especialidad:**

Si posee otro tipo de formación indique cuál:

B. Otra formación

Indicar los cursos ordenándolos de más próximo a más lejano en el tiempo.

Nombre curso	Centro / organismo	Periodo (del dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en horas)	Módulos/ contenidos	Resumen de Contenidos	Otros

4. Otra información profesional relevante

Permiso de conducir

¿Es titular de algún permiso de conducir? Especifique cual

Idiomas

CONOCIMIENTO DE IDIOMAS/ LENGUAS OFICIALES				
Nº Ref	Idiomas/ Lenguas oficiales	Lectura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Escritura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Expresión oral [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]

Carnets profesionales

¿Dispone de algún carnet de profesionalidad? Especifique cuál.

Informaciones complementarias y Aprendizajes "no formales"

Indique otras informaciones útiles.

5. Declaración de la persona candidata

D./Dña. .....

con DNI / NIE / Pasaporte .....

Declara que toda la información aportada al asesor/a para la elaboración de este Historial Profesional y Formativo es cierta y verificable.

....., a ..... de ..... de 201.....

Firma de la persona candidata

Anexo 8

Modelo ficha de recogida de información sobre funciones desempeñadas por el trabajador en la empresa del procedimiento de validación de Castilla y León

MODELO DE FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR EL TRABAJADOR/A EN LA EMPRESA

Nombre de la empresa:

Dirección de la empresa: Ciudad: Provincia: Teléfono de contacto:

Sector productivo que corresponde a la parte de la empresa en la que el trabajador/a desempeñó sus funciones:
Área funcional en la que el trabajador/a ha desempeñado sus funciones:
Periodo/s trabajado/s en la empresa:

	Puesto/s ocupado por el trabajador/a	Convenio Colectivo Aplicable	Grupo/ subgrupo/categoría profesional del convenio	Periodo ocupado en el puesto	Funciones desempeñadas / Principales actividades/ Tareas desarrolladas por la trabajadora o el trabajador / (según el puesto/cargo): *Tachar lo que no proceda*
1					
2					
3					
4					

Firma del responsable: **Sello de la empresa:**

Anexo 9

Ejemplo de entrevista profesional con fines de asesoramiento del procedimiento de validación de Castilla y León

ANEXO IV. EJEMPLO DE ENTREVISTA PROFESIONAL CON FINES DE ASESORAMIENTO.

PREGUNTAS-TIPO GENERALES

Introducción

Para la preparación de la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento que el asesor/a mantiene con la persona candidata, se debe prever qué información es la que se quiere obtener para justificar la competencia profesional de la persona candidata a través de la información profesional y/o pruebas aportadas.

Estas preguntas deben dar respuesta a lo que la persona candidata sabe hacer, cómo y dónde lo ha hecho o lo que ha aprendido. Si no lo sabe, da pocos detalles o no es convincente en la descripción, probablemente no haya desempeñado las actividades profesionales que figuran en el Historial Profesional y Formativo.

Utilidad

Su utilidad principal es la obtención de información profesional sobre situaciones y actividades concretas relativas al desempeño profesional que permitan inferir que la persona candidata las ha vivido o experimentado por si mismo. La información profesional obtenida mediante esta técnica tiene que cumplir una serie de requisitos:

A. La actividad descrita está relacionada con el Referente de Evaluación objeto de evaluación.

B. La actividad profesional descrita se ha producido y ha sido realizada por la persona candidata recientemente.

C. La descripción que realiza la persona candidata se genera a partir del Historial Profesional y Formativo, del Cuestionario de Autoevaluación, del Referente de Evaluación y de las preguntas que le ha realizado el asesor/a.

Ejemplo: Preguntas-tipo para la Entrevista Profesional con Fines de Asesoramiento

Para esta ejemplificación se ha elegido la **Unidad de Competencia 0231_3**: *Realizar la gestión contable y fiscal* de la **Cualificación Profesional ADG082_3** *Gestión Contable y de Auditoria*.

En la siguiente tabla se proponen una serie de preguntas “tipo” basadas en las Actividades Profesionales Principales (APP) y Actividades Profesionales Secundarias (APS) del Cuestionario de Autoevaluación y en el Historial Profesional y Formativo.

Nota: Propuesta provisional a las APP y APS.

UC0231_3: Realizar la gestión contable y fiscal.	
APP 1	*Indicio a percibir.*
¿Sabes qué criterio se sigue en tu empresa para el archivo de la documentación?, ¿quién lo determina?, te importaría explicármelo.	Si alguien se lo manda (no nivel 3), si no lo conoce, o te parece muy liosa su explicación es que no tiene adquirida esta competencia.
¿Contabilizas todos los asientos que se manejan en tu empresa?, podrías citarme qué asientos haces.	Comprueba que hace estos asientos: facturación, cobros, pagos, efectos, descuentos, préstamos, amortizaciones…
APP 2	*Indicio a percibir.*
¿Alguna vez has cometido errores de contabilización? ¿Cómo te aseguras de que esos errores no pasen como definitivos y por tanto alteren la realidad?	Si te responde que no, o miente o su ego es poderoso. Debería contestar que para ello están los registros auxiliares, tales como las hojas de caja, extractos auxiliares de bancos, listado de vencimientos de clientela y proveedores, que deben coincidir con lo que nos da la contabilidad.
¿Si quieres saber qué te debe un cliente o clienta y cuál es su movimiento, dónde miras?	En el mayor o extracto de su contabilidad, debe ser la respuesta. Si no lo utiliza, es que se limita a aplicar contabilidad mecánicamente, o que sólo la ha visto a nivel teórico.
APP 3	*Indicio a percibir.*
Tu empresa, o la empresa para las que has trabajado ¿Tienen asesoría externa? ¿De qué se encargaban?	Si se encargaban del depósito de cuentas y la elaboración de las cuentas anuales (algo que si no te lo dice debes preguntar expresamente), probablemente la persona candidata no tenga esta competencia, al menos adquirida en esa empresa (se puede preguntar si en otra empresa que no tuviera asesoría lo hacía la persona candidata.)
La aplicación informática que manejas ¿Realiza una plantilla de las cuentas anuales?	Si la aplicación informática no tiene esa plantilla, que te explique como hace las cuentas anuales, y aquí debe ser muy bueno, o basarse en alguna plantilla ya prefabricada para que nos creamos que lo hace realmente.
APP 4	*Indicio a percibir.*
Con referencia a la primera pregunta de la APP anterior.	Si se encargaban de la gestión fiscal (algo que si no te lo dice debes preguntar expresamente), probablemente la persona candidata no tenga esta competencia (se puede preguntar si en otra empresa que no tuviera asesoría lo hacía la persona candidata). Aún encargándose él, deberías preguntarle si las reclamaciones de hacienda las hace él o la gestoría/asesoría, sí solo esto último lo hace la asesoría sólo sería competente parcialmente.
¿Cómo sabes que no se ha cometido error en los impresos de Hacienda que se presentan?	Te debería explicar las diferentes formas de consultar en contabilidad los datos de estos impresos. Si no te da una explicación, o no concreta ejemplos, no es competente en esta APP.
APP 5	*Indicio a percibir.*
¿Preparas los datos informáticamente para los análisis financieros, a petición de la gerencia o dirección financiera? ¿Cómo?	Es necesario que describa que se utilizan plantillas personalizadas de Excel o aplicaciones informáticas especializadas para ello.
APP 6	*Indicio a percibir.*
¿Quién es el responsable de cumplir los plazos fiscales y mercantiles en tu empresa? ¿Cómo te aseguras de que no se pase ningún plazo?	Debe ser él, y si lo es debe saber describir que instrumentos y apoyos utiliza para que no se le pase ningún plazo.

Anexo 10

Modelo de ficha de sistematización de evidencias de competencia del procedimiento de validación de Castilla y León.

MODELO DE FICHA DE SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA

UNIDAD DE COMPETENCIA:			
ACTIVIDADES PROFESIONALES	**INFORMACIÓN PROFESIONAL Y/O PRUEBAS**	**Nº Referencia**	**VALORACION EVIDENCIAS DE COMPETENCIA**
AP1			
AP 2			
AP3			
AP4			
AP5			
AP6			

OBSERVACIONES :

Anexo 11

Modelo de informe del asesor para la comisión de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.

MODELO DE INFORME DEL ASESOR/A PARA LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

DATOS PERSONALES DE LA PERSONA CANDIDATA

Apellidos:
_____

Nombre:
_____

DNI / NIE: _____

ASESORAMIENTO SOBRE UNIDAD DE COMPETENCIA

UC_____-_ Denominación:
_____

Cualificación Profesional:
_____

Familia Profesional:
_____

MODALIDAD DE ASESORAMIENTO: PRESENCIAL / TELEMÁTICO.

Sesiones grupales (fecha y lugar)

Sesiones individuales (fecha y lugar)

FUNDAMENTOS DEL INFORME

Competencias Profesionales suficientemente justificadas: derivadas del resultado de la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia.

_____
_____
_____
_____

Argumentación para el diagnóstico de asesoramiento.

_____
_____
_____
_____

DIAGNÓSTICO DEL ASESORAMIENTO

Informe positivo _____
Informe negativo _____

Decisión expresada por la persona candidata respecto a su acceso a la fase de evaluación

_____

PROPUESTA DE FORMACIÓN necesaria para completar la unidad de competencia y centros donde puede recibirla.

_____
_____
_____
_____

Asesor o asesora que ha intervenido en el asesoramiento de la persona candidata en esta U.C.:

Apellidos y nombre Firma

_____
_____
_____

En _____, a ____ de ____ de 201_

Anexo 12

Documento para el dictamen de valoración de evidencias de competencia indirectas del procedimiento de validación de Castilla y León.

A. DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Dictamen de la Comisión de Evaluación constituida para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en relación con las competencias definidas en la convocatoria _____

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la Comisión de Evaluación

Datos identificativos de las personas candidatas y evaluadores/as que han intervenido en cada UC

Núm.	Apellidos y nombre Candidata/o	Apellidos y nombre Evaluador/a	Unidades de Competencia UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX
1	Can1	Eva1	CN				
Obs.							
1	Can2	Eva2		CN			
Obs.							
1	Can3	Eva3			IN5	IN4	No Pres
Obs.							
2	Can4	Eva4	No Pres	IN5	No Pres	No Pres	No Pres
Obs.							

Primera evaluación de la Comisión de Evaluación:
CN. Contraste. Las evidencias indirectas corresponden inicialmente con las del referente.
IN1. Insuficiencia. Las evidencias indirectas no encajan con las del referente.
IN2. Insuficiencia. Dossier de Competencias incompleto.
IN3. Insuficiencia. No aporta documentos.
IN4. Insuficiencia. No aporta materiales.
IN5. Insuficiencia. No aporta ni documentos ni materiales.
No Pres. No se presenta.

Este Acta comprende ____personas candidatas, terminando con _____ (último nombre del Acta)

En , a de de

El/la secretario/a El/la presidente/a

Vocales

Anexo 13

Modelo de ficha del plan individualizado de evaluación.

MODELO DE FICHA DEL PLAN INDIVIDUALIZADO DE EVALUACIÓN

Datos de la persona candidata:
Apellidos y Nombre: _____

Datos de la convocatoria:
UC_____-_ Denominación: _____
Cualificación Profesional: _____
Familia Profesional: _____

Instrumentos de evaluación previstos:

☐ Observación en el puesto de trabajo

☐ Simulación de la práctica profesional

☐ Entrevista profesional estructurada con fines de evaluación

☐ Pruebas profesionales de competencia

☐ Otros (especificar):

_____

Lugar, fecha y hora de la evaluación:

Evaluación 1 Instrumento: _____Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Evaluación 2 Instrumento: _____Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Evaluación 3 Instrumento: _____Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Notas sobre la aplicación de los instrumentos de evaluación:

_____

_____

Notas de interés acerca de la persona candidata:

_____

_____

Lugar y fecha en que se acuerda el plan:

_____, _____ de _____ de 201_____

Enterada:

La persona candidata Por la Comisión de Evaluación

Anexo 14

Ficha de seguimiento de actividades realizadas por el evaluador/a en el proceso de evaluación por cada persona candidata, del procedimiento de validación de Castilla y León.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL EVALUADOR/A EN EL PROCESO DE EVALUACION POR CADA PERSONA CANDIDATA

Persona candidata: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

Evaluador/a: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

UC: _____.____ Denominación: _____

1. Actividad a realizar posterior a la recepción de la información de asesoramiento de la persona candidata por la Comisión de Evaluación y su distribución a los evaluadores/as A. Comprobación y contraste de las evidencias de competencia indirectas de la persona candidata. B. Formulación, si es necesario, de la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación para completar las evidencias de competencia indirectas.		
1.1.	He analizado pormenorizadamente el Informe del Asesor/a y el resto de la documentación que le acompaña en el Dossier de Competencias.	
1.2.	He formulado hipótesis sobre las competencias profesionales de la persona candidata a partir del contraste en la entrevista, teniendo en cuenta el Informe del Asesor/a, la documentación que lo acompaña y el Referente de Evaluación, y teniendo presentes las instrucciones generales de la Comisión de Evaluación.	
1.3.	He formulado las condiciones para comprobar estas hipótesis de competencia, fijando la temporalización y los recursos de evaluación necesarios, en función de lo propuesto en las Guías de Evidencias y en las instrucciones generales recibidas de la Comisión de Evaluación.	
1.4.	He previsto los factores que pueden distorsionar la fiabilidad y validez de los datos que espero recoger sobre las personas candidatas.	
1.5.	He formulado una propuesta inicial a la Comisión de Evaluación de Plan Individualizado de Evaluación para la candidata o el candidato en esta UC.	
1.6.	He valorado la suficiencia o no de las evidencias indirectas y si es conveniente que la persona candidata siga en el proceso de evaluación.	

Preguntas claves:

¿La persona candidata ha justificado suficientemente las evidencias de competencia?

Sí **No**

En caso de respuesta afirmativa, se cumplimenta una propuesta de Informe de Evaluación que se cursa a la Comisión de Evaluación.

En caso de respuesta negativa, es necesario plantearse la siguiente pregunta:

Ante las carencias de competencia detectadas, ¿es conveniente que la candidata o el candidato siga en el proceso de evaluación?

Sí **No**

En caso de respuesta afirmativa, se elaborará la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación. Además, la argumentación de lo justificado y de lo que falta por justificar, quedará recogida, en el borrador del Informe de Evaluación que no se cursará hasta el final de la evaluación.

En caso de respuesta negativa, se cumplimenta una propuesta de Informe de Evaluación que se cursa a la Comisión de Evaluación.

2. Aplicación por el evaluador/a del Plan Individualizado de Evaluación aprobado por la Comisión de Evaluación	
2.1. He adaptado la propuesta de Plan Individualizado de Evaluación a lo aprobado por la Comisión de Evaluación, en función de los medios disponibles y los fines propuestos.	
2.2. He ajustado con la persona candidata las fechas y lugares del Plan Individualizado de Evaluación y le he informado sobre los instrumentos de evaluación a utilizar.	
2.3. He preparado las situaciones de evaluación siguiendo las recomendaciones de la Guía de Evidencias.	
2.4. He contrastado mediante los métodos indicados por la Comisión de Evaluación las competencias profesionales de las personas candidatas no suficientemente demostradas en las evidencias indirectas y las he recogido según lo previsto en el Plan Individualizado de Evaluación.	
2.5. He seleccionado las preguntas para la Entrevista Profesional Estructurada que son comunes a toda la UC, teniendo presente la Guía de Evidencias, eliminando luego las correspondientes a las APPs que se dan por suficientemente contrastadas.	
2.6. Al aplicar la observación en el puesto de trabajo, he tomado como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.	
2.7. Al aplicar la prueba práctica, he establecido también el tiempo para su realización en función del que correspondería a un profesional competente.	
2.8. Al aplicar la prueba práctica, he establecido las condiciones de contexto para su realización en un medio profesional normal.	
2.9. He tenido en cuenta para su evaluación las competencias técnicas y sociales indicadas en la Guía de Evidencias.	
2.10. He constatado los factores que han interferido con la aplicación de los instrumentos de evaluación previstos en el Plan Individualizado de Evaluación.	
2.11. He registrado las incidencias en el funcionamiento de los instrumentos de evaluación recogidos en el Plan Individualizado de Evaluación.	

3. Evaluación de las evidencias de competencia obtenidas mediante la aplicación, en su caso, del Plan Individualizado de Evaluación y preparación del Informe de Evaluación de la persona candidata para la Comisión de Evaluación		
3.1.	He planteado las hipótesis sobre las competencias profesionales de las personas candidatas y puedo atribuir al proceso de evaluación un aumento en su demostración.	
3.2.	He indicado el nivel de confianza que me han merecido las evidencias recogidas respecto al Referente de Evaluación de la Unidad de Competencia y he verificado que están libres de errores de sesgo.	
3.3.	He señalado los aspectos que han podido condicionar la aplicación de los instrumentos de evaluación, indicando el origen del problema (técnico, material, humano, otros) que afectan a la calidad de las evidencias obtenidas (actualidad, fiabilidad, validez).	
3.4.	He informado a la Comisión de Evaluación de los resultados del proceso de evaluación en términos de eficacia y eficiencia.	
3.5.	He justificado la relación entre las conclusiones a las que llega y las evidencias de competencia demostradas tras la aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.	
3.6.	He planificado, en su caso, la formación necesaria de la candidata o el candidato al no superar la evaluación, eligiendo objetivos realistas y llegando a un acuerdo con la persona candidata sobre su propuesta de desarrollo.	

Candidata/o: (Apellidos) _____ (Nombre) _____
Evaluador/a: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

Anexo 15

Guía del evaluador del procedimiento de validación de Castilla y León.

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO NACIONAL
DE LAS CUALIFICACIONES

Manual de Procedimiento para el
Reconocimiento de las Competencias Profesionales
Adquiridas por Experiencia Laboral

GUÍA DEL EVALUADOR/A

INSTRUMENTO Nº 3

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA 7

1. Objetivos de la Guía del Evaluador/a 7
2. Aspectos generales sobre la Guía del Evaluador/a 7
3. Utilización de la Guía del Evaluador/a 8

1. LA FIGURA DEL EVALUADOR EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL 8

1.1. Naturaleza de la evaluación 9

1.1.1. Funciones del evaluador/a 9
1.1.2. Puntos clave de la actuación del evaluador/a 11

1.2. El evaluador en relación con los fines y principios del Procedimiento 11

1.2.1. Implicación en los métodos e instrumentos 11
1.2.2. Implicación en la relación con la persona candidata 12

2. PAUTAS BÁSICAS PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN 13

Diagrama de flujo del proceso de evaluación 14

2.1. Pautas para la elaboración del Plan Individualizado de Evaluación 15

2.1.1. Análisis del Informe del Asesor/a, de las evidencias indirectas aportadas, de la documentación de la persona candidata y del Historial Profesional y Formativo 16
2.1.2. Obtención de nuevas evidencias de competencia 16
2.1.3. Estrategias para una evaluación integrada de las Unidades de Competencia 16

2.2. Pautas generales para la valoración de las competencias profesionales en el proceso de evaluación. 18

2.3. Comunicación de los primeros resultados y las consecuencias del mismo 19

2.4. Aspectos básicos de la documentación a presentar por el evaluador/a en relación con la Comisión de Evaluación. 19

2.4.1. Plan Individualizado de Evaluación 19
2.4.2. Registro de las actividades de evaluación 19

2.4.3. Ficha de Seguimiento de Actividades realizadas por el evaluador/a en el Proceso de Evaluación por cada persona candidata 19
2.4.4. El Informe de Evaluación 20

3. LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN 21

3.1. Recepción y valoración de la documentación procedente de la fase de asesoramiento 21

3.2. Diseño y gestión del Plan global de Evaluación 21

3.3. Análisis de la documentación específica presentada a la Comisión de Evaluación por el evaluador/a 22

3.4. Evaluación de la competencia de la persona candidata por la Comisión de Evaluación 22

3.5. Comunicaciones de los resultados por la Comisión de Evaluación 22

4. LA GUÍA DE EVIDENCIAS COMO INSTRUMENTO DE APOYO AL PROCESO DE EVALUACIÓN 23

4.1. Fundamentación de la Guía de Evidencias 23

4.2. Utilidad de la Guía de Evidencias 23

4.3. Situaciones profesionales y criterios de evaluación 24

4.4. Criterios generales para relacionar los métodos de evaluación que determina la Comisión de Evaluación y el uso del Referente de Evaluación más adecuado 24

5. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN 25

5.1. Tipos de métodos e instrumentos 25

5.1.1. Observación en el puesto de trabajo 25
5.1.2. Simulaciones de actividades profesionales 26
5.1.3. Pruebas profesionales de competencia 26
5.1.4. Entrevista Profesional Estructurada con fines de evaluación 26

5.2. Elección y aplicación de métodos e instrumentos 26

5.2.1. Adaptación de los métodos a instrumentos: fiabilidad, validez y eficacia 27
5.2.2. Selección y aplicación de los instrumentos: pertinencia, rigor técnico y eficiencia 28

6. CALIDAD DE LA EVALUACIÓN 28

6.1. Control y seguimiento de la fase de evaluación y sus resultados 29

6.2. Mecanismos internos y externos de aseguramiento de la calidad 30

6.2.1. La técnica del círculo de *Deming* 31
6.2.2. Lista de cotejo y autoevaluación del evaluador 32

ANEXOS

I. MODELO DE HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO 35

II. MODELO DE FICHA DEL PLAN INDIVIDUALIZADO DE EVALUACIÓN 49

III. FICHA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL EVALUADOR/A EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN POR CADA PERSONA CANDIDATA 53

IV. MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN 59

V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

A. Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas 63
B. Comunicación a la persona candidata del Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas 67
C. Registro de actividad de evaluación 71
D. Modelo de Acta de Valoración Individual de la Competencia Profesional 75
E. Modelo de solicitud de revisión individualizada 79
F. Acta final conjunta de la Comisión de Evaluación 83

VI. CÓDIGO ÉTICO DEL EVALUADOR/A 87

VII. DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN 89

VIII. PREGUNTAS SOBRE LA GUÍA DEL EVALUADOR/A 91

IX. FUNDAMENTACIÓN DE LAS GUIAS DE EVIDENCIA 93

X. GLOSARIO DE LA EVALUACIÓN 99

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

1. Objetivos de la Guía del Evaluador/a.
2. Aspectos generales sobre la Guía del Evaluador/a.
3. Utilización de la Guía del Evaluador/a.

1. Objetivos de la Guía del Evaluador/a.

Esta Guía ha sido elaborada con el objetivo de servir de apoyo a la actividad de la evaluadora o el evaluador en el marco del Procedimiento de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y vías no formales de formación (en adelante Procedimiento). La Guía forma parte del Manual de Procedimiento junto con la Guía del Asesor/a y la Guía de la Persona Candidata, y en ella se precisa el alcance del trabajo de la evaluadora o del evaluador en el conjunto del proceso de evaluación.

El Manual de Procedimiento tiene como objetivo general optimizar la evaluación y acreditación de competencias profesionales, garantizando su homogeneidad y fiabilidad. Su marco legal está contenido en la Ley Orgánica 5/ 2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

En esta línea, la Guía del Evaluador/a está concebida como una herramienta ágil de información y consulta. Su interés es que se utilice como material de consolidación de la formación recibida y como instrumento de reflexión durante su actuación en el proceso de evaluación. La intención final de esta Guía es servir de punto de referencia para facilitar la mejora de la actividad profesional que la evaluadora o el evaluador está llamado a desempeñar en el Procedimiento.

2. Aspectos generales sobre la Guía del Evaluador/a.

La Guía del Evaluador/a se inicia describiendo la naturaleza de la evaluación a través de las funciones y tareas, concluyendo con su perfil de acuerdo con los fines y principios del Procedimiento. A continuación se analiza la relación de la evaluación con los principios del Procedimiento. La Guía continúa con la descripción del proceso de evaluación y un apartado dedicado a la Comisión de Evaluación. Asimismo, se dedica un apartado a la utilización de la Guía de Evidencias de la unidad de competencia (en adelante Guía de Evidencias) y se revisan los principales métodos de evaluación. La Guía finaliza con un apartado dedicado a la calidad de la evaluación.

3. Utilización de la Guía del Evaluador/a.

La información contenida en esta Guía se ha seleccionado y organizado para su consulta por la evaluadora o el evaluador de diferentes maneras. Es una herramienta que describe las actuaciones clave del evaluador/a y la metodología que se debe utilizar durante el proceso de evaluación. Para ello se incluyen modelos de instrumentos y un Glosario de términos.

Para aprovechar al máximo esta Guía[1] se sugiere una lectura atenta y reflexiva en el siguiente orden:

1) Aspectos contenidos en la calidad de la evaluación (ver apartado 6) y en el Anexo VI referido al código ético del evaluador. La necesidad de una revisión continua del propio desempeño y el cumplimiento de los principios éticos que rigen la actuación del evaluador son aspectos clave que merecen una primera lectura y consideración.

2) La valoración de las competencias profesionales con el fin de establecer una primera aproximación al trabajo central del evaluador/a: el contraste de las evidencias de competencia obtenidas de los candidatos (ver apartado 2.2).

3) El uso de la Guía de Evidencias de las Unidades de Competencia con fines de evaluación (ver apartado 4).

4) Planificación de la evaluación, con especial atención a los métodos para la obtención de nuevas evidencias de competencia y a los principios del Procedimiento (ver apartado 2.1).

5) Funciones de la Comisión de Evaluación.

Es fundamental la aplicación de los Anexos para el desarrollo del Procedimiento y la consulta del Glosario de la Evaluación[2], de manera que el evaluador adquiera el lenguaje y maneje con soltura los conceptos propios de esta actividad.

1. LA FIGURA DEL EVALUADOR/A EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL

1.1. Naturaleza de la evaluación.
1.2. El evaluador/a en relación con los fines y principios del Procedimiento.

[1] Ver Anexo VIII: Preguntas sobre la Guía del Evaluador/a.
[2] Ver Anexo IX: Glosario de la evaluación.

1.1. Naturaleza de la evaluación.

1.1.1. Funciones del evaluador/a.
1.1.2. Puntos clave de la actuación del evaluador/a.

Durante el proceso de evaluación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales de formación, la evaluadora o el evaluador debe utilizar con rigor técnico, un conjunto de instrumentos cuyo fin es valorar la experiencia profesional de las personas candidatas en términos de competencias profesionales. En este orden de cosas, es importante que el evaluador/a sea consciente de que los resultados del aprendizaje obtenido por la experiencia laboral, en la mayor parte de las ocasiones, son de difícil acceso para las personas candidatas y evaluadoras/es, ya que las competencias profesionales (al contrario de lo que ocurre con las que se adquieren en el ámbito educativo formal) están unidas a la práctica profesional y, por ello, tienen gran dificultad en ser separadas e identificadas y, en último término, evaluadas.

Este es, precisamente, uno de los sentidos que tiene la fase de asesoramiento, paso previo y necesario de la evaluación, que trata en primera instancia de hacer visibles los conocimientos y capacidades de las candidatas y candidatos.

Por tanto, la naturaleza de las competencias profesionales exige a la evaluadora o al evaluador poner en marcha una dinámica de trabajo que profundice, a partir de la información concretada en la fase de asesoramiento, en el esclarecimiento de la competencia profesional adquirida por la persona candidata en su experiencia laboral, a través de la evaluación de la misma.

1.1.1. Funciones del evaluador/a.

La evaluadora o el evaluador lleva a cabo las siguientes funciones básicas:

1) Planificación individualizada de las actividades de evaluación de cada Unidad de Competencia, dentro del marco establecido por la Comisión de Evaluación. Para definir esta planificación individual, el evaluador, teniendo en cuenta el Plan Global de Evaluación de la Comisión de Evaluación y las especificaciones y orientaciones para la evaluación contenidas en las Guías de Evidencias:

   A. Analiza y valora el Dossier de Competencias y el Informe del Asesor/a para identificar y contrastar las competencias profesionales aportadas por la persona candidata.
   B. Establece las competencias de las cuales tiene que obtener evidencias complementarias.
   C. Concreta las actividades de evaluación de acuerdo con el método o métodos acordados por la Comisión de Evaluación para la obtención nuevas evidencias.

D. Determina y organiza la actividad que debe realizar el candidato de acuerdo a lo establecido en las Guías de Evidencias.

2) Preparación de un primer Informe referido a cada persona candidata, para que la Comisión de Evaluación establezca un Dictamen sobre el nivel de suficiencia alcanzado por las evidencias presentadas y contrastadas con la candidata o el candidato, para ayudar a la Comisión de Evaluación en su toma de decisiones sobre la conveniencia de su continuidad en el proceso de evaluación.

3) Ajuste con la persona candidata, en su caso, de una propuesta de la planificación individualizada de evaluación después de emitido el dictamen de la Comisión de Evaluación.

   Los evaluadores/as asignados/as a las Unidades de Competencia objeto de la convocatoria ajustan con las personas candidatas que les correspondan, lugar y fechas de la evaluación dentro del margen establecido por la Comisión de Evaluación previo a la decisión definitiva del inicio del Plan Individualizado de Evaluación.

4) Realización de la evaluación de acuerdo con el Plan establecido por la Comisión de Evaluación y obtención y registro de las nuevas evidencias.

   La evaluadora o el evaluador organiza las evidencias de competencia obtenidas de acuerdo con los métodos e instrumentos determinados por la Comisión de Evaluación; las compara frente a las Realizaciones Profesionales, Criterios de Realización y Contexto Profesional de la Unidad de Competencia y las Especificaciones de Evaluación de la Guía de Evidencias (en adelante Referente de Evaluación) y, mediante su valoración, elabora y presenta una propuesta de evaluación para la Comisión de Evaluación.

5) Participación en la redacción del Dictamen de Valoración realizado por la Comisión de Evaluación.

   El evaluador/a, en el seno de la Comisión, participa en la elaboración del Dictamen de Valoración que es el resultado definitivo de la misma.

6) Atención de la solicitud de revisión del candidato, en primera instancia.

   En caso de producirse, la evaluadora o el evaluador, como miembro de la Comisión correspondiente, atiende la solicitud en primera instancia, trasladando el resultado a la Comisión de Evaluación.

7) Gestión de la documentación generada por la aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.

Con objeto de garantizar la trazabilidad del resultado de la evaluación y la calidad del procedimiento, el evaluador debe cumplimentar, custodiar y trasladar a la Comisión de Evaluación, toda la documentación propia del proceso individualizado de evaluación de cada una de las personas candidatas.

1.1.2. Puntos clave de la actuación del evaluador/a.

Los puntos clave que caracterizan la actuación de los evaluadores/as son:

- **Predicción**, la evaluadora o el evaluador, a partir de una muestra de evidencias de competencia, debe inferir las competencias profesionales de la persona candidata en relación con las requeridas por el Referente de Evaluación.
- **Cobertura y generalización**, el evaluador/a debe aplicar una combinación de métodos en cada caso de evaluación para asegurar que las evidencias de competencia obtenidas, especialmente las procedentes de la aplicación de situaciones profesionales de evaluación, abarcan razonablemente, el contexto fijado en la Unidad de Competencia.
- **Interpretación y argumentación de las evidencias**, la evaluadora o el evaluador toma en consideración las pautas de evaluación contenidas en la Guía de Evidencias y ofrece, en todo caso, razones objetivas sobre la demostración de la competencia requerida.
- **Mejora de la calidad** el evaluador/a debe reflexionar sobre la eficacia y eficiencia de su propio trabajo, así como en relación al Plan y las actividades de evaluación aplicadas.
- **Participación en las Comisiones de Evaluación,** la evaluadora o el evaluador como miembro de la Comisión de Evaluación, debe actuar con objetividad y rigor técnico y acatar las decisiones de la misma.

1.2. El evaluador/a en relación con los fines y principios del Procedimiento.

1.2.1. Implicación en los métodos e instrumentos
1.2.2. Implicación en la relación con la persona candidata

El evaluador/a debe tener en cuenta los principios del Procedimiento en la determinación de los métodos de evaluación y su relación con las personas candidatas. En la aplicación de los métodos de evaluación se debe de tener en cuenta los principios de validez, fiabilidad y rigor técnico, mientras que la relación con las personas candidatas se debe desarrollar de acuerdo con los principios de transparencia, confidencialidad y equidad.

1.2.1. Implicación en los métodos e instrumentos.

La fiabilidad, la validez y el rigor técnico constituyen tres principios del Procedimiento que se aplican, en el seno de la Comisión de Evaluación, para la selección de los métodos e

instrumentos más apropiados para la evaluación de la competencia, y por la evaluadora o el evaluador, en la concreción de las actividades de evaluación.

La **Validez**: los métodos de evaluación empleados para la obtención de evidencias deben medir la competencia profesional fijada por el Referente de Evaluación. La **validez** de un método o instrumento de evaluación radica en las características que tiene de medir realmente aquello que se busca medir.

La **Fiabilidad:** consiste en la estabilidad de los resultados medidos con el mismo método o instrumento. Se afirma que un método o instrumento es fiable en la medida en que los resultados son comparables y homogéneos en todos los participantes, independientemente de quien efectúe la evaluación.

La evaluación de la competencia se sostiene principalmente con los dos principios anteriores, complementándolo con un tercero: el rigor técnico.

El **Rigor Técnico:** es una exigencia de la actuación profesional del evaluador conforme a los principios definidos en el Procedimiento y en el Código Ético[3].

1.2.2. Implicación en la relación con la persona candidata.

La observación de los principios de transparencia, confidencialidad y equidad garantizan aspectos centrales del proceso de evaluación relacionados con la persona candidata, como son información permanente, mantenimiento de la autoestima y derecho a un trato justo y transparente a lo largo del mismo.

La Comisión de Evaluación garantiza la **transparencia** en la evaluación definiendo:

1) Las características y condiciones de la fase de evaluación.
2) La planificación individualizada de la evaluación.
3) La atribución de la responsabilidad de la custodia documental de acuerdo a la norma definida por el órgano convocante.
4) La aplicación, teniendo siempre presente el Referente de Evaluación, de un método de evaluación que incluye:

    A. El enunciado de la actividad de evaluación a realizar.
    B. Las instrucciones para su realización.
    C. Los criterios de evaluación.

En relación a los resultados de evaluación, se ha de garantizar la **confidencialidad** y seguridad con que se elaboran, manejan y comunican los mismos de acuerdo en lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

[3] Ver Anexo VI: Código Ético del Evaluador/a.

El principio de **equidad** requiere que el evaluador/a preste atención a mantener la individualidad e imparcialidad a lo largo del Procedimiento. Para ello, adapta los métodos de evaluación a cada persona candidata para que pueda demostrar su competencia profesional en las mejores condiciones. Además, el Procedimiento permite la revisión del resultado: ante el evaluador en primera instancia, ante la Comisión de Evaluación cuando se disponga del Dictamen y mediante los mecanismos previstos por la Ley de Procedimiento Administrativo.

Un aspecto importante que contribuye a mantener el principio de equidad es favorecer un proceso viable, evitando que éste sea largo, complejo y costoso. Por ello se debe garantizar la coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes implicadas en el desarrollo de la evaluación, con el fin de adaptarse a sus características y conseguir, de esta manera, la máxima eficacia y eficiencia en el uso de los recursos disponibles.

2. PAUTAS BÁSICAS PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN

2.1. Pautas para la elaboración del Plan Individualizado de Evaluación.
2.2. Pautas generales para la valoración de las competencias profesionales en el proceso de evaluación.
2.3. Comunicación de los primeros resultados y las consecuencias del mismo.
2.4. Aspectos básicos de la documentación a presentar por el evaluador/a en relación con la Comisión de Evaluación.

El proceso de evaluación comienza al término de la fase de asesoramiento, al llegar a la Comisión de Evaluación de la documentación de cada candidato y el Informe del Asesor/a. Ésta organiza el proceso de evaluación a través de un Plan Global de Evaluación que aplica las instrucciones dictadas por la administración responsable del Procedimiento. La Comisión de Evaluación, dependiendo del número de personas candidatas, podrá delegar en sus evaluadoras y evaluadores la parte inicial del proceso, que corresponde a la comprobación y el contraste de evidencias de competencia indirectas de la candidata o del candidato frente al Referente de Evaluación.

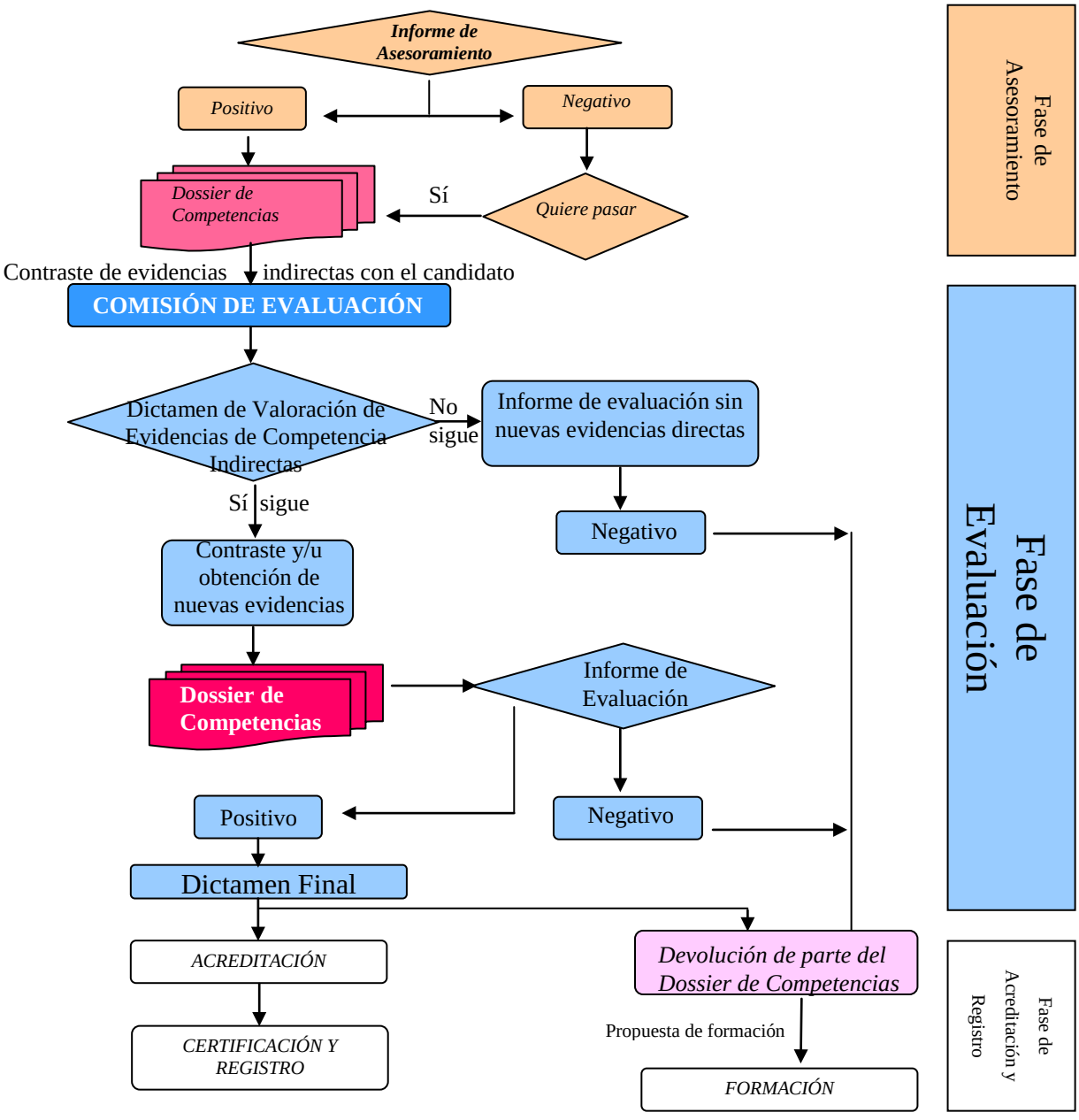
De este contraste, el evaluador/a propone una valoración de la competencia de la persona candidata, para que la Comisión de Evaluación la considere al elaborar el Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas (conjunto de todos las candidatas y los candidatos). Éste puede concluir en la elaboración de un Informe de Evaluación por el evaluador/a o, en su caso, en la búsqueda de nuevas evidencias que se desarrolla en el Plan Individualizado de Evaluación de cada persona candidata.

La evaluadora o el evaluador propone el Plan Individualizado para cada persona candidata, que es aprobado finalmente por la Comisión de Evaluación, que selecciona los métodos de evaluación, y requiere del evaluador/a la concreción de las actividades y la formalización en documentos internos de los resultados de la valoración de la competencia directa.

El proceso de evaluación conlleva una propuesta de Informe de Evaluación que se presenta a la Comisión de Evaluación para su aprobación. La Comisión de Evaluación comunica a cada persona candidata su resultado, incorpora el conjunto de los mismos en el expediente de la convocatoria y lo transmite al órgano convocante.

Al concluir el proceso de evaluación, la Comisión realiza un Dictamen Final de todas las candidatas y los candidatos respecto al reconocimiento de su competencia en cada una de las Unidades de Competencia en las que se haya inscrito. La administración correspondiente remite a todas las personas candidatas un escrito en el que hace constar posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para acreditar en convocatorias posteriores las Unidades de Competencia aquí reconocidas y su posible convalidación en títulos y certificados.

DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN



2.1. Pautas para la elaboración del Plan Individualizado de Evaluación.

2.1.1. Análisis del Informe del Asesor/a, de las evidencias indirectas aportadas, de la documentación de la persona candidata y del Historial Profesional y Formativo
2.1.2. Obtención de nuevas evidencias de competencia
2.1.3. Estrategias para una evaluación integrada de las Unidades de Competencia

Como consecuencia del análisis del Informe del Asesor/a, del Dossier de Competencias y otros documentos susceptibles de formar parte del expediente de la persona candidata, la evaluadora o el evaluador tiene que contrastar las competencias de las que la candidata o el candidato ha presentado evidencias y determinar, en su caso, qué nuevas evidencias necesita obtener. A este respecto la evaluadora o el evaluador elabora un Plan Individualizado de Evaluación[4], conforme a las directrices del plan global establecido por la Comisión de Evaluación. El diseño del Plan es un primer paso para que la evaluación sea un proceso riguroso ya que se trata de un conjunto de acciones sistematizadas en el que se fijan los objetivos de evaluación, se ajustan los métodos a la persona candidata, se establece el calendario conjuntamente con él y, finalmente, se prevén los recursos e instrumentos necesarios para su gestión. El Plan se comunica a la candidata o al candidato, quien firma su conformidad con el mismo, con una antelación razonable a las fechas de evaluación prevista en el Plan.

Desde un punto de vista metodológico, la importancia del Plan Individualizado de Evaluación reside en que determina la relación entre una causa (la aplicación de unos determinados métodos de evaluación) y un efecto, esto es: la obtención de evidencias suficientes de competencia que sirvan de base para la evaluación y, posteriormente, la acreditación de una Unidad de Competencia. El Plan Individualizado de Evaluación se comporta de esta manera como un sistema operativo que dirige la actividad de la evaluadora o el evaluador en la consecución de sus objetivos.

Un plan de evaluación propone un proceso completo que comienza por el análisis del Referente de Evaluación y de las Guías de Evidencia y finaliza con la obtención de las evidencias requeridas. Comprende en su proceso, objetivos operativos e intermedios para alcanzar este fin. La planificación del proceso de evaluación, por tanto, permite al programar las actividades de evaluación, explorar los posibles solapamientos de las mismas, garantizar una adecuada cronología y observar si la carga de trabajo prevista para el candidato es factible.

[4] Ver Anexo II: Modelo de Ficha del Plan Individualizado de Evaluación.

Al finalizar el Plan Individualizado de Evaluación el evaluador/a ha de registrar las incidencias sobre lo previsto para poder justificarlas en términos de eficacia y eficiencia ante la Comisión de Evaluación en el balance final[5].

2.1.1. Análisis del Informe del Asesor/a, de las evidencias indirectas aportadas, de la documentación de la persona candidata y del Historial Profesional y Formativo[6].

La evaluación se inicia analizando el Informe del Asesor/a y la documentación aportada por la persona candidata. En particular se valora la consistencia de las evidencias indirectas contenidas en la Ficha de Sistematización de Evidencias de Competencia cumplimentada por la asesora o el asesor y, en su caso, si así lo aprecia la Comisión de Evaluación, aplica una entrevista profesional para garantizar la fiabilidad y validez de dichas evidencias.

Si las evidencias encontradas en este primer momento de la evaluación no fueran consideradas suficientes por la evaluadora o el evaluador, éste propone a la Comisión de Evaluación la necesidad de buscar evidencias complementarias mediante los métodos de evaluación que esta Comisión estime más convenientes.

2.1.2. Obtención de nuevas evidencias de competencia.

Partiendo de las características de la persona candidata, el evaluador o evaluadora establece, fruto del análisis del Informe del Asesor/a y de acuerdo con la Guía de Evidencias, cuáles son, en su caso, las nuevas evidencias de competencia que debe recabar para verificar las competencias profesionales de la persona candidata en relación a las requeridas por el Referente de Evaluación.

Para obtener estas nuevas evidencias, siempre que se necesiten, pueden utilizarse diferentes métodos, entre los que figuran la entrevista profesional, pruebas de competencia, observación en el puesto de trabajo y simulaciones, para que las evidencias recogidas tengan la suficiente cobertura del Referente de Evaluación.

2.1.3. Estrategias para una evaluación integrada de las Unidades de Competencia.

La planificación individualizada de la evaluación prevista por la Comisión de Evaluación debe efectuarse para cada Unidad de Competencia que vaya a ser objeto de evaluación. Sin embargo, en algunas ocasiones se puede realizar una evaluación de una o más Unidades de Competencia de forma integrada. En este caso, la Comisión de Evaluación puede, teniendo en cuenta las Guías de Evidencias, planificar una o varias situaciones profesionales de evaluación que permita a la candidata o al candidato poner de manifiesto evidencias de competencia relacionadas con diferentes Unidades de Competencia del perfil profesional.

[5] Ver Anexo III: Ficha de Seguimiento de Actividades Realizadas por el Evaluador/a en el Proceso de Evaluación por cada persona candidata.
[6] Ver Anexo I: Modelo de Historial Profesional y Formativo.

El desarrollo de una estrategia de evaluación integrada de estas características requiere un esfuerzo de coordinación entre los evaluadores/as que intervienen y una planificación sistemática de los métodos de evaluación y registro de las observaciones que permita, posteriormente, una evaluación individualizada de cada Unidad de Competencia. Frente a este esfuerzo se produce una situación de evaluación con frecuencia más cercana a la actividad profesional del candidato y una utilización más racional de los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar la evaluación.

Una estrategia de evaluación integral es un plan de acción dirigido a implementar las situaciones profesionales que aparecen en las Guías de Evidencias, aplicando los métodos y técnicas de evaluación recomendados en las mismas. Con este objetivo se recomienda seguir esta estrategia:

1) Usar los métodos de evaluación más adecuados para evaluar la competencia de manera integrada.

Algunas situaciones profesionales pueden permitir evaluar varios elementos de competencia y sus criterios de realización simultáneamente. Por ejemplo, las observaciones de las actividades profesionales de la persona responsable de un grupo de torneros en su taller, pueden ser usadas para valorar a la vez su capacidad para dirigir grupos, el dominio de la competencia en el uso de la máquina, su responsabilidad en la valoración del trabajo bien hecho y la coordinación de la actividad grupal.

La situación ideal es la observación de la actividad de la persona candidata en diferentes contextos profesionales. No obstante, hay que tener en cuenta que la Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia correspondiente selecciona un contexto profesional en el que se va a desarrollar la evaluación, ante la evidente necesidad de limitar las posibilidades por economía de medios.

2) Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para medir aquello que se va a evaluar.

Para evaluar las competencias de distinto nivel de cualificación, se necesita utilizar un método adecuado a tal finalidad. En los niveles más bajos parece apropiada la evaluación directa del desempeño, mientras en los más altos, probablemente, sea necesario evaluar los procesos mediante métodos complementarios al desempeño.

3) Usar una amplia base de pruebas para inferir la competencia.

Para proveer pruebas suficientes de las cuales inferir las competencias de la candidata o candidato se puede utilizar una combinación de diferentes métodos. Cuanto más estrecha es la base de la prueba, menos generalizable es para el desempeño de otras tareas. Sin embargo, es necesario analizar los métodos disponibles a la luz de cuestiones prácticas, tales como el tiempo y los recursos con los que se cuenta. La Guía de Evidencias aporta situaciones

profesionales de evaluación que permiten obtener evidencia de competencias con la suficiente calidad y cobertura.

2.2. Pautas generales para la valoración de las competencias profesionales en el proceso de evaluación.

La evaluadora o el evaluador precisa adoptar un amplio repertorio de decisiones en las que debe ser muy sensible al contexto profesional de evaluación en el que se obtienen las evidencias de competencia de las personas candidatas. El proceso de toma de decisiones sobre la competencia del candidato o candidata, se puede entender como una sucesión de valoraciones (una por cada método o técnica de evaluación empleada), que permite al evaluador/a llegar a una propuesta de evaluación final sobre las competencias que ha demostrado la persona candidata durante el proceso de evaluación.

Las características que definen las valoraciones o juicios profesionales efectuados por el evaluador son:

- Plantear la evaluación de la competencia de forma global en la que el todo es más que la suma de las partes, evitando por tanto una visión fragmentada de la misma.
- Compartir, con la finalidad de armonizar, los criterios de evaluación con el resto de evaluadores que forman parte del Procedimiento.
- Resolver, de manera pragmática, las circunstancias complicadas que puedan presentarse en relación a la interpretación de los criterios de evaluación.
- Fundamentar la valoración de acuerdo a los criterios de evaluación de la profesionalidad, más relevantes en el sector profesional concreto, indicados en la Guía de Evidencias de la Unidad de Competencia.

Para determinar si se han demostrado las competencias profesionales requeridas en las Unidades de Competencia el evaluador debe verificar:

1. La conformidad con el Referente de Evaluación.
2. Que las evidencias recogidas de la Unidad de Competencia son suficientes, válidas, fiables, auténticas y actuales.
3. Que las situaciones profesionales de evaluación utilizadas son relevantes y han permitido a la persona evaluada producir las evidencias suficientes para que el evaluador tenga una base válida en la que fundamentar la evaluación de competencia.
4. Que se ha aplicado un juicio profesional de evaluación de acuerdo a los requisitos, anteriormente señalados, que lo caracterizan.

2.3. Comunicación de los primeros resultados y las consecuencias del mismo.

Las candidatas y los candidatos requieren que se les informe lo antes posible del resultado de la evaluación. Para conjugar este interés con la necesidad de adoptar una decisión reflexionada y de observar los protocolos establecidos, se sugiere que, en el momento de finalizar cada evaluación, se informe al candidato del modo y momento en el que se le comunicarán los resultados.

2.4. Aspectos básicos de la documentación a presentar por el evaluador/a en relación con la Comisión de Evaluación.

2.4.1. Plan Individualizado de Evaluación.
2.4.2. Registro de las actividades de evaluación.
2.4.3. Ficha de Seguimiento de Actividades realizadas por el Evaluador en el Proceso de Evaluación por cada candidato.
2.4.4. El Informe de Evaluación.

2.4.1. Plan Individualizado de Evaluación.

De acuerdo con el Plan global de la Comisión de Evaluación, el evaluador ajusta los Planes Individualizados de Evaluación de las personas candidatas que se le asignen, que deben contener como mínimo los siguientes elementos:

- Unidad de Competencia objeto de evaluación.
- Instrumentos de evaluación previstos.
- Hora, fecha y lugar de la evaluación.

2.4.2. Registro de las actividades de evaluación.

El registro de las actividades de evaluación se considera que debe contener los siguientes elementos mínimos:

- Identificación de la candidata o el candidato evaluado.
- Identificación de las actividades de evaluación correspondientes a la Unidad o Unidades de Competencia evaluadas.
- Identificación de las personas que han realizado la evaluación.
- Registro de las fechas y lugares en que se ha efectuado el proceso.
- Instrumentos empleados en la evaluación.

2.4.3. Ficha de Seguimiento de Actividades realizadas por el Evaluador/a en el Proceso de Evaluación por cada persona candidata.

Un proceso de evaluación realizado por la evaluadora o el evaluador para ser sistemático requiere la siguiente secuencia de actividades y pasos clave con cada persona candidata:

1. *Actividad a realizar posterior a la recepción de la información de asesoramiento del candidato por la Comisión de Evaluación y su distribución a las evaluadoras o los evaluadores:*
    A. Comprobación y contraste de las evidencias de competencia indirectas de la persona candidata.
    B. Formulación, si es necesario, de la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación para completar las evidencias de competencia indirectas.

2. *Actividad a realizar posterior al primer Dictamen de Valoración de evidencias de competencia indirecta realizado por la Comisión de Evaluación, previamente al Informe de Evaluación:*
    Aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.

3. *Actividad a realizar luego de la obtención de nuevas evidencias de competencia directas por el evaluador en caso de ser necesarias:*
    Cumplimiento de los objetivos del Plan Individualizado de Evaluación en su caso y, como consecuencia, realización del Informe de Evaluación de cada persona candidata a presentar a la Comisión de Evaluación.

La Ficha de Seguimiento de Actividades, por tanto, permite a la evaluadora o al evaluador realizar la verificación del cumplimiento de los pasos seguidos durante el proceso de evaluación y reflexionar sobre la utilización más adecuada de los instrumentos de apoyo que tiene a su disposición. Así mismo, puede ser utilizada en la mejora continua del proceso y en la verificación de la calidad de su actuación profesional con la persona candidata, para lo que será, en su caso, entregada a la Comisión de Evaluación al finalizar la actividad del evaluador o evaluadora.

2.4.4. El Informe de Evaluación[7].

El Informe de Evaluación es el instrumento del que dispone la evaluadora o el evaluador para comunicar a la Comisión de Evaluación los avances que va obteniendo sobre la valoración de la competencia de la persona candidata. En una primera aproximación el Informe de Evaluación será utilizado como un borrador para comunicar cuál es la situación previa a las decisiones que toma la Comisión de Evaluación. Después de cada una de las decisiones sobre cada candidata o candidato de la Comisión de Evaluación (Dictámenes) la evaluadora o el evaluador terminará de cumplimentar el Informe de Evaluación en el caso de que esa decisión sea definitiva para esa persona candidata.

Las actividades realizadas en el proceso de evaluación de la candidata o del candidato por el evaluador/a que se van reflejando en la correspondiente Ficha de Seguimiento han de dar como consecuencia argumentaciones que se reflejan en el borrador del Informe de Evaluación, el cual se cumplimenta parcial o totalmente según corresponda a las actividades de evaluación realizadas con cada persona candidata.

[7] Ver Anexo: Modelo de Informe de Evaluación.

En el caso de que algunas competencias profesionales no queden suficientemente demostradas por la candidata o el candidato, se debe indicar sugerencias para completar su formación que le pueden llevar a la adquisición de las competencias no acreditadas.

3. LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

3.1. Recepción y valoración de la documentación procedente de la fase de asesoramiento.
3.2. Diseño y gestión del Plan Global de Evaluación.
3.3. Análisis de la documentación específica presentada a la Comisión de Evaluación por el evaluador/a.
3.4. Evaluación de la competencia de la persona candidata por la Comisión de Evaluación.
3.5. Comunicaciones de los resultados por la Comisión de Evaluación.

3.1. Recepción y valoración de la documentación procedente de la fase de asesoramiento.

La Comisión de Evaluación recibe la documentación correspondiente a cada candidata o candidato de la fase de asesoramiento que incluye el Informe del Asesor/a, el Historial Profesional y Formativo, otros materiales incluidos en el Dossier de Competencias y documentación susceptible de formar parte del Expediente personal de la candidata o el candidato o de la convocatoria.

La Comisión establece el sistema de valoración de esta documentación y su utilidad en la fase de evaluación, pudiendo delegar en los evaluadores, debido al volumen de información, el cumplimiento de esta función, asignando a cada evaluadora o evaluador un determinado número de personas candidatas.

La Comisión de Evaluación puede requerir aclaraciones a la asesora o al asesor sobre la documentación recibida de la fase de asesoramiento.

3.2. Diseño y gestión del Plan global de Evaluación.

De acuerdo con la convocatoria, instrucciones, recursos y asignación de personas candidatas a la Comisión por parte del organismo convocante designado por la administración competente, la Comisión de Evaluación realiza un Plan global de Evaluación en el que:

- Asigna la distribución de las personas candidatas por evaluadores/as y coordinará las actividades de los mismos.

- Autoriza, de forma colegiada, los planes individualizados de los evaluadores/as en tanto se ajusten a las directrices establecidas en el Plan de Evaluación global inicial.

- Determina los métodos e instrumentos de evaluación de la competencia profesional a emplear.

- Publica las diferentes actas y dictámenes del proceso de evaluación.

- Atiende las reclamaciones sobre el resultado de la evaluación.

3.3. Análisis de la documentación específica presentada a la Comisión de Evaluación por el evaluador/a.

La Comisión de Evaluación, de forma colegiada comprueba si la evaluación realizada por las evaluadoras y los evaluadores asignadas/os cumple con los requisitos establecidos por la misma[8].

3.4. Evaluación de la competencia de la persona candidata por la Comisión de Evaluación.

La Comisión de Evaluación, vistos los informes de las evaluadoras y los evaluadores, emite de forma colegiada los dictámenes definitivos sobre la competencia de las personas candidatas.

Del contraste inicial de las evidencias de competencia indirectas, la evaluadora o el evaluador propone una valoración de la competencia de la personas candidata, para que la Comisión de Evaluación la considere al elaborar el Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas (conjunto de todos los candidatos). Éste puede concluir en la elaboración de un Informe de Evaluación por el evaluador o evaluadora o, en su caso, en la búsqueda de nuevas evidencias que se desarrolla en el Plan Individualizado de Evaluación de cada candidata o candidato.

Al concluir el proceso de evaluación, la Comisión realiza un Dictamen Final de todas las personas candidatas respecto al reconocimiento de su competencia en cada una de las Unidades de Competencia en las que se haya inscrito.

3.5. Comunicaciones de los resultados por la Comisión de Evaluación.

La Comisión de Evaluación comunica a las personas candidatas los resultados finales de evaluación[9].

[8] Ver Anexo V.C.: Comprobación de evidencias de competencias presentadas por el candidato.

Con objeto de garantizar la confidencialidad que debe presidir todo el proceso de evaluación y reconocimiento de competencias, la comunicación de resultados a la candidata o al candidato se hace llegar a la persona interesada mediante cualquier procedimiento que garantice la confidencialidad de la comunicación.

4. LA GUÍA DE EVIDENCIAS COMO INSTRUMENTO DE APOYO AL PROCESO DE EVALUACIÓN

4.1. Fundamentación de la Guía de Evidencias.
4.2. Utilidad de la Guía de Evidencias.
4.3. Situaciones profesionales y criterios de evaluación.
4.4. Criterios generales para relacionar los métodos de evaluación que determina la Comisión de Evaluación y el uso del Referente de Evaluación más adecuado.

4.1. Fundamentación de la Guía de Evidencias

Véase Anexo IX.

4.2. Utilidad de la Guía de Evidencias.

La Guía de Evidencias es uno de los instrumentos de apoyo del Procedimiento y que por tanto debe ser utilizada por la evaluadora o el evaluador en el proceso de evaluación como una herramienta básica que fija criterios para la evaluación de la competencia profesional contenida en el Referente de Evaluación. La Guía de Evidencias en este sentido es fundamental ya que:

- Establece las dimensiones de la competencia profesional: "saber y saber hacer" (competencias técnicas) y "saber estar" (competencias sociales).
- Establece especificaciones de evaluación de las Unidades de Competencia tales como las relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional (las competencias técnicas y sociales) y las situaciones profesionales de evaluación.
- Proporciona orientaciones para la identificación de los métodos más adecuados a utilizar en la evaluación de la competencia profesional en cada una de las Unidades de Competencia, y en determinados casos, según las evidencias de competencia indirectas aportadas por la persona candidata, sugiere la aplicación de uno o más métodos de evaluación.
- Concibe las situaciones profesionales de evaluación como punto de partida para realizar ésta en situaciones de trabajo simuladas o a través de pruebas profesionales. Además establece los criterios de evaluación constituidos por los criterios de mérito, indicadores y escalas de desempeño.

[9] Ver Anexo V.B.: Comunicación al candidato del Dictamen de Valoración de Competencia Indirectas.

- Ofrece pautas y recomendaciones para las evaluadoras o los evaluadores, con el objeto de reducir errores y sesgos en la evaluación.
- Estimula una evaluación integrada de la Unidad de Competencia.
- Determina un contexto significativo de evaluación que permite la generalización de las evidencias obtenidas a todos los contextos establecidos en la Unidad de Competencia. Este contexto significativo se encuentra en las situaciones profesionales de evaluación.

4.3. Situaciones profesionales y criterios de evaluación.

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la evaluación de la Unidad de Competencia. Esta situación permite a la evaluadora o al evaluador obtener de la persona candidata evidencias de competencia directas, en función de los criterios de evaluación, que abarcan el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada. Cabe señalar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las administraciones competentes, cuando éstas decidan aplicar un método de evaluación basado en pruebas teórico-prácticas de competencia para las candidatas y los candidatos.

4.4. Criterios generales para relacionar los métodos de evaluación que determina la Comisión de Evaluación y el uso del Referente de Evaluación más adecuado.

Para facilitar el uso del Referente de Evaluación de la Unidad de Competencia, la Comisión de Evaluación debe aplicar los siguientes criterios:

a) Si opta por la observación de la candidata o del candidato en el puesto de trabajo, el Referente de Evaluación más adecuado para valorar las evidencias de competencia generadas en la misma son las realizaciones profesionales y los criterios de realización de la Unidad de Competencia dentro del contexto profesional que se establece en la Guía de Evidencias.

b) Si aprecia la dificultad de optar por la observación de la persona candidata en el puesto de trabajo, la Guía de Evidencias le propone un marco flexible basado en una o varias situaciones profesionales de evaluación. En este caso se utilizan como Referente los criterios de evaluación de la Guía de Evidencias formados por los “criterios de mérito”, “indicadores”, “escala de desempeño competente” y ponderaciones que subyacen en las mismas.

c) En el caso de utilizar las situaciones profesionales de evaluación podrá adaptar éstas a un formato de pruebas profesionales, con sus criterios de evaluación asociados incrementando de esta manera la fiabilidad y validez en la inferencia de la competencia profesional.

d) La Guía de Evidencias contiene especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de competencia que permiten valorar las evidencias de competencia indirectas así como orientar la aplicación de métodos para la obtención de nuevas evidencias como la entrevista profesional estructurada, pruebas de conocimientos, entre otras.

5. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

5.1. Tipos de métodos e instrumentos.
5.2. Elección, diseño y aplicación de métodos e instrumentos.

La evaluación de competencias profesionales encierra la dificultad de emitir valoraciones globales sobre las competencias de las personas evaluadas con el Referente de Evaluación. Para atenuar este problema hay que sistematizar los procesos de evaluación y establecer procedimientos que impliquen la recogida de evidencias de competencia en las que apoyar el juicio de valor. Los instrumentos de evaluación recogen evidencias de competencia acerca de la capacidad del candidato para integrar tanto conocimientos, habilidades y actitudes; es decir, que nos permiten evaluar la competencia profesional de forma integrada.

5.1. Tipos de métodos e instrumentos.

5.1.1. Observación en el puesto de trabajo.
5.1.2. Simulaciones de actividades profesionales.
5.1.3. Pruebas profesionales de competencia.
5.1.4. Entrevista profesional estructurada con fines de evaluación.

Una vez contrastadas con la candidata o el candidato las competencias de evidencia indirectas, la Comisión de Evaluación ha de decidir, en su caso, qué método o métodos va a utilizar el evaluador/a en la concreción de las actividades de evaluación para la obtención de las nuevas evidencias de competencia de la persona candidata.

De los diferentes métodos de evaluación, se pueden utilizar los siguientes:

5.1.1. Observación en el puesto de trabajo.

Es la observación de la persona candidata en su lugar de trabajo, donde se registra su desempeño en un escenario real. En este método, las evaluadoras o los evaluadores sólo observan, sin tener voluntad de modificar o de influir en el desarrollo de dichos comportamientos profesionales. La observación es un proceso cuyo objetivo principal es recoger información de la persona candidata, en su ambiente natural de manifestación de las competencias profesionales por medio de indicadores predefinidos y, si procede, se puede complementar con una entrevista específica sobre lo observado. La observación en el puesto

de trabajo debe tomar como referente las realizaciones profesionales y los criterios de realización de la Unidad de Competencia junto con su contexto profesional.

5.1.2. Simulaciones de actividades profesionales.

La **simulación práctica** es una situación de evaluación (en taller, laboratorio, o empresa) en la que se diseñan y reconstruyen las variables principales de una actuación profesional cuyo dominio por parte de una persona candidata se pretende verificar. Responden en su mayor parte a una serie de ejercicios prácticos que se elaboran con objeto de evaluar las competencias profesionales que se quieren acreditar.

La **simulación telemática** es un tipo de situación de evaluación a través del ordenador en el que se ofrece un sistema automático de evaluación y corrección "online", en el que la candidata o el candidato, en un tiempo limitado, responde a una serie de casos prácticos planteados, mediante una aplicación informática especialmente desarrollada para evaluar las competencias que se quieren acreditar.

5.1.3. Pruebas profesionales de competencia.

Consisten en pruebas teórico-prácticas diseñadas para evaluar las tres dimensiones de la competencia profesional: saber, saber hacer y saber estar. Incluyen un manual de evaluación que determina el contenido de la prueba teórica y de la parte práctica, incorporando además criterios de corrección. Es aplicable a todas las candidatas y los candidatos y contiene instrucciones estandarizadas para su aplicación. Igualmente sitúa el punto o umbral de competencia.

5.1.4. Entrevista Profesional Estructurada con fines de evaluación.

Es un método que permite a la evaluadora o al evaluador obtener información sobre aspectos profesionales del candidato. Facilita la recogida de evidencias de competencia directas que resulta fundamental para contrastar lo explicitado por el mismo con el Referente de Evaluación. La persona candidata fundamenta, de forma oral, y con soportes visuales y con otros métodos lo que hace o ha hecho, evidenciando con ello el dominio del aspecto evaluado.

La entrevista permite el acceso a información sobre actuaciones de la persona candidata en su puesto de trabajo o acerca de sus actitudes ante el mismo. La gran ventaja de la entrevista es que permite la captación inmediata de la información deseada. El instrumento que acompaña la entrevista es el guión de la misma.

5.2. Elección y aplicación de métodos e instrumentos.

5.2.1. Adaptación de los métodos a instrumentos: fiabilidad, validez y eficacia
5.2.2. Selección y aplicación de los instrumentos: pertinencia, rigor técnico y eficiencia

Un proceso de evaluación de la competencia profesional exige la obtención de manera integrada de evidencias de competencia con la suficiencia y validez necesaria para el conjunto de los criterios de realización de la Unidad de Competencia. La recogida de evidencias de competencia directas tiene la primacía en el modelo de evaluación y se realiza a través de la aplicación de pruebas de competencia en un entorno de observación o simulación. Por otro lado, las evidencias de competencia indirectas son también importantes y se obtienen a través del Historial Profesional contextualizado, que puede ser completado con entrevistas, testimonios de terceras partes y muestras de trabajos realizados. Siempre se recomienda su contraste con la candidata o candidato.

En la selección de los métodos de evaluación también se han de considerar los principios de sinergia y validez concurrente. Por tanto, el enfoque pasa necesariamente por una combinación de métodos, ya sean éstos sustancialmente orales, escritos o de ejecución de tareas profesionales. La aplicación de estos métodos en forma de instrumentos concretos debe hacerse buscando la sinergia entre los mismos y el valor añadido que se obtiene al ser aplicados y combinados de manera conjunta.

La cuestión central de toda metodología para elaborar instrumentos de evaluación es responder al desafío de que éstos sean válidos y pertinentes, es decir, cuya aplicación proporcione como resultado una buena predicción del desempeño del candidato frente al Referente de Evaluación. A este respecto, se ha de tener en cuenta que en la aplicación y adaptación de los métodos e instrumentos de evaluación deben cumplirse una serie de requisitos.

5.2.1. Adaptación de los métodos a instrumentos: fiabilidad, validez y eficacia.

Fiabilidad: los métodos de evaluación adaptados en sus correspondientes instrumentos deben asegurar resultados comparables en todas las personas candidatas, independientemente del lugar y del momento en el que se desarrolla la evaluación de la competencia profesional.

Un método es fiable cuando al ser aplicado como un instrumento concreto por distintos evaluadoras o evaluadores, para evaluar a una misma persona candidata, se obtienen resultados semejantes en situaciones similares. Del mismo modo, al ser utilizado por un evaluador/a para evaluar a la misma persona candidata en diversas oportunidades, se obtienen resultados semejantes.

Validez: un instrumento es considerado “válido” cuando al ser adaptado sirve para evaluar lo que se pretende; cuando la información que permite obtener es coherente con el Referente de Evaluación.

Eficacia: un instrumento es considerado eficaz cuando de su adaptación nos permite alcanzar los objetivos propuestos, es decir, la evaluación de la competencia profesional de la candidata o del candidato coherente con el Referente de Evaluación.

5.2.2. Selección y aplicación de los instrumentos: pertinencia, rigor técnico y eficiencia.

Los instrumentos de evaluación para reconocer la competencia profesional deben ser capaces de captar la particularidad de que ésta es altamente contextualizada, dependiente, por tanto, de situaciones profesionales en las que se ponen en juego conocimientos de tipo tácito y pragmático de solución de problemas que escapan a menudo a su identificación, y por tanto son difíciles de medir. Por ello, la aplicación de los instrumentos de evaluación se debe realizar respetando una serie de principios: pertinencia, rigor técnico y eficiencia.

Pertinencia: es la característica que posee un instrumento de evaluación que lo hace adecuado y oportuno para valorar la competencia. Por ejemplo, en la evaluación de una competencia de ejecución lo pertinente es utilizar una prueba práctica. En general, una vez que el evaluador/a ha determinado la dimensión de la competencia que desea evaluar, debe aplicar el instrumento de evaluación más pertinente para el fin que persigue.

Rigor técnico: es un rasgo característico de la aplicación de un instrumento de evaluación que se manifiesta en el manejo preciso de los instrumentos de evaluación conforme a las orientaciones establecidas en las Guías de Evidencias.

Eficiencia: es el uso de los recursos de manera proporcionada a los fines que se persiguen. Por ello, la aplicación de los instrumentos debe tener como eje la obtención de la mayor información de las personas candidatas con el menor uso de recursos y se debe hacer de manera que éstos suministren información relevante y valiosa para la evaluación de sus competencias.

6. CALIDAD DE LA EVALUACIÓN

6.1. Control y seguimiento de la fase de evaluación y sus resultados.
6.2. Mecanismos internos y externos de aseguramiento de la calidad.

La calidad de la evaluación es un aspecto dependiente de múltiples factores que van desde la normativa reguladora del Procedimiento hasta la profesionalidad de la evaluadora o del evaluador, pasando por el diseño de los instrumentos o por cuestiones organizativas, entre otras variables.

Debido, precisamente, a esta complejidad, la garantía de calidad debe sustentarse en datos objetivos de tipo cualitativo y cuantitativo, y ser respaldada por un adecuado soporte documental[10].

[10] Ver Anexo VII: Diagrama de flujo para la mejora de la calidad de la evaluación.

6.1. Control y seguimiento de la fase de evaluación y sus resultados.

Los acontecimientos de la evaluación han de seguir la siguiente cronología:

- Análisis del Informe del Asesor/a y de la documentación aportada por las personas candidatas.
- Identificación de competencias y contraste con la candidata o el candidato. Obtención de evidencias complementarias.
- Publicación del resultado del primer Dictamen de Valoración de la Comisión de Evaluación.
- Inicio del período de reclamaciones al resultado (mínimo legal de 3 días).
- Resolución de las reclamaciones, si las hubiere, y publicación definitiva del resultado del análisis.
- Convocatoria de candidatas y candidatos para la obtención de nuevas evidencias de competencia con publicación del método o métodos elegidos para la evaluación (entrevista, simulación, prueba práctica u observación en el lugar de trabajo), indicando la fecha y el lugar para cada persona candidata y para cada Unidad de Competencia.
- Publicación del resultado provisional del Dictamen de Valoración Final de la Comisión de Evaluación.
- Comienzo del período de reclamaciones al resultado (mínimo legal de 3 días).
- Resolución de las reclamaciones, si las hubiere, y publicación del resultado final del Dictamen de Valoración Final de la Comisión de Evaluación.
- Entrega de la documentación y de la acreditación a la candidata o el candidato.

Gestión del proceso por parte de la Comisión de Evaluación.

Para el cumplimiento de las funciones que tiene atribuidas y para garantizar la calidad, transparencia y trazabilidad del Procedimiento en la fase de evaluación, la gestión de la calidad de la Comisión Evaluadora debe contar, al menos, con el siguiente soporte documental:

a) Documentos procedentes de la fase de asesoramiento a disposición de los evaluadores/as y de la Comisión de Evaluación:
   - Historial Profesional y Formativo ajustado a la Unidad de Competencia por la asesora o el asesor.
   - Informe del Asesor/a.
   - Ficha de Sistematización de Evidencias (de Competencia Indirecta).
   - Otra documentación complementaria susceptible de formar parte del Dossier de Competencias.
   - Otra documentación complementaria susceptible de formar parte del Expediente del candidato o de la convocatoria.

b) Documentos correspondientes a las actuaciones de los evaluadores para la Comisión de Evaluación:

- Informe de primera valoración de competencia, realizados por cada evaluador/a correspondientes a la valoración de evidencias indirectas de cada persona candidata (se usa como borrador el Informe de Evaluación).
- Plan Individualizado de Evaluación por cada candidata o candidato.
- Registro de Actividad de Evaluación[11].
- Informe de Evaluación por cada persona candidata.
- Solicitud de revisión individualizada por cada persona candidata.
- Ficha de Seguimiento de Actividades realizadas por el evaluador/a en el proceso de evaluación por cada candidato (se entregará a la Comisión de Evaluación al finalizar el proceso de evaluación de cada persona candidata).

c) Documentos correspondientes a la actuación colegiada de la Comisión Evaluadora para cada persona candidata.
   - Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas, correspondiente a los informes de cada candidata o candidato presentados por su evaluador/a[12].
   - Comunicación al Candidato del Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas[13].
   - Dictamen de Valoración Final de las Evidencias de Competencia (de cada candidato).
   - Acta de Valoración Individual de la Competencia Profesional[14].
   - Acta Final de la Comisión de Evaluación.
   - Resolución a las solicitudes de revisión[15].

Los documentos individuales de evaluación se integran en el expediente de cada persona candidata, haciendo dos originales de aquellos que se hayan de trasladar a las personas interesadas. La Comisión de Evaluación es la responsable de la custodia de todos los documentos del procedimiento.

6.2. Mecanismos internos y externos de aseguramiento de la calidad.

6.2.1. La técnica del círculo de *Deming.*
6.2.2. Lista de cotejo y autoevaluación del evaluador/a.

Ya se ha señalado anteriormente que el aseguramiento de la calidad debe basarse en datos cualitativos y cuantitativos cuya utilización se debe enmarcar en una metodología sistemática de mejora continua. Entre estas metodologías, una de las de más clara comprensión y ampliamente utilizada es la basada en el denominado ciclo PDCA o círculo de Deming.

[11] Ver Anexo: V.C.: Registro de Actividad de Evaluación.
[12] Ver Anexo V.A.: Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas.
[13] Ver Anexo V.B.: Comunicación a la persona candidata del Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas.
[14] Ver Anexo V.D.: Modelo de Acta Valoración Individual de la Competencia Profesional.
[15] Ver Anexo V.E.: Modelo de solicitud de revisión individualizada.

Esta metodología es válida para su aplicación tanto en los mecanismos internos de aseguramiento de calidad (los que corresponde aplicar a los evaluadores y a la propia Comisión de Evaluación) como en los externos.

6.2.1. La técnica del círculo de Deming.

El llamado círculo de Deming, constituye una herramienta valiosa de aseguramiento de la calidad.
El círculo está representado por cuatro cuadrantes:

- Planear: en esta etapa se deben cumplir tres pasos:
  - Definir los objetivos a lograr.
  - Determinar la situación actual, realizando un diagnóstico y definiendo los problemas a resolver y las áreas de mejora.
  - Establecer un plan de trabajo que incorpore las acciones de mejora.
- Hacer: es la etapa de implementación de la solución definida.
- Verificar: esta etapa es la destinada a comparar los resultados obtenidos, contra los esperados. La verificación debe efectuarse en dos momentos: mientras se implementa el proceso y cuando ya se tienen los resultados.
- Actuar: a partir de los resultados de la verificación, haciendo los ajustes oportunos a fin de incorporar lo aprendido, lo cual es expresado en observaciones y recomendaciones.

Este es un proceso de mejora continua, en el que se van estableciendo objetivos, que una vez logrados, nos conducen a buscar nuevas mejoras de calidad.

6.2.2. Lista de cotejo[16] y autoevaluación del evaluador/a.

La evaluación interna de la actuación de los evaluadores/as debe servir a una serie de propósitos entre los que podemos señalar los siguientes:

- Evaluar la calidad de los instrumentos de evaluación.
- Alcanzar una visión común sobre los criterios de evaluación para incrementar su fiabilidad.
- Intercambiar información sobre el uso de los instrumentos y su validez.
- Hacer sugerencias de mejora del Procedimiento.

Para hacer un análisis sistemático de todos los procesos implicados en la fase de evaluación resulta muy conveniente la utilización de listas de cotejo para la recogida ordenada de los datos que nos puedan ilustrar sobre los aspectos que se desean analizar.

La extensión de los aspectos de la evaluación sobre los que se quiera centrar la evaluación interna de la misma puede ser muy amplia, pero desde esta Guía se recomienda que se aborden de manera específica al menos los siguientes aspectos:

- Actuación del evaluador/a en relación a los Principios del Procedimiento (autoevaluación).
- Evaluación de la Comisión Evaluadora sobre aspectos organizativos e instrumentales del Procedimiento.
- Encuesta de satisfacción de las candidatas y los candidatos que han participado en la evaluación.

De cada uno de estos instrumentos, conforme a la metodología PDCA (Planificar, hacer, verificar y actuar), que se ha propuesto emplear para el aseguramiento de calidad, se deben extraer las conclusiones pertinentes y traducirlas en propuestas concretas de mejora para sucesivas actuaciones.

[16] Ver Anexo III: Ficha de Seguimiento de Actividades realizadas por el evaluador/a en el proceso de evaluación por cada persona candidata.

ANEXOS

GUÍA DEL EVALUADOR/A

ANEXO I. MODELO DE HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO
(Ajustado a la Unidad de Competencia y procedente de la fase de asesoramiento)

Introducción

El Historial Profesional y Formativo es un registro de información profesional y formativa, cumplimentado por la persona candidata, en primera instancia, a partir del modelo correspondiente, basado en el curriculum vitae europeo. En él se han completado los datos personales en el inicio del Procedimiento y se han reflejado, con la ayuda del asesor/a, los referidos a las actividades profesionales y formativas realizadas por la candidata o el candidato y que tengan relación con el Referente de Evaluación.

La Comisión de Evaluación puede requerir, a la vista de este Historial y del material adjunto, la aportación de otra documentación complementaria que evidencie la adquisición de las competencias profesionales solicitadas por la persona candidata, para lo que podrá ser requerido la asesora o el asesor correspondiente.

Utilidad

El Historial Profesional y Formativo a su paso por la fase de evaluación se convierte en una pieza esencial para la obtención de las evidencias de competencia indirectas de la persona candidata. De su contraste con la candidata o el candidato frente al Referente de Evaluación, el evaluador/a interpreta los resultados obtenidos y los transmite a la Comisión de Evaluación para su Dictamen.

Estructura

1. *Información personal.*

2. *Historial Profesional – Experiencia laboral.*

3. *Historial Formativo – Educación y formación.*

    A. Títulos académicos y Certificados de profesionalidad superados:

    B. Otra formación:

4. *Otra información profesional relevante.*

5. *Declaración de la persona candidata.*

HISTORIAL PROFESIONAL Y FORMATIVO

Apellidos:

Nombre:

Fecha última actualización:

Índice del Historial Profesional y Formativo

1. Información personal 3

2. Historial Profesional – Experiencia laboral 4

3. Historial Formativo – Educación y formación 5

A. Títulos académicos y Certificados de Profesionalidad 5

B. Otra formación 6

4. Otra información profesional relevante 7

5. Declaración de la persona candidata 9

1. Información personal

Apellidos	**Nombre**
Sexo	**DNI / NIE / Pasaporte**
Fecha de nacimiento	**Lugar de nacimiento**
Nacionalidad	**Dirección**
Código postal	**Ciudad**
Teléfono móvil	**Teléfono fijo**
Correo electrónico	

2. Historial Profesional – Experiencia laboral

Iniciar por el trabajo actual o último realizado.

Sector productivo	Ocupación/ Grupo profesional Puesto de trabajo *Táchese lo que NO proceda	Centro de trabajo /Empresa	Periodo trabajado (del dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en meses y años)	Principales actividades desarrolladas	Otros

3. Historial formativo – Educación y formación

A. Títulos académicos y Certificados de profesionalidad

Marcar con una (X) la titulación que se posee:

☐ **Graduado en ESO**	☐ **Título de EGB**
☐ **Título de Bachillerato** **Modalidad:**	☐ **Título de Bachillerato (BUP)** **Especialidad:**
☐ **Técnico (CFGM)** **Denominación:**	☐ **COU**
☐ **Técnico Superior (CFGS)** **Denominación:**	☐ **Técnico auxiliar (FPI)** **Especialidad:**
☐ **Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)** **Denominación:**	☐ **Técnico especialista (FPII)** **Especialidad:**
☐ **Certificado de profesionalidad** **Nivel: Denominación:**	☐ **Oficialía industrial** **Especialidad:**
☐ **Otras pruebas (acceso a CCFF, universidad...).** **Especificar cuales:**	☐ **Maestría industrial** **Especialidad:**

Si posee otro tipo de formación indique cuál:

B. Otra formación

Indicar los cursos ordenándolos de más próximo a más lejano en el tiempo.

Nombre curso	Centro / organismo	Periodo (del dd/mm/aaaa al dd/mm/aaaa)	Duración (en horas)	Módulos/ contenidos	Resumen de Contenidos	Otros

4. Otra información profesional relevante

Permiso de conducir

¿Es titular de algún permiso de conducir? Especifique cual

Idiomas

CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS				
Nº Ref	Idiomas/ Lenguas oficiales	Lectura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Escritura [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]	Expresión oral [Indicar el nivel: excelente, bueno, básico]

Carnets profesionales

¿Dispone de algún carnet de profesionalidad? Especifique cuál.

Informaciones complementarias y Aprendizajes "informales"

Indique otras informaciones útiles.

5. Declaración de la persona candidata

D./Dña. .....

con DNI / NIE / Pasaporte .....

Declara que toda la información aportada al asesor/a para la elaboración de este Historial Profesional y Formativo es cierta y verificable.

....., a ..... de ..... de 201.....

Firma de la persona candidata

ANEXO II. MODELO DE FICHA DEL PLAN INDIVIDUALIZADO DE EVALUACIÓN

Introducción

El evaluador/a elabora este documento, con carácter individualizado para cada persona candidata, siendo aprobado por la Comisión de Evaluación. En el Plan se le informa sobre las características de la evaluación que se ha diseñado para él.

Utilidad

Esta ficha pertenece al Plan Individualizado de Evaluación y se da a conocer a la persona candidata con una antelación razonable. En la medida de lo posible, se deben acordar los términos contenidos en él, respecto a los instrumentos de evaluación y las fechas y lugares.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Datos de la persona candidata.
- Datos de la convocatoria.
- Instrumentos de evaluación previstos.
- Lugar, fecha y hora de la evaluación.
- Notas sobre la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Notas de interés acerca de la persona candidata.
- Lugar y fecha en que se acuerda el plan.

MODELO DE FICHA DEL PLAN INDIVIDUALIZADO DE EVALUACIÓN

Datos de la persona candidata:
Apellidos y Nombre: _____

Datos de la convocatoria:
UC_____-_ Denominación: _____
Cualificación Profesional: _____
Familia Profesional: _____

Instrumentos de evaluación previstos:

☐ Observación en el puesto de trabajo

☐ Simulación de la práctica profesional

☐ Entrevista profesional estructurada con fines de evaluación

☐ Pruebas profesionales de competencia

☐ Otros (especificar):
_____

Lugar, fecha y hora de la evaluación:

Evaluación 1 Instrumento: _____ Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Evaluación 2 Instrumento: _____ Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Evaluación 3 Instrumento: _____ Lugar_____ Fecha_____ Hora____

Notas sobre la aplicación de los instrumentos de evaluación:
_____
_____

Notas de interés acerca de la persona candidata:
_____
_____

Lugar y fecha en que se acuerda el plan:

_____, _____ de _____ de 201_____

Enterada:

La persona candidata Por la Comisión de Evaluación

ANEXO III. FICHA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL EVALUADOR/A EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN POR CADA PERSONA CANDIDATA

Introducción

El evaluador/a una vez recibido el Informe del Asesor/a y junto con la documentación que lo acompaña inicia el proceso de evaluación de cada persona candidata. Este proceso es una sucesión de etapas secuenciadas e interrelacionadas en las que el evaluador/a formula hipótesis sobre las decisiones que debe tomar encaminadas al reconocimiento de la competencia objeto del Procedimiento. Previo a cada una de las decisiones a tomar por la Comisión de Evaluación sobre cada persona candidata, que se emiten en forma de dictámenes colectivos, la evaluadora o el evaluador ha de informar de la persona candidata, en este sentido la ficha de seguimiento le ayudará a comprobar que ha realizado todos los pasos intermedios antes de emitir esa información.

Utilidad

Es fundamental el registro de todos los pasos que da la evaluadora o el evaluador con objeto de garantizar la mayor transparencia del proceso de evaluación. Para proporcionar la trazabilidad del mismo, las circunstancias e incidencias entre las distintas etapas del proceso de evaluación deben ser recogidas de manera rigurosa y detallada, a fin de garantizar el seguimiento del proceso de evaluación.

La Ficha de Seguimiento de Actividades, por tanto, permite al evaluador/a realizar la verificación del cumplimiento de los pasos seguidos durante el proceso de evaluación y reflexionar sobre la utilización más adecuada de los instrumentos de apoyo que tiene a su disposición. Así mismo, puede ser utilizada en la mejora continua del proceso y en la verificación de la calidad de su actuación profesional con el candidato, para lo que será entregada a la Comisión de Evaluación al finalizar la actividad de la evaluadora o del evaluador.

Estructura

Un proceso de evaluación para ser sistemático requiere la siguiente secuencia de actividades y pasos clave con cada persona candidata:

1. *Actividad a realizar luego de la recepción de la información de asesoramiento del candidato por la Comisión de Evaluación y su distribución a las evaluadoras o los evaluadores:*
    a. Comprobación de las evidencias indirectas de la persona candidata.

b. Formulación, si es necesario, de la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación para completar las evidencias indirectas.

2. *Actividad a realizar posterior al primer Dictamen de Valoración de evidencias de competencia indirecta realizado por la Comisión de Evaluación, previamente al Informe de Evaluación:*

   Aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.

3. *Actividad a realizar luego de la obtención de nuevas evidencias de competencia directas por la evaluadora o el evaluador en caso de ser necesarias:*

   Cumplimiento de los objetivos del Plan Individualizado de Evaluación en su caso y, como consecuencia, realización del Informe de Evaluación de cada persona candidata a presentar a la Comisión de Evaluación.

FICHA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL EVALUADOR/A EN EL PROCESO DE EVALUACION POR CADA PERSONA CANDIDATA

Persona candidata: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

Evaluador/a: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

UC: _____.____ Denominación: _____

1. Actividad a realizar posterior a la recepción de la información de asesoramiento de la persona candidata por la Comisión de Evaluación y su distribución a los evaluadores/as A. Comprobación y contraste de las evidencias de competencia indirectas de la persona candidata. B. Formulación, si es necesario, de la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación para completar las evidencias de competencia indirectas.		
1.1.	He analizado pormenorizadamente el Informe del Asesor/a y el resto de la documentación que le acompaña en el Dossier de Competencias.	□
1.2.	He formulado hipótesis sobre las competencias profesionales de la persona candidata a partir del contraste en la entrevista, teniendo en cuenta el Informe del Asesor/a, la documentación que lo acompaña y el Referente de Evaluación, y teniendo presentes las instrucciones generales de la Comisión de Evaluación.	□
1.3.	He formulado las condiciones para comprobar estas hipótesis de competencia, fijando la temporalización y los recursos de evaluación necesarios, en función de lo propuesto en las Guías de Evidencias y en las instrucciones generales recibidas de la Comisión de Evaluación.	□
1.4.	He previsto los factores que pueden distorsionar la fiabilidad y validez de los datos que espero recoger sobre las personas candidatas.	□
1.5.	He formulado una propuesta inicial a la Comisión de Evaluación de Plan Individualizado de Evaluación para la candidata o el candidato en esta UC.	□
1.6.	He valorado la suficiencia o no de las evidencias indirectas y si es conveniente que la persona candidata siga en el proceso de evaluación.	□

Preguntas claves:

¿La persona candidata ha justificado suficientemente las evidencias de competencia?

Sí□ No□

En caso de respuesta afirmativa, se cumplimenta una propuesta de Informe de Evaluación que se cursa a la Comisión de Evaluación.

En caso de respuesta negativa, es necesario plantearse la siguiente pregunta:

Ante las carencias de competencia detectadas, ¿es conveniente que la candidata o el candidato siga en el proceso de evaluación?

Sí□ No□

En caso de respuesta afirmativa, se elaborará la propuesta del Plan Individualizado de Evaluación. Además, la argumentación de lo justificado y de lo que falta por justificar, quedará recogida, en el borrador del Informe de Evaluación que no se cursará hasta el final de la evaluación.

En caso de respuesta negativa, se cumplimenta una propuesta de Informe de Evaluación que se cursa a la Comisión de Evaluación.

2. Aplicación por el evaluador/a del Plan Individualizado de Evaluación aprobado por la Comisión de Evaluación		
2.1.	He adaptado la propuesta de Plan Individualizado de Evaluación a lo aprobado por la Comisión de Evaluación, en función de los medios disponibles y los fines propuestos.	□
2.2.	He ajustado con la persona candidata las fechas y lugares del Plan Individualizado de Evaluación y le he informado sobre los instrumentos de evaluación a utilizar.	□
2.3.	He preparado las situaciones de evaluación siguiendo las recomendaciones de la Guía de Evidencias.	□
2.4.	He contrastado mediante los métodos indicados por la Comisión de Evaluación las competencias profesionales de las personas candidatas no suficientemente demostradas en las evidencias indirectas y las he recogido según lo previsto en el Plan Individualizado de Evaluación.	□
2.5.	He seleccionado las preguntas para la Entrevista Profesional Estructurada que son comunes a toda la UC, teniendo presente la Guía de Evidencias, eliminando luego las correspondientes a las APPs que se dan por suficientemente contrastadas.	□
2.6.	Al aplicar la observación en el puesto de trabajo, he tomado como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.	□
2.7.	Al aplicar la prueba práctica, he establecido también el tiempo para su realización en función del que correspondería a un profesional competente.	□
2.8.	Al aplicar la prueba práctica, he establecido las condiciones de contexto para su realización en un medio profesional normal.	□
2.9.	He tenido en cuenta para su evaluación las competencias técnicas y sociales indicadas en la Guía de Evidencias.	□
2.10.	He constatado los factores que han interferido con la aplicación de los instrumentos de evaluación previstos en el Plan Individualizado de Evaluación.	□
2.11.	He registrado las incidencias en el funcionamiento de los instrumentos de evaluación recogidos en el Plan Individualizado de Evaluación.	□

3. Evaluación de las evidencias de competencia obtenidas mediante la aplicación, en su caso, del Plan Individualizado de Evaluación y preparación del Informe de Evaluación de la persona candidata para la Comisión de Evaluación		
3.1.	He planteado las hipótesis sobre las competencias profesionales de las personas candidatas y puedo atribuir al proceso de evaluación un aumento en su demostración.	□
3.2.	He indicado el nivel de confianza que me han merecido las evidencias recogidas respecto al Referente de Evaluación de la Unidad de Competencia y he verificado que están libres de errores de sesgo.	□
3.3.	He señalado los aspectos que han podido condicionar la aplicación de los instrumentos de evaluación, indicando el origen del problema (técnico, material, humano, otros) que afectan a la calidad de las evidencias obtenidas (actualidad, fiabilidad, validez).	□
3.4.	He informado a la Comisión de Evaluación de los resultados del proceso de evaluación en términos de eficacia y eficiencia.	□
3.5.	He justificado la relación entre las conclusiones a las que llega y las evidencias de competencia demostradas tras la aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.	□
3.6.	He planificado, en su caso, la formación necesaria de la candidata o el candidato al no superar la evaluación, eligiendo objetivos realistas y llegando a un acuerdo con la persona candidata sobre su propuesta de desarrollo.	□

Candidata/o: (Apellidos) _____ (Nombre) _____
Evaluador/a: (Apellidos) _____ (Nombre) _____

ANEXO IV. MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN

Introducción

El Informe de Evaluación es el instrumento del que dispone el evaluador/a para comunicar a la Comisión de Evaluación los avances que va obteniendo sobre la valoración de la competencia de la persona candidata, el cual se cumplimenta parcial o totalmente de acuerdo a las instrucciones de la Comisión de Evaluación, en función del resultado del Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas.

Utilidad

El Informe de Evaluación será utilizado como un borrador inicial para comunicar a la Comisión de Evaluación cuál es la situación previa a las decisiones que ésta vaya a tomar. Después de cada una de las decisiones que sobre el candidato adopte de la Comisión de Evaluación (Dictámenes) el evaluador/a terminará de cumplimentar el Informe de Evaluación en el caso de que esa decisión sea definitiva para esa persona candidata.

Estructura

- Datos personales de la persona candidata.
- Primera parte: fundamentos del Informe para el Dictamen de Valoración de Evidencias de Competencia Indirectas.
- Segunda parte: fundamentos del Informe para el Dictamen Final.
- Tercera parte: propuestas del Informe para la persona candidata tras la decisión final de la Comisión de Evaluación sobre la demostración de su competencia.
- Identificación de los participantes en la evaluación.

MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN

DATOS PERSONALES DE LA PERSONA CANDIDATA

Apellidos: _____

Nombre: _____

DNI / NIE/ PASAPORTE: _____

Unidad de Competencia evaluada:

UC_____-_ Denominación: _____

Cualificación Profesional: _____

Familia Profesional: _____

Fecha(s) y lugar(es) en el que se ha desarrollado la evaluación:
_____
_____

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS DEL INFORME PARA EL DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Informe del Asesor/a: valoración de su fiabilidad en relación con la información profesional y/o pruebas aportadas durante la fase de asesoramiento y, en su caso, incorporación de sus conclusiones.

_____
_____
_____

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS DEL INFORME PARA EL DICTAMEN FINAL

Hechos: breve descripción de la actuación de la persona candidata en las situaciones de evaluación fijadas en la Guía de Evidencias:

_____
_____
_____

Razones: elaboradas a partir del Referente de Evaluación.

_____
_____
_____

Nuevas pruebas obtenidas durante la fase de evaluación: se trata de las nuevas evidencias de competencia directas obtenidas de la aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación propuestos por la Comisión de Evaluación teniendo en consideración la Guía de Evidencias

_____
_____
_____

TERCERA PARTE: PROPUESTAS DEL INFORME PARA LA PERSONA CANDIDATA TRAS LA DECISIÓN FINAL DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN SOBRE LA DEMOSTRACIÓN DE SU COMPETENCIA

Sugerencias para satisfacer las necesidades de mejora de competencias (competencias a mejorar o a adquirir y marco formativo en el que se pueden obtener)

_____
_____
_____

IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN

Evaluadores/as que han intervenido en la evaluación de esta unidad:

Apellidos y Nombre Firma

_____
_____
_____

En _____, a ____ de ____ de 201_____

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

A.- DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Introducción

El Dictamen de Valoración de Evidencias Indirectas de la Comisión de Evaluación es el documento que establece, una vez analizada la propuesta de Informe del Asesor/a, el nivel de suficiencia de las mismas, y la conveniencia de la recogida de nuevas evidencias de la persona candidata.

Utilidad

A través del Dictamen, y en el formato que la Comisión considere más conveniente, se da a conocer de manera inmediata a la persona candidata el resultado de la primera valoración de la documentación aportada por la Comisión de Evaluación. Por tanto constituye uno de los primeros documentos que pasan a formar parte del expediente de la candidata o el candidato. Posteriormente se realiza el contraste con la persona candidata y el Referente de Evaluación de las evidencias indirectas aportadas.

Instrucciones para cumplimentar el documento.

La Comisión de Evaluación, analiza el Informe del Asesor/a y la documentación aportada por la persona candidata y dictamina si las evidencias indirectas recogidas son suficientes respecto al Referente de Evaluación. El Dictamen se expresa en términos de **suficiencia/ insuficiencia** de la información presentada hasta el presente**.** En el primer caso, se entiende que las evidencias indirectas aportadas muestran correspondencia entre las competencias de la candidata o del candidato y las exigidas en el Referente de Evaluación en grado de suficiencia. En el segundo caso, se entiende que no existe esa correspondencia o que no está suficientemente justificada. Tras la publicación del Dictamen de Valoración de Evidencias Indirectas, la persona candidata, si lo cree oportuno, puede solicitar la revisión individualizada de su caso.

Estructura.

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Datos identificativos de la Comisión de Evaluación.

- Datos identificativos de las personas candidatas y evaluadores/as que han intervenido en cada UC.

A. DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Dictamen de la Comisión de Evaluación constituida para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en relación con las competencias definidas en la convocatoria _____

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la Comisión de Evaluación

Datos identificativos de las personas candidatas y evaluadores/as que han intervenido en cada UC

Núm.	Apellidos y nombre Candidata/o	Apellidos y nombre Evaluador/a	Unidades de Competencia UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX
1	Can1	Eva1	CN				
Obs.							
1	Can2	Eva2		CN			
Obs.							
1	Can3	Eva3			IN5	IN4	No Pres
Obs.							
2	Can4	Eva4	No Pres	IN5	No Pres	No Pres	No Pres
Obs.							

Primera evaluación de la Comisión de Evaluación:
CN. Contraste. Las evidencias indirectas corresponden inicialmente con las del referente.
IN1. Insuficiencia. Las evidencias indirectas no encajan con las del referente.
IN2. Insuficiencia. Dossier de Competencias incompleto.
IN3. Insuficiencia. No aporta documentos.
IN4. Insuficiencia. No aporta materiales.
IN5. Insuficiencia. No aporta ni documentos ni materiales.
No Pres. No se presenta.

Este Acta comprende ____ personas candidatas, terminando con _____ (último nombre del Acta)

En , a de de

El/la secretario/a El/la presidente/a

Vocales

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

B. COMUNICACIÓN A LA PERSONA CANDIDATA DEL DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Introducción

Una vez publicado el Dictamen de Valoración de Evidencias Indirectas de la Comisión de Evaluación, se hace entrega a la persona candidata, que ha obtenido una evaluación de insuficiencia de las evidencias de competencia aportadas en alguna de las Unidades de Competencia objeto de evaluación, de un informe con recomendaciones sobre un itinerario formativo o en su caso los módulos formativos o profesionales por vías formales que puede cursar para obtener la acreditación de la Unidad o Unidades de Competencia. En él se diferenciarán las recomendaciones del asesor/a y las de la Comisión de Evaluación.

Utilidad

Este documento indica las sugerencias del asesor/a y de la Comisión de Evaluación, que la persona candidata debería seguir para mejorar su formación (y en su caso acreditar mediante formación formal las Unidades de Competencia que desea) de manera que pueda en próximas convocatorias obtener la acreditación. Estas sugerencias no son de carácter obligatorio para la candidata o el candidato, ya que éste si así lo solicita, puede seguir el Procedimiento.

Instrucciones para cumplimentar el documento

En el Informe de Evaluación se indican los datos personales de la persona candidata. Así mismo, se enumeran las Unidades de Competencia no suficientemente justificadas. En lo referido a las sugerencias, se enuncian las realizadas por el asesor/a y, a continuación, las acordadas por la Comisión de Evaluación.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Datos identificativos de la Comisión de Evaluación.
- Datos identificativos del la persona candidata.
- Propuesta formativa del asesor/a (en caso de ser negativo su informe y que la persona candidata siga en el Procedimiento).
- Propuesta formativa de la Comisión de Evaluación.

B. COMUNICACIÓN A LA PERSONA CANDIDATA DEL DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la comisión

Datos identificativos de la persona candidata

Apellidos y Nombre Documento identificativo Código(s) unidad(es) no demostradas

Propuesta formativa del asesor/a (en caso de ser negativo su informe y que la persona candidata siga en el Procedimiento)

Propuesta formativa de la Comisión de Evaluación.

Analizado el Dossier de Competencias de la persona candidata, la Comisión de Evaluación dictamina que, en las Unidades de Competencia indicadas, no se han identificado suficientemente las evidencias de competencia requeridas, por lo que sugiere la mejora formativa siguiente:

En , a de de

He recibido la propuesta de formación La persona candidata

Nombre Apellido1 Apellido2

La Comisión de Evaluación

El/la secretario/a

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

C. REGISTRO DE ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Introducción

Este documento lo elabora el equipo de evaluadoras y evaluadores responsable de la evaluación de una o varias unidades de competencia determinadas. Es un instrumento importante para la trazabilidad del Procedimiento.

Utilización

Se elabora tras finalizar cada actividad de evaluación que se realice con una determinada candidata o candidato y correspondiente a cada Unidad de Competencia. Facilita la atención a la persona candidata en un posible caso de solicitud de revisión o reclamación.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Denominación de la persona candidata.
- Unidad de competencia evaluada.
- Identificación de los instrumentos de evaluación.
- Enterado la persona candidata.
- Evaluadores/as intervinientes.

C. REGISTRO DE ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

En el día de la fecha, la persona candidata D./Dña._____, con DNI/ NIE/ Pasaporte nº _____, ha participado en el Procedimiento de Reconocimiento de las Competencias Profesionales definidas en la unidad de competencia cuyo código y denominación se indica(n) conforme con las Guías de Evidencia correspondiente a continuación:

_____
_____
_____

(Señálese el código y denominación completa de cada unidad de competencia evaluada)

Los instrumentos de evaluación aplicados en este acto han sido:

☐ Observación de la práctica profesional
☐ Simulación de la práctica profesional
☐ Entrevista profesional
☐ Prueba profesional de competencia
☐ Otros (especifíquese) _____

Enterada la persona candidata:

Apellidos y Nombre: _____

y ha(n) intervenido como evaluadores/as

_____
_____
_____
_____

En _____, _____ de _____ de 201___

Los evaluadores/as

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

D. MODELO DE ACTA DE VALORACIÓN INDIVIDUAL DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

Introducción

Este documento lo elabora la Comisión de Evaluación responsable de la evaluación de una o varias unidades de competencia determinadas. Es un instrumento importante para la trazabilidad del Procedimiento.

Utilización

Se elabora tras finalizar cada actividad de evaluación que se realice con un determinado candidato. Facilita la atención a la persona candidata en un posible caso de solicitud de revisión o reclamación.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Denominación de la persona candidata
- Unidad de competencia evaluada
- Competencia o no de la persona candidata

D. MODELO DE ACTA DE VALORACIÓN INDIVIDUAL DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

La Comisión de Evaluación constituida para el Procedimiento, en relación a las Unidades de Competencia Cod:_____conforme a lo establecido en el Real Decreto 1224/2009 y en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, tras la valoración de las competencias profesionales puestas de manifiesto por D./Dña. _____,
con DNI/ NIE/ Pasaporte nº _____

Emite la siguiente valoración de las competencias profesionales referidas a la Unidad de Competencia que ha sido objeto de evaluación:

_____

(Código y denominación de cada Unidad de Competencia evaluada)

☐ Competencia demostrada ☐ Competencia no demostrada

En _____, a ____ de _____ de 20____

LA COMISIÓN EVALUADORA

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

E. MODELO DE SOLICITUD DE REVISIÓN INDIVIDUALIZADA

Introducción

El modelo de solicitud de revisión individualizada facilita a la persona candidata, en caso de que lo crea necesario, la revisión de los resultados del proceso de evaluación ante la Comisión de Evaluación correspondiente.

Utilidad

La Comisión de Evaluación, una vez recibida la solicitud de revisión, procede a valorar de nuevo las competencias profesionales referidas a las Unidades de Competencia objeto de revisión.

Instrucciones para cumplimentar el documento

La persona candidata debe emplear el modelo de solicitud de revisión individualizada cumplimentándolo con sus datos personales, los de la Comisión de Evaluación y las Unidades de Competencia a las que se refiere, además de los motivos por los que solicita dicha revisión. Finalmente, la candidata o candidato presenta la solicitud de revisión en el registro de entrada que haya previsto la Comisión de Evaluación.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Datos identificativos de la persona candidata.
- Datos identificativos de la Comisión de Evaluación.
- Datos de la Unidad de Competencia objeto de revisión
- Motivos de la solicitud de revisión

E. MODELO DE SOLICITUD DE REVISIÓN INDIVIDUALIZADA

Datos identificativos de la persona candidata

Apellidos y Nombre Documento identificativo Teléfono de contacto

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la comisión

Unidades de competencia objeto de revisión (indicar el código y denominación)

Motivos de la solicitud de revisión

Revisión solicitada

En ,a de de

La persona candidata

SR./SRA. PRESIDENTE/A DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ANEXO V. DOCUMENTOS A UTILIZAR POR LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA PERSONA CANDIDATA

F. ACTA FINAL DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Introducción

Con la publicación del acta de evaluación final de la Comisión de Evaluación se recogen los resultados del proceso de evaluación de competencias profesionales de la candidata o el candidato. **Es un documento interno del procedimiento**, ya que, al reunir los resultados de todas las personas candidatas, no debe ser de acceso público para respetar el principio de confidencialidad del procedimiento.

Utilidad del documento

Este documento sirve de base para poder dar a conocer a la candidata o el candidato el resultado de la evaluación final realizado por la Comisión. Así mismo, constituye uno de los documentos a custodiar.

Instrucciones para cumplimentar el documento

Reunida la Comisión de Evaluación, ésta dictamina si las competencias demostradas por el candidato son la requeridas con el Referente de Evaluación de las Unidades de Competencia objeto de evaluación. Para ello la Comisión de Evaluación elabora una acta donde indica las Unidades demostradas, en los términos de demostrada o no demostrada. Tras la comunicación de resultados de la evaluación final, la persona candidata, si lo cree oportuno, puede solicitar una reclamación.

Estructura

La estructura se conforma mediante una ficha que contiene los siguientes elementos:

- Datos identificativos de la Comisión de Evaluación.
- Datos del conjunto de las personas candidatas.

F. ACTA FINAL DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Acta de la Comisión de Evaluación constituida para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en relación al perfil profesional definido en la convocatoria _____

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la comisión

Datos del conjunto de las personas candidatas

Núm.	Nombre	Unidades de competencia				
		UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX
1						
2						
3						
4						
5						
6						

C. Demostrada.
NC. Competencia no demostrada.
NI. No aceptada definitivamente la inscripción.
NP. No presentado/da.

El Acta comprende ____ personas candidatas, terminando con _____
(último nombre del Acta)

En , a de de

El/la secretario/a El/la presidente/a

Vocales

ANEXO VI. CÓDIGO ÉTICO DEL EVALUADOR/A

En concordancia con la responsabilidad que debe asumir el evaluador/a y para respetar lo establecido en los principios del Procedimiento de Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral, los evaluadores/as deben tener presente una serie de pautas que conforman el código ético que ha de guiar su actuación:

A. Emplear **empatía**, escucha activa, comunicación fluida y colaboración permanente en el desarrollo de sus funciones.

B. Procurar un **clima de confianza** con la persona candidata.

C. Motivar a las candidatas y los candidatos hacia el **aprendizaje a lo largo de la vida**, con el fin de mejorar su cualificación profesional.

D. Reconocer a la persona candidata como la **figura central** del Procedimiento siendo consciente de sus capacidades y posibilidades y salvaguardando al máximo su autoestima profesional.

E. Guardar la **confidencialidad** respecto a la documentación presentada por la candidata o el candidato y las actuaciones realizadas durante la fase de evaluación.

F. Mantener una actitud de **colaboración con las administraciones competentes**.

G. Evitar cualquier **conflicto de intereses** de tipo personal, social, profesional o económico.

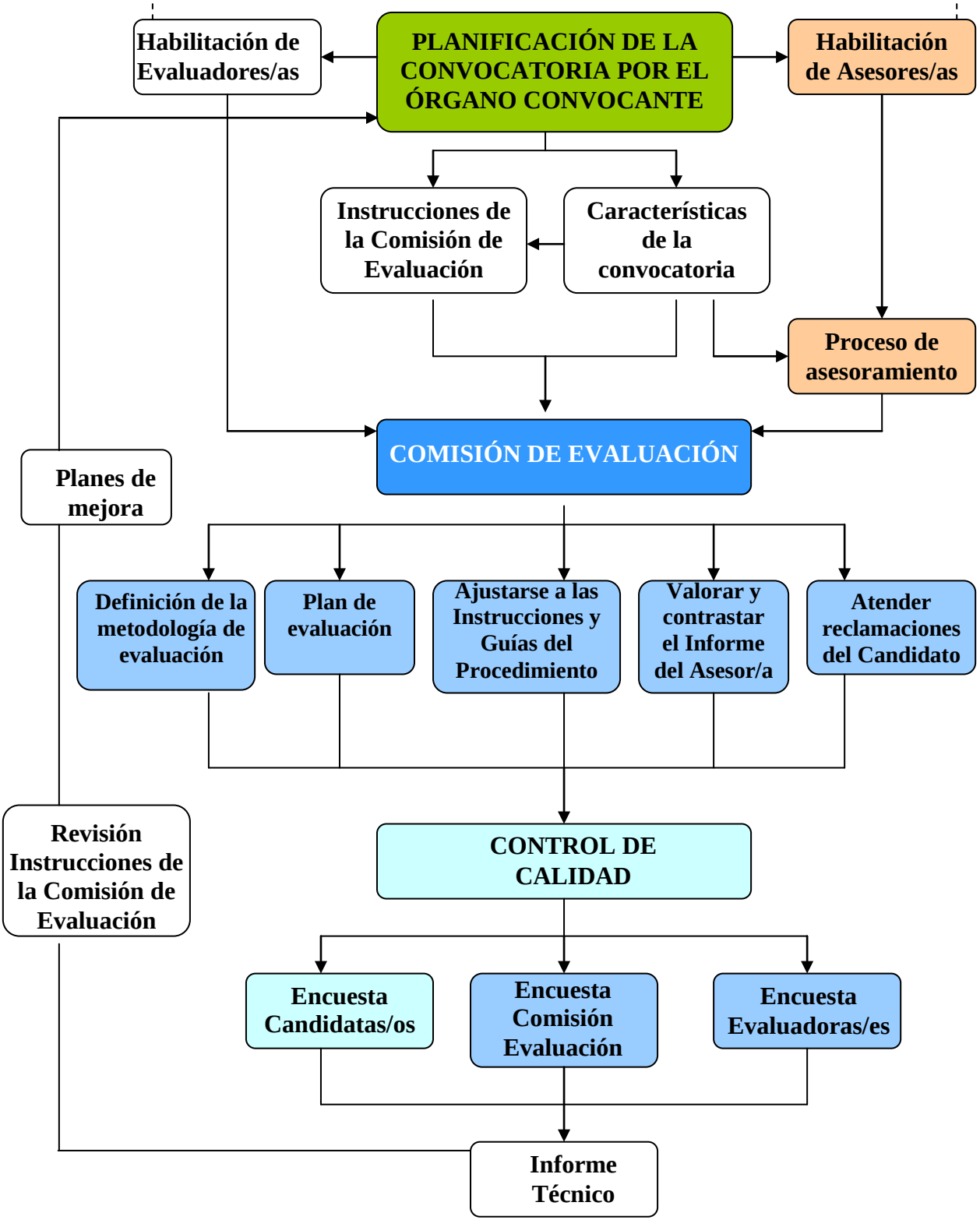
H. Procurar la **mejora continua** en su actuación, realizando de forma periódica, una autoevaluación crítica de su desempeño para introducir, en su caso, las correcciones oportunas.

Estos principios éticos se podrían resumir en dos:

- Mantener el rigor en la toma de decisiones sobre la competencia profesional del candidato. Reflexionar sobre el impacto que su actitud o comportamiento provoca en la candidata o el candidato.

- Desarrollar la autoestima profesional de la persona candidata utilizando todos los instrumentos que pone a su alcance el Procedimiento en su fase de evaluación.

ANEXO VII. DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN



ANEXO VIII. PREGUNTAS SOBRE LA GUÍA DEL EVALUADOR/A

¿Cuál es el cometido fundamental de la Guía del Evaluador/a?
R.- punto Presentación de la Guía. 1 Objetivos de la Guía del Evaluador/a.

¿Cuál es la verdadera naturaleza de la evaluación de las competencias profesionales?
R.- punto 1.1. Naturaleza de la evaluación

¿Cómo debe de actuar con la candidata o el candidato y sobre qué principios éticos basa su actuación profesional?
R.- punto Anexo VI. Código ético del evaluador/a.

¿Cuáles son los aspectos clave de la actuación de la evaluadora o el evaluador?
R.- punto 1.1.2 Puntos clave de la actuación del evaluador/a.

¿Por qué es importante la planificación y cómo se debe planificar la recogida de evidencias de competencia de las candidatas y los candidatos?
R.- punto 2.1. Pautas para la elaboración del Plan Individualizado de Evaluación.

¿Cómo se va a utilizar la Guía de Evidencias?
R.- punto 4.3. Criterios generales para relacionar los métodos de evaluación que determina la Comisión de Evaluación y el uso del Referente de Evaluación más adecuado.

¿Cómo se justifican las decisiones sobre la competencia de la persona candidata y en qué se fundamentan?
R.- punto 2.2. Pautas generales para la valoración de las competencias profesionales en el proceso de evaluación.

¿Qué requisitos hace que la evaluación sea fiable, objetiva y rigurosa?
R.- punto 1.2. El evaluador/a en relación con los fines y principios del Procedimiento.

¿Cómo garantizar la calidad del proceso de evaluación?
R.- punto 6.2. Mecanismos internos y externos de aseguramiento de la calidad.

¿Qué aspectos de la gestión del procedimiento deben ser objeto de mayor atención?
R.- punto 6.1. Control y seguimiento de la fase de evaluación y sus resultados.

ANEXO IX. FUNDAMENTACIÓN DE LAS GUÍAS DE EVIDENCIAS

Introducción: análisis previo y contextualización de la Unidad de Competencia a evaluar

La evaluación comienza con la comprobación y contraste de la documentación presentada por las personas candidatas, considerando el **Referente de Evaluación,** que está formado por las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional incluidos en las Unidades de Competencia de acuerdo con los criterios que se fijan en las correspondientes Guías de Evidencias de la Competencia profesional (GEC).

Las evidencias de competencia presentadas por las candidatas y los candidatos, se han generado, seguramente, en situaciones y contextos profesionales diferentes. Esta es la razón por la cual, las evidencias de competencia presentadas por las personas candidatas serán diferentes, estando éstas relacionadas con las diferentes actividades profesionales realizadas por las candidatas y los candidatos. Esta circunstancia justifica la ausencia de **una tabla resumen de evidencias de competencia** relacionada con la UC evaluada**,** debido al carácter individual que tiene el Procedimiento.

1. La competencia profesional y las especificaciones de evaluación de la Unidad de Competencia, recogidas en la GEC.

Por definición, las *realizaciones profesionales* (RP) son **elementos de competencia** que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o **resultados de las actividades** que realiza, y los *criterios de realización* (CR) expresan el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y deben servir de guía para la evaluación de la competencia profesional [RD 1128/2003. Artículo 6 b) y 6 c)]. De lo anterior se deduce que esta definición de competencia está relacionada con los requerimientos del mundo de trabajo, y responde al modelo de resultados de trabajo (outcomes).

Por otro lado, se define como "Competencia Profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de **la actividad profesional** conforme a las exigencias de la producción y el empleo" [Ley Orgánica 5/2002, Artículo 7, 3 b)]. De esta definición se deduce que los conocimientos y capacidades forman parte de la persona, y que se ponen de manifiesto o se explicitan cuando la persona ejecuta un trabajo en forma de actividad profesional. Esta concepción responde al modelo de resultado de aprendizajes, o actividades requeridas para obtener un resultado (inputs).

Esta última definición de competencia profesional, justifica que las especificaciones de evaluación de la Unidad de Competencia que recogen las GEC expliciten ésta en forma de actividades profesionales, por estar éstas relacionadas directamente con las personas, y dar soporte a las consecuencias o resultados reflejados en las realizaciones profesionales.

2. Características del desempeño profesional y su influencia en el método de evaluación a emplear.

En la evaluación de la competencia profesional adquirida por las personas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, se deben considerar las características del nivel de cualificación aplicables a las actividades profesionales, las dimensiones de competencia implicadas y su relación con las Rps y CRs de la UC considerada.

En la determinación de un método de evaluación es importante considerar el nivel de la Unidad de Competencia a medir, para lo cual se recomienda tener en consideración los elementos descriptivos de la profesionalidad que caracterizan el desempeño profesional relacionado con el nivel de cualificación.

2.1. Caracterización del Nivel 2.

Queda definido por los siguientes criterios: competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas, con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de compresión y aplicación del proceso.

Se pueden concretar estos criterios, explicitando los elementos de profesionalidad que contiene esta definición:

a) El proceso y procedimientos de trabajo están formalizados y las variables son de tipo técnico.

b) La información e “inputs” que utiliza con referencia a sus actividades, están definidos previamente y son vinculantes al desarrollo de su actividad.

c) El tipo de decisiones se limitan al uso de variables dentro de un margen definido previamente.

d) Las relaciones son generalmente individuales y puede que sean dentro de un grupo de trabajo, pero por regla general dentro de la organización.

e) Las relaciones organizativas son generalmente de control de los resultados obtenidos, pero cada vez es mayor la actividad de autocontrol en su trabajo.

f) Puede hacer aportaciones de mejora a procesos y procedimientos.

g) Interpreta el resultado de la actividad y del proceso implicado, siendo capaz de detectar comportamientos anómalos dentro de un rango de valores predeterminados.

h) Es capaz de de detectar ambigüedades en las instrucciones recibidas y sus consecuencias en la actividad a desarrollar.

i) La autonomía es limitada y trabaja generalmente siguiendo procesos establecidos.

j) Da respuesta a las contingencias que se presentan en su actividad, limitándose al uso de parámetros alternativos dentro de un margen establecido.

k) Cumple las normas de prevención de riesgos laborales y ambientales específicas de cada sector.

l) Se caracteriza por las destrezas en el uso de las técnicas implicadas en la actividad que desarrolla.

2.2. Caracterización del Nivel 3.

Queda definido por los siguientes criterios: Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y pueden ser realizadas de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

La concreción de estos criterios se obtiene explicitando los elementos de profesionalidad que contiene la definición:

a) El proceso y procedimientos de trabajo no están formalizados y las variables que intervienen son de tipo técnico, científico y organizativo.

b) La información e “inputs” que utiliza con referencia a sus actividades se presentan en forma general y pueden no estar definidas. Ésta puede ser de tipo técnico, organizativo y económico.

c) Establece a su nivel los procesos de producción, generando información de “cómo producir”.

d) El tipo de decisiones que toma afecta a los procesos, recursos y eficacia técnica, y exigen la supervisión de objetivos.

e) Las relaciones organizativas son con el grupo de trabajo, la unidad de producción o con otras externas a la organización.

f) Tiene que establecer y definir los procesos de trabajo de acuerdo con los objetivos de producción de la organización.

g) Tiene que evaluar las consecuencias de comportamientos anómalos en la producción, aportando soluciones para responder a las contingencias producidas.

h) Propone e introduce aportaciones de mejora de los procesos.

i) Interpreta el resultado de la actividad y del proceso implicado, siendo capaz de detectar comportamientos anómalos proponiendo soluciones o resolviendo la anomalía.

j) Trabaja con plena autonomía dentro de la responsabilidad asignada.

k) Evalúa los procesos más apropiados y efectivos, propone y decide, en su caso, alternativas en función del tipo de empresa.

l) Evalúa y hace cumplir las normas de prevención de riesgos laborales y ambientales específicas de cada sector.

m) Se caracteriza por el conocimiento de los procesos y técnicas implicados en la actividad. Tiene bajo dominio en destrezas de uso de técnicas implicadas en la actividad.

3. Dimensiones de la competencia profesional de la GEC

La GEC tiene, entre otras finalidades, la de explicitar la competencia que recoge la Unidad de Competencia relacionada. Para conseguir este objetivo, en la GEC aparece una desagregación de la competencia profesional de la UC en forma de dimensiones de competencia. Las competencias se han desglosado en “competencias técnicas” y “competencias sociales”, y que a su vez se han desagregado en las dimensiones del “saber hacer”, “saber estar” y “saber”.

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* [Ley Orgánica 5/2002, Artículo 7, 3 b)]
Competencia Técnica
Conjunto de conocimientos técnicos del **"saber"** que dan soporte al **"saber hacer"**
Dominio de métodos y técnicas relacionadas con los contextos profesionales específicos del **"saber hacer"**
Competencia Social
Conjunto de aspectos relacionados con el **"saber estar"**, actitudes, valores y capacidad de relación en un contexto social y organizativo

La competencia profesional de las personas se pone de manifiesto cuando éstas tienen que desarrollar una actividad profesional de un trabajo, para ello se interrelacionan los tres componentes: "saber hacer", "saber estar" y "saber".

4. Contexto profesional de evaluación

La GEC además de explicitar la competencia de la UC, incluye, en el apartado de especificaciones de evaluación de la Unidad de Competencia, un contexto para la evaluación global de la competencia profesional de las personas en relación con el Referente de Evaluación. Este contexto se ha obtenido seleccionando las variables esenciales, según criterios de expertos profesionales, de los contextos profesionales contenidos en la UC.

A partir de este contexto seleccionado, se han elaborado una o varias situaciones profesionales de evaluación, que permiten evaluar de forma global toda la competencia de la Unidad de Competencia de referencia, aplicando los métodos de evaluación apropiados. Estas situaciones profesionales de evaluación sirven para obtener evidencias de competencia de calidad y que dan cobertura a la mayor parte de las variables de los contextos profesionales contenidos en la UC. De lo anterior, se puede inferir que una persona que demuestre la competencia explicitada en estas situaciones, es capaz de transferirla a la mayor parte de los contextos profesionales contenidos en la UC.

Estas situaciones de profesionales de evaluación llevan asociada una **tabla resumen de evaluación del desempeño profesional de la Unidad de Competencia** (criterios de evaluación, criterios de mérito, indicadores, escalas de desempeño competente, umbral competente), que se incorpora en la GEC correspondiente.

ANEXO X. GLOSARIO DE LA EVALUACIÓN

Actividad profesional
Manifestación de los conocimientos y de las capacidades de la persona en forma de acción, en la realización de un trabajo determinado.

Aprendizaje a lo largo de la vida
Conjunto de actividades de aprendizaje emprendidas a lo largo de la vida de las personas candidatas como medio importante para mejorar sus conocimientos, sus capacidades y su cualificación y por tanto, sus oportunidades en el mercado laboral.

Autoestima profesional de las candidatas y los candidatos
Valoración que tiene la persona candidata de sí misma en su desempeño profesional en el contexto de trabajo y que debe preservarse durante el proceso de asesoramiento.

Calidad de la evaluación
Conjunto de características del proceso de evaluación que lo hacen satisfactorio para las personas usuarias y para los fines del Procedimiento.

Certificado de Profesionalidad
El certificado de profesionalidad es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la Administración laboral, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y que configura un perfil profesional entendido como conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, y reconocido y valorado en el mercado laboral.

Comisión de Evaluación
Órgano formado por un conjunto de evaluadoras y evaluadores que decide colegiadamente acerca de las competencias profesionales demostradas por la persona candidata.

Competencia profesional
Conjunto de conocimientos y capacidades que se ponen en práctica, de forma integrada, para el ejercicio de las actividades profesionales incluidas en una cualificación profesional, dando respuesta a diferentes contextos y situaciones de trabajo.

Criterios de evaluación
Conjunto de pautas de evaluación que utilizan las evaluadoras y los evaluadores para inferir la competencia profesional de las personas candidatas. Se complementan con indicadores y escalas de competencias**.**

Cualificación Profesional
Conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Las Cualificaciones Profesionales se ordenan en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Dimensiones de la competencia profesional:
Cada una de las categorías en que se puede desglosar la competencia. De las múltiples de las opciones existentes se ha optado por competencias técnicas que recogen el "saber hacer y saber" y competencias sociales que recogen el "saber estar".

Dossier de Competencias
El Dossier de Competencias es el conjunto de información profesional, pruebas aportadas por la candidata o el candidato y nuevas evidencias de competencia obtenidas a lo largo del Procedimiento, que se estructura sistemáticamente para su manejo. Adjunto al Dossier, figuran otros documentos susceptibles de formar parte del expediente personal del candidato o de la convocatoria.

Entrevista profesional con fines de evaluación
Método de evaluación consistente en una conversación estructurada de carácter profesional entre la persona candidata y evaluadores/as para contrastar las evidencias de competencia obtenidas de su trayectoria formativa y laboral así como las nuevas evidencias recabadas durante el proceso de evaluación.

Evaluación integrada de la competencia
Enfoque de evaluación dirigido a planificar una o varias situaciones profesionales de evaluación que permitan a la candidata o el candidato poner de manifiesto evidencias de competencia relacionadas con diferentes Unidades de Competencia del perfil profesional

Evidencias de competencia profesional
Información obtenida de una candidata o un candidato que, debidamente contrastada con el Referente de Evaluación, prueba que éste posee la competencia profesional requerida.

Evidencia de competencia profesional directa
Información obtenida por la persona candidata durante la realización de las actividades de evaluación requeridas mediante distintos métodos.

Evidencia de competencia profesional indirecta
Información obtenida de la persona candidata producto de logros anteriores, derivados de los aprendizajes realizados a lo largo de su trayectoria profesional y formativa.

Fiabilidad
Cualidad que asegura, mediante el empleo de criterios, métodos e instrumentos homogéneos, que los resultados obtenidos por los candidatos en el Procedimiento son comparables, independientemente de su lugar o momento de realización.

Guía de Evidencias de la Competencia Profesional
Documento que explicita la competencia profesional de una Unidad de Competencia y que contiene una serie de especificaciones técnicas y recomendaciones para facilitar el trabajo de los evaluadores/as y los asesores/as.

Métodos de evaluación
Instrumentos de medición para evaluar la competencia profesional de la candidata o el candidato que establece la Comisión de Evaluación con el fin de fundamentar su decisión.

Protocolo de Evaluación
Conjunto de directrices cuyo objeto es orientar la actuación de la evaluadora o el evaluador en lo referente a comprobar si la persona candidata demuestra la competencia profesional en relación al Referente de Evaluación.

Referente de Evaluación
Conjunto de realizaciones profesionales, criterios de realización y contexto profesional incluidos en la Unidades de Competencia, de acuerdo con los criterios que se fijan en las correspondientes Guías de Evidencia de la competencia profesional.

Situación profesional de evaluación
Escenario planteado por la Comisión de Evaluación conforme a lo establecido en la Guía de Evidencias de cada Unidad de Competencia, donde la candidata o el candidato va a poder demostrar su competencia profesional y por tanto va a ser objeto de comprobación en la fase de evaluación.

Título de Formación Profesional
Los Títulos son un instrumento de la administración educativa para acreditar las Cualificaciones Profesionales y las Unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que se incluyan en el mismo. Incorpora además otras competencias determinadas por la Administración Educativa.

Trazabilidad
Conjunto de registros que permiten reconstruir la trayectoria seguida por la persona candidata en cualquier momento de su paso por el procedimiento con objeto de que pueda ser contrastada tanto interna como externamente.

Unidad de Competencia
Agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, que unidas a otras conforman una cualificación profesional.

Anexo 16

Guía de evidencia de las unidades de competencia de la cualificación profesional de educación infantil, del procedimiento de validación de Castilla y León.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL, ESTABLECIDA POR **RD 368/2007, DE 25 DE OCTUBRE**

GUÍAS DE EVIDENCIA DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

(DOCUMENTO PARA USO DE EVALUADORES/AS Y ASESORES/AS)

ÍNDICE GENERAL ABREVIADO

1) Presentación de la Guía ……. 4

2) Criterios generales para la utilización de las Guías de Evidencia.……. 5

3) Guía de Evidencia de la UC1027_3**:** Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales. ……..…….. 7

4) Guía de Evidencia de la UC1028_3**:** Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años. ……...25

5) Guía de Evidencia de la UC1029_3**:** Desarrollar programas de adquisición de hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo. …….. 39

6) Guía de Evidencia de la UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil. …….. 57

7) Guía de Evidencia de la UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social. …….. 75

8) Guía de Evidencia de la UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas. …….. 95

9) Guía de Evidencia de la UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años. …….. 115

10) Glosario utilizado en las ocupaciones relacionadas con la “Educación Infantil”. ……..…… 133

1. PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

Las Guías de Evidencia de las Unidades de Competencia, en su calidad de instrumentos de apoyo a la evaluación, se han elaborado con una estructura sencilla y un contenido adecuado a las finalidades a que deben contribuir, como son las de optimizar el procedimiento de evaluación, y coadyuvar al logro de los niveles requeridos en cuanto a validez, fiabilidad y homogeneidad, tanto en el desarrollo de los procesos como en los resultados mismos de la evaluación.

Para ello, la elaboración de las Guías parte del referente de evaluación constituido por la Unidad de Competencia considerada (en adelante UC), si bien explicitando de otra manera sus elementos estructurales, en el convencimiento de que así se facilita la labor específica de asesores/as y evaluadores/as. Hay que advertir que, en todo caso, se parte de un análisis previo y contextualización de la UC para llegar, mediante la aplicación de la correspondiente metodología, a la concreción de los citados elementos estructurales.

En la línea señalada, se han desglosado las competencias profesionales de la UC en competencias técnicas y sociales.

Las competencias técnicas aparecen desglosadas en el **saber hacer** y en el **saber**; y las sociales en el **saber estar**. Este conjunto de "saberes" constituyen las tres dimensiones más simples y clásicas de la competencia profesional.

La dimensión relacionada con el **saber hacer** aparece explicitada en forma de actividades profesionales que subyacen en las realizaciones profesionales (RPs) y criterios de realización (CRs).

Conviene destacar que la expresión formal de las actividades profesionales se ha realizado mediante un lenguaje similar al empleado por las y los trabajadores y las y los empresarios, de aquí su ventaja a la hora de desarrollar autoevaluaciones, o solicitar información complementaria a las empresas.

La dimensión de la competencia relacionada con el saber, comprende el conjunto de conocimientos de carácter técnico sobre conceptos y procedimientos, se ha extraído del módulo formativo correspondiente a cada UC, si bien se ha reorganizado para su mejor utilidad, asociando a cada una de las actividades profesionales principales aquellos saberes que las soportan y, en su caso, creando un bloque transversal a todas ellas.

En cuanto a la dimensión de la competencia relacionada con el saber estar, se han extraído, caso de existir, de las correspondientes RPs y CRs de la UC, en forma de capacidades de tipo actitudinal.

Por último indicar que, del análisis previo de la UC y de su contexto profesional, se ha determinado el **contexto crítico** para la evaluación, cuya propiedad fundamental radica en que, vertido en las situaciones profesionales de evaluación, permite obtener resultados en la evaluación razonablemente transferibles a todas las situaciones profesionales que se pueden dar en el contexto profesional de la UC. Precisamente por esta importante propiedad, el contexto que subyace en las situaciones profesionales de evaluación se ha considerado también en la fase de asesoramiento, lográndose así una economía de recursos humanos, materiales y económicos en la evaluación de cada candidato.

2. CRITERIOS GENERALES PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS GUÍAS DE EVIDENCIA

La estructura y contenido de esta "Guía de Evidencia de Competencia Profesional" (en adelante GEC) se basa en los siguientes criterios generales que deben tener en cuenta las Comisiones de Evaluación, las Evaluadoras y los Evaluadores y las Asesoras y los Asesores.

Primero.- Si las Comisiones de Evaluación deciden la aplicación de un método de evaluación mediante observación en el puesto de trabajo, el referente de evaluación que se utilice para valorar las evidencias de competencia generadas por las candidatas y candidatos, serán las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC de que se trate, en el contexto profesional que establece el apartado 1.2. de la correspondiente GEC.

Segundo.- Si la Comisión de Evaluación apreciara la imposibilidad de aplicar la observación en el puesto de trabajo, esta GEC establece un marco flexible de evaluación –**las situaciones profesionales de evaluación**- para que ésta pueda realizarse en una situación de trabajo simulada, si así se decide por la citada Comisión. En este caso, para valorar las evidencias de competencia profesional generadas por las candidatas y candidatos, se utilizarán los **criterios de evaluación** del apartado 1.2. de la correspondiente GEC, formados por "criterios de mérito"; "indicadores"; "escalas de desempeño competente" y ponderaciones que subyacen en las mismas. Conviene señalar que los citados criterios de evaluación se extraen del análisis de las RPs y CRs de la UC de que se trate. Hay que destacar que la utilización de situaciones profesionales de evaluación (de las que las Comisiones de Evaluación podrán derivar **pruebas profesionales**), con sus criterios de evaluación asociados, incrementan la validez y fiabilidad en la inferencia de competencia profesional.

Tercero.- Sin perjuicio de lo anterior, la GEC contiene también otros referentes –**las especificaciones de evaluación relacionadas con las**

dimensiones de la competencia- que permiten valorar las evidencias indirectas que aporten las candidatas y candidatos mediante su historial profesional y formativo, entre otros, así como para orientar la aplicación de otros métodos de obtención de nuevas evidencias, mediante entrevista profesional estructurada, pruebas de conocimientos, entre otras.

A modo de conclusión, puede decirse que la aplicación de los tres criterios generales anteriormente descritos, persigue la finalidad de contribuir al rigor técnico, validez, fiabilidad y homogeneidad en los resultados de la evaluación y, en definitiva, a su calidad, lo cual redundará en la mejor consideración social de las acreditaciones oficiales que se otorguen y, por tanto, en beneficio de las trabajadoras y trabajadores cuyas competencias profesionales se vean acreditadas.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por el Asesor o Asesora para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor o Asesora deberá ser contrastada y/o complementada por el Evaluador o Evaluadora, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

El candidato o la candidata demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias que intervienen en el establecimiento y aplicación de estrategias e instrumentos que favorezcan la comunicación, mediante el desarrollo de la programación e implementación de intervenciones educativas dirigidas a transmitir la información y a dinamizar la participación de las familias, aplicando las habilidades afectivas y sociales en las relaciones con los niños y las niñas, padres y madres y equipos de trabajo, que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. Acoger a los nuevos niños y niñas en el centro, en colaboración con sus familias.

1.1 Recoger la información inicial que se disponga de los niños y las niñas y que ha aportado la familia y tutores.
1.2 Establecer el procedimiento de acogida para el periodo de incorporación de los niños y las niñas al centro.
1.3 Recibir a las nuevas familias en compañía de los niños y las niñas, teniendo en consideración: la oferta educativa del centro; canales de participación previstos; los espacios disponibles; momentos de encuentro con los profesionales que atienden a los mismos.

2. Establecer vínculos afectivos con los niños y las niñas que se interviene educativamente.

2.1 Atender a los niños y las niñas y a sus familias en el periodo de adaptación de éstos, de forma que los mismos establezcan vínculos afectivos con la o el profesional y que éstos se sientan seguros y equilibrados emocionalmente.
2.2 Establecer vínculos de apego niño/a-educador/a, relación niño-niña, relación educador/a-familia.
2.3 Atender a los niños y las niñas de forma personalizada, respetando sus características, necesidades y ritmos individuales.

3. Favorecer la participación e integración de las familias en las actividades del centro dirigidas a las mismas.

3.1 Detectar las necesidades de información o formación de las familias de los niños y las niñas.
3.2 Elaborar proyectos de formación para intervenir con las familias de los niños y las niñas.
3.3 Encuadrar las actividades a desarrollar en el marco curricular de la institución.
3.4 Elaborar materiales didácticos para usar con las familias.
3.5 Seleccionar material disponible en función de la actividad a desarrollar.
3.6 Analizar el contexto familiar de los niños y las niñas.
3.7 Implicar a las familias en las actividades propuestas para ellas por el centro.
3.8 Seleccionar y aplicar estrategias de intervención que favorezcan la comunicación y colaboración entre familias y educadores.
3.9 Mantener cauces de comunicación para implicar a las familias en las actividades programadas por el centro para las mismas.
3.10 Establecer relación con la familia para facilitar su integración y participación en las actividades programadas por el centro para las mismas.
3.11 Establecer los canales que favorezcan la participación de las familias en las actividades programadas para las mismas por el centro.
3.12 Mantener cauces de comunicación con las familias para facilitar su integración y participación en las actividades programadas por el centro para las mismas.
3.13 Establecer canales para valorar la participación y la gestión de conflictos con las familias.

4. Desarrollar dinámicas de grupo en actividades de animación con niños, niñas y familias.

4.1 Elaborar proyectos de animación para intervenir con un grupo infantil, de padres y madres o profesionales.

4.2 Organizar las actividades de intervención programadas en función de las características del grupo.
4.3 Aplicar técnicas de dinamización grupal, adaptadas a la evolución del grupo.

5. Hacer recomendaciones y orientar a las familias sobre la intervención educativa y el desarrollo de los niños y las niñas.

5.1 Hacer aportaciones de elaboración de modelos de informes del centro para recoger datos sobre la evolución de los mismos en las intervenciones educativas realizadas.
5.2 Completar los informes diarios referidos a la evolución de los niños y las niñas, obtenida de la evolución/observación cotidiana.
5.3 Cumplimentar la documentación informativa para las familias, relativa al desarrollo de los niños y las niñas.
5.4 Establecer contactos habituales con la familia para poder intercambiar información cotidiana de los niños y las niñas.
5.5 Utilizar entrevistas con la familia o enviar informes, asegurando la comunicación de los resultados de la evaluación.
5.6 Recoger las aportaciones realizadas por la familia o sugerencias respecto a los resultados de la evaluación de los niños y las niñas.
5.7 Informar a las familias sobre los progresos de las capacidades de los niños y las niñas.

6. Intercambiar información referida a los niños y las niñas, utilizando los protocolos establecidos, entre padres y madres y equipo docente.

6.1 Participar, a su nivel, en la elaboración de los protocolos de relación e intercambio de información del centro con la familia y profesionales implicados.
6.2 Utilizar los protocolos de relación e intercambio de información del centro con la familia y profesionales implicados.
6.3 Aportar sugerencias y propuestas en las reuniones del equipo de trabajo.
6.4 Coordinarse de forma sistemática con los EOEP para completar la información individual del alumnado que servirá para elaborar o completar las adaptaciones curriculares necesarias.
6.5 Adecuar la actitud profesional al carácter de las familias, de la institución y a la legislación vigente.

7. Evaluar la competencia social y procesos de trabajo de los niños y las niñas y sus familias.

7.1 Recoger los datos necesarios para valorar la relación de los niños y las niñas con sus familias, empleando los instrumentos requeridos: cuestionarios y entrevistas, registros anecdóticos, escalas, actividades preparadas.
7.2 Analizar la información recogida para obtener las variables personales y de contexto relevantes.
7.3 Valorar la relación de los niños y las niñas y sus familias a partir de los datos obtenidos empleando: entrevistas, observación y tests o cuestionarios. Inventarios (AI, RAS, EMES, ISRA, entre otros).
7.4 Evaluar la dinámica grupal con niños y niñas y sus familias.
7.5 Aplicar técnicas de investigación social al trabajo con grupos. Sociometría, técnicas sociométricas, valoración y utilidad. El informe de proceso grupal.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o la candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1027_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita:**

1. Acogida de los niños y las niñas nuevos en el centro de educación infantil.

- Información del centro. Visita instalaciones. Proyecto Educativo del Centro (PEC). Propuesta Pedagógica.
- Proceso de Inscripción y matricula
- Contacto de la tutora o tutor y la familia.
- Entrevista con familias. Recogida de Información de los alumnos y de las familias.
- Periodo de adaptación de los niños y las niñas

2. Establecimiento de vínculos afectivos con los niños y las niñas.

- Habilidades sociales: componentes conductuales, emocionales, cognitivos. Déficit de habilidades sociales.
- Características de las habilidades sociales que intervienen en el proceso de comunicación: actitudes y técnicas que favorecen la comunicación oral, no verbal y escrita; técnicas y procedimientos de comunicación oral; utilización de los elementos de comunicación no verbal.
- Importancia de las actitudes en la relación de ayuda al niño y la niña, y a la familia.
- La inteligencia emocional en los niños y las niñas. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos.
- Los mecanismos de defensa.
- Programas y técnicas de comunicación y entrenamiento de habilidades sociales.
- Competencia social, eficacia social e interacción social. Programas de mejora: comunicación verbal, no verbal, autoestima, escucha activa, empatía, asertividad, expresión de emociones, reducción de ansiedad.
- El papel del o la profesional en educación infantil. Actitudes y Aptitudes

3. Participación de las familias de los niños y las niñas en las actividades del centro.

- Familias. Características. Evolución.
- Participación de la familia en las actividades de educación infantil programadas por el centro.
- Vías de coordinación con familias y profesionales.
- Organización de reuniones con las familias.
- Características y funciones de los diferentes profesionales.
- Participación y formación de las familias en los centros: Consejos Escolares, Asambleas de Madres y Padres, Asociaciones de Padres y Madres, Escuelas de Padres y Madres, Talleres, Proyectos, Comunidades de aprendizaje, entre otros.

4. Dinamización de trabajo con grupos de niños y niñas de 0 - 3 años y sus familias

- Características del grupo
  - Naturaleza de los pequeños grupos: definición y elementos. Formación de los grupos, desarrollo grupal, el animador y el grupo: aprendizaje grupal, comunicación y cooperación.
  - Componentes del grupo; naturaleza y origen de la estructural grupal; los roles tipos y dinámica; El liderazgo: estilos y situaciones; la actividad del grupo.
  - Fase de conocimiento del grupo: proceso y conductas grupales. Intervención del animador en esta fase.
  - Fase de cohesión e interacción. Características y fines; Fase de eficiencia y creatividad grupal: características y objetivos. Actitudes del grupo. Estrategias y actividades para favorecer la eficiencia de los grupos.
  - Principios básicos de la intervención en el grupo: autoestima, motivación, cooperación.

- Dinamización de Grupos
  - Fundamentos psicosociológicos.
  - Fines de las técnicas de dinámica de grupos.
  - Clasificación de las técnicas de dinámica de grupos (Presentación, conocimiento, confianza, emociones, entre otros.).
  - Pautas para la elaboración de actividades de dinámica grupal.
  - Técnicas para el análisis de los grupos.

- Trabajo en equipo
  - El equipo de trabajo. Estrategias de trabajo cooperativo. Organización y el reparto de tareas.
  - El trabajo individual y el trabajo en grupo. La confianza en el equipo.
  - Valoración del papel de la motivación en la dinámica del equipo de trabajo.
  - Toma de conciencia acerca de la importancia de respetar las opiniones no coincidentes con la propia.
  - "Código deontológico". Normas de comportamiento del educador infantil.

- Conducción de reuniones
  - La reunión como trabajo en grupo.
  - Tipos de reuniones (informativa, formativas, toma de decisiones, creativas).
  - Funciones y etapas en el desarrollo de una reunión.
  - Técnicas de discusión o intercambio de información (Debate, Panel, Simposio, Lluvia de ideas, Cuchicheo, entre otros.).
  - Identificación de la tipología de participantes en una reunión.
  - Análisis de factores que afectan al comportamiento de un grupo: roles obstaculizadores y roles colaboradores.

5. Orientaciones y recomendaciones a las familias sobre la intervención educativa y el desarrollo de los niños y las niñas.

- Características del proceso de comunicación, elementos, factores que afectan este proceso; obstáculos para la comunicación; estructura del mensaje, tipo de comunicación: verbal, no verbal, escrita; Los mensajes; funciones de la comunicación.
- Canales y estrategias de comunicación.
- Hablar en público: Miedos, preparación, puesta en escena.

- La comunicación en los grupos: Estilos de comunicación. Comunicación verbal y gestual. Otros lenguajes: icónico, audiovisual, las TICs. Cooperación y competencia en los grupos.
- Protocolo de Información del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a las familias
- Parámetros de la evaluación; quiénes, cuándo y qué evaluar en un programa o centro infantil.
- Razones y condiciones de la evaluación. Errores de la evaluación. Tipos de evaluación y modelos.
- Normativa que regula la evaluación en educación infantil.
- Instrumentos de evaluación: Observación, Entrevista, Cuestionario, Anecdotario.
- Instrumentos de información a padres y madres: parte diario, agenda, agenda grupal, circulares, revista escolar, página web, correo electrónico, Boletín de notas, entre otros.
- Documentación: expediente personal del alumno, informes de evaluación anual y de ciclo.
- Funciones de las Tutoras y Tutores y del profesorado implicado.

6. Intercambio de información referida a los niños y las niñas con padres y madres y equipo docente

- Interacción grupal: conductas y situaciones típicas; generación de actitudes grupales; conflictos grupales; técnicas de dinámica de grupos para aprender a responder a los demás, la modificación de conductas: objetivos y estrategias. El análisis conductual.
- Modelos de intervención con las familias.
- Conflictos individuales y colectivos en los grupos: Definición, causas y efectos en la interacción grupal. Formas negativas de enfrentarse a los conflictos.
- Estrategias y actividades para la resolución de conflictos. Negociación y Mediación.
- El proceso de toma de decisiones.
- Valoración del papel del respeto y la tolerancia en la resolución de problemas y conflictos.

7. Evaluación de la competencia social y de los procesos de trabajo de grupos de niños y niñas y sus familias

- Recogida de datos. Técnicas e instrumentos: cuestionarios y entrevistas, registros anecdóticos, escalas, actividades preparadas.
- Análisis de las variables personales y de contexto relevantes para la evaluación.
- Evaluación de la competencia social. Entrevista, observación y test o cuestionarios. Inventarios (AI, RAS, EMES, ISRA, entre otros.).
- Evaluación de la dinámica grupal: su necesidad y su valor. Evaluación del animador/a; Criterios y estrategias de evaluación de la dinámica grupal: autoevaluación, evaluación interna, evaluación externa y evaluación global.
- Aplicación de las técnicas de investigación social al trabajo con grupos. Sociometría, técnicas sociométricas, valoración y utilidad. El informe de proceso grupal.

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

El candidato o la candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. En relación con los niños y las niñas:

    1.1 Tratar a los niños y las niñas con cortesía, respeto y discreción.
    1.2 Transmitir afectividad, seguridad y confianza a los niños y las niñas.
    1.3 Demostrar interés y preocupación por atender las necesidades de niñas y niños
    1.4 Demostrar cordialidad, amabilidad y actitud conciliadora y sensible a los demás.

2. En relación con las familias:

    2.1 Comunicarse y tener buena relación con los niños y las niñas y sus familias.
    2.2 Comprender las vivencias personales de los padres y madres de los niños y las niñas.

3. En relación con otros profesionales del equipo educativo:

    3.1 Participar y colaborar activamente en el equipo de trabajo.
    3.2 Comunicarse eficazmente con los profesionales del equipo docente en los momentos requeridos.
    3.3 Compartir información con el equipo de trabajo.

4. En relación con la institución:

    4.1 Respetar los principios de identidad de la institución educativa.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite a las personas evaluadoras obtener evidencias de competencia del candidato o la candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando

éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la “UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales”, se tienen dos situaciones profesionales de evaluación y se concretan en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, el candidato o la candidata demostrará la competencia requerida para establecer y mantener estrategias e instrumentos que favorezcan la comunicación con el equipo educativo, los niños y las niñas, las familias, y otros profesionales, mediante el desarrollo de la programación, que contemple situaciones de la vida cotidiana en una Escuela Infantil. Esta competencia se plantea en un contexto dado que comprende un grupo de niños o niñas de 0-3 años donde, al menos, uno de ellos presente necesidades educativas específicas, a partir de una propuesta pedagógica. La programación a desarrollar deberán contemplar, los siguientes aspectos:

1. Acogida de los niños y las niñas en el centro, en colaboración con sus familias.

2. Establecimiento de vínculos afectivos con los niños y las niñas que se interviene educativamente.

3. Intercambio de información referida a los niños y las niñas, utilizando protocolos establecidos.

4. Fomento de la participación e integración de las familias.

5. Desarrollo de dinámicas de grupo en actividades de animación con niños y niñas y padres y madres.

Condiciones adicionales:

- Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre respuesta a contingencias. A este fin, en la información dada al candidato o la candidata puede haber “ausencias o errores” en los documentos facilitados para elaborar unidades didácticas. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, y adoptar una solución debidamente justificada.

- Se asignará un tiempo total para que el candidato o la candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de la programación *realizada para favorecer la comunicación entre los niños y las niñas, familias y profesionales.*	- Coherencia con la propuesta pedagógica. - Adaptación al contexto de la situación profesional planteada. - Contribución a la comunicación entre los niños y las niñas, familias y profesionales implicados. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A.*
Tratamiento globalizado de las actividades educativas programadas para favorecer la comunicación entre los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Ajuste a la normativa vigente.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*
Cumplimiento de los protocolos y documentos de evaluación específicos del primer ciclo de Educación Infantil.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*
Fomento de de la comunicación, participación e integración de las familias, mediante las actividades previstas en la programación.	- Idoneidad del período de adaptación de los niños y las niñas. - Adecuación de las actividades extraescolares programadas. - Oportunidad de las temáticas previstas para la Escuela de padres y madres, y su calendario de reuniones. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B.*

Escala A

5 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, se adaptan al contexto de la situación profesional planteada y contribuyen a la comunicación entre los niños y las niñas, sus familias y las y los profesionales implicados.*

4 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias de escasa importancia para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, así como en la contribución a la comunicación entre los niños y las niñas, sus familias y las y los profesionales implicados.*

3 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, y de escasa importancia para la contribución a la comunicación entre los niños y las niñas, sus familias y las y los profesionales implicados.*

2 *La propuesta de programación realizada no contiene de forma clara y precisa alguno de los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan parcialmente coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, y de escasa importancia para la contribución a la comunicación entre los niños y las niñas, sus familias y las y los profesionales implicados.*

1 *La propuesta de programación realizada no contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos no guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, e impide la comunicación entre los niños y las niñas, sus familias y los y las profesionales implicados.*

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5	*Las previsiones de la programación referidas a la adaptación de los niños y las niñas, actividades extraescolares y escuela de madres y padres, contienen todos los requerimientos necesarios para favorecer la comunicación, participación e integración de las familias.*
4	*Las previsiones de la programación referidas a la adaptación de los niños y las niñas, actividades extraescolares y escuela de madres y padres, contienen los requerimientos necesarios para favorecer la comunicación, participación e integración de las familias, si bien las actividades extraescolares presentan deficiencias de escasa importancia.*
3	*Las previsiones de la programación referidas a la adaptación de los niños y las niñas, actividades extraescolares y escuela de madres y padres, contienen los requerimientos necesarios para favorecer la comunicación, participación e integración de las familias, si bien las actividades relacionadas con la escuela de padres presentan deficiencias de escasa entidad.*
2	*Las previsiones de la programación referidas a la adaptación de los niños y las niñas, actividades extraescolares y escuela de madres y padres, no contienen todos los requerimientos necesarios para favorecer la comunicación, participación e integración de las familias, por presentar las actividades extraescolares y/o de la escuela de padres deficiencias de entidad.*
1	*Las previsiones de la programación referidas a la adaptación de los niños y las niñas, actividades extraescolares y escuela de padres, carece de los requerimientos necesarios para favorecer la comunicación, participación e integración de las familias.*

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

1.2.2. Situación profesional de evaluación número 2.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

Partiendo de la programación realizada por el candidato o la candidata, se someterá a éste a una situación de implementación de la misma, para recoger evidencias de competencia relacionadas con el "saber hacer" y "saber estar" en las que se utilizaran técnicas de dinámica de grupo, que impliquen el empleo de actividades del tipo "Role Playing". Se propone una dramatización aplicada a situaciones cotidianas de los niños y las niñas en Educación Infantil, tales como asamblea matinal, dinámicas grupales, actividades de educación no formal, entre otras, con niños y niñas de cero a tres años; y con los padres y madres mediante la realización de entrevista de tutoría, reunión colectiva, resolución de conflictos, entre otros.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 2.

En la situación profesional de evaluación número 2, los criterios de evaluación se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Eficacia de la intervención con la comunidad educativa, realizada mediante aplicación de técnicas de dinámica grupal del tipo "Role Playing".	- Coherencia con la programación realizada por el candidato o la candidata. - Adecuación de las dinámicas de grupo a los requerimientos del colectivo involucrado. - Fomento de la participación de los interlocutores. - Generación de ideas de aceptación colectiva. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C.*
Desarrollo globalizado de las actividades educativas en la intervención.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*
Uso de un lenguaje comprensible y respetuoso, con una actitud empática y asertiva.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*

Escala C

5 *La intervención con la comunidad educativa, realizada es coherente con la programación de partida, las dinámicas de grupo utilizadas se adaptan en su aplicación a los requerimientos de los colectivos involucrados, generando en cada caso ideas de aceptación colectiva y fomentando la participación de las y los interlocutores.*

4 *La intervención con la comunidad educativa, realizada es coherente con la programación de partida, las dinámicas de grupo utilizadas se adaptan en su aplicación a los requerimientos de los colectivos involucrados, generando en cada caso ideas de aceptación colectiva, pero se logra solamente una participación parcial de las y los interlocutores.*

3 *La intervención con la comunidad educativa, realizada es coherente con la programación de partida, las dinámicas de grupo utilizadas se adaptan en su aplicación a los requerimientos de los colectivos involucrados, las ideas generadas en cada caso no son aceptadas en su totalidad, lográndose solamente una participación parcial de las y los interlocutores.*

2 *La intervención con la comunidad educativa, realizada es coherente con la programación de partida, las dinámicas de grupo utilizadas presentan deficiencias en su aplicación a los requerimientos de los colectivos involucrados, las ideas generadas en cada caso no son aceptadas en su totalidad, lográndose una participación parcial de las y los interlocutores.*

1 *La intervención con la comunidad educativa, realizada no es coherente con la programación de partida, las dinámicas de grupo utilizadas presentan importantes deficiencias en su aplicación a los requerimientos de los colectivos involucrados, las ideas generadas en cada caso no son aceptadas en su totalidad.*

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES/AS

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada persona candidata, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales de la persona candidata; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

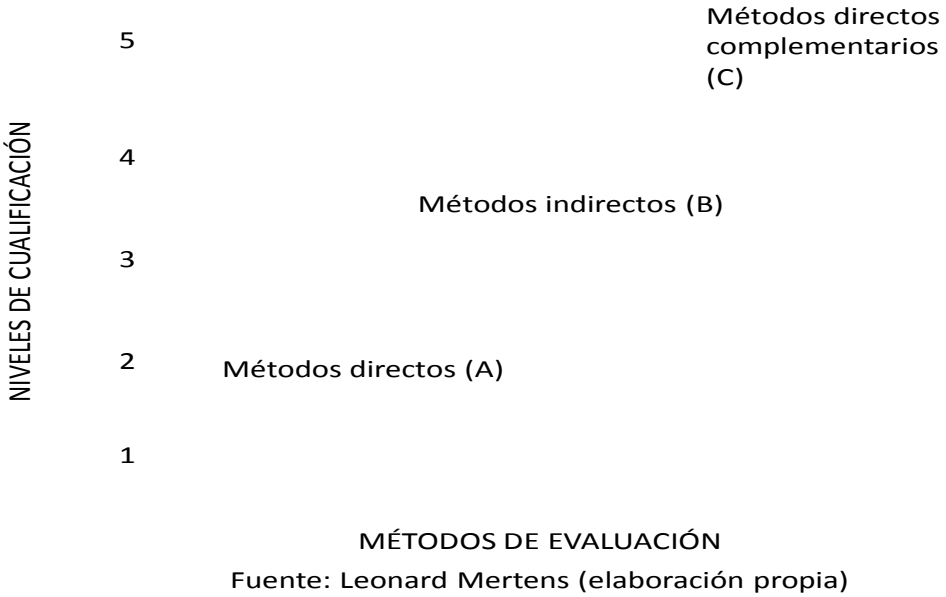
2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) **Métodos indirectos**: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo de la persona candidata; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) **Métodos directos**: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales del candidato o candidata, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a un candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que tengan relación con la educación formal y no formal serán tenidas en consideración.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia o

similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el “saber” y “saber estar” de la competencia profesional.

c) Por la importancia del “saber estar” indicado en la letra c) del apartado 1.1 de esta Guía, el Evaluador deberá comprobar la competencia del candidato o la candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos:

- Relación con los niños y las niñas (Eje principal)
- Relación con las familias.
- Relación con otros profesionales del equipo educativo.
- Relación con la institución.

d) Siempre se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por el candidato o la candidata. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

e) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre respuesta a contingencias. A este fin, en el desarrollo de la situación profesional de evaluación número 2, en la aplicación de las dinámicas de grupo del tipo de “Role Playing”, se recomienda introducir variaciones en la información facilitada al inicio, o durante el desarrollo de las dramatizaciones.

f) En la información dada al candidato o la candidata puede haber “ausencias o errores” en los documentos facilitados para elaborar unidades didácticas. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, y adoptar una solución debidamente justificada.

g) Si se evalúa al candidato o la candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

h) En caso de que la persona candidata sea sometida a una prueba profesional basada en las Situaciones Profesionales de Evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.

Se valorará la capacidad de la persona candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.

Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

i) Es conveniente desarrollar las intervenciones grupales para la dinamización de las relaciones con las familias. Se deberán emplear un mínimo de tres tipos de dinámicas de grupos, con su correspondiente ficha.

j) Las condiciones adicionales que permiten complementar la contextualización de las Situaciones Profesionales de Evaluación relacionadas con la Educación Infantil, son entre otras:

- Entorno: urbano, rural.
- Número de aulas.
- Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
- Niños y niñas con necesidades educativas específicas (NEE).
- Número de profesionales que intervienen.

k) Para la realización de pruebas profesionales se recomienda preestablecer un tiempo. Éste debe ser lo más próximo al que emplea una persona profesional.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1028_3: : Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años.”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas de cero a tres años.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la Asesora o Asesor para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor o Asesora deberá ser contrastada y/o complementada por el Evaluador/a, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

El candidato o la candidata demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias relacionadas con la elaboración e implementación de programaciones de intervenciones educativas para el desarrollo integral de niños y niñas de 0 - 3 años en educación formal, a partir de una propuesta pedagógica dada; de información del contexto socio-económico y cultural del ámbito de influencia del centro y considerando la existencia de niños y niñas con diferentes necesidades educativas específicas, según las especificaciones que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. ***Obtener la información necesaria para elaborar programaciones didácticas de Educación Infantil, a partir de una propuesta pedagógica.***

    1.1 Analizar el marco legislativo y normativo donde se establecen los requisitos necesarios para la elaboración de las programaciones didácticas de educación infantil de 0-3 años.
    1.2 Analizar la documentación que regula el funcionamiento y características del centro.
    1.3 Analizar la propuesta pedagógica de educación infantil.
    1.4 Analizar la información del entorno social y económico del centro educativo.
    1.5 Analizar las características de los niños y las niñas sobre los que se va a hacer la intervención educativa, empleando los instrumentos requeridos.

2. ***Elaborar programaciones didácticas que incorporen las adaptaciones curriculares requeridas para intervenciones educativas con niños y niñas de 0-3 años.***

    2.1 Utilizar los modelos didácticos específicos de educación infantil y las experiencias educativas relevantes para modificar o desarrollar las líneas generales del proceso de intervención.
    2.2 Desarrollar los criterios metodológicos y las estrategias de intervención previstas en la propuesta pedagógica, teniendo en consideración los objetivos de la institución, marco curricular y las necesidades e intereses de los niños y niñas.
    2.3 Definir los objetivos y contenidos de la programación didáctica de la intervención educativa.
    2.4 Incorporar a la programación de la intervención educativa las adaptaciones curriculares requeridas, en función de las recomendaciones de las y los profesionales implicados e información disponible de las características de los niños y las niñas del grupo.
    2.5 Determinar espacios, tiempos, materiales y recursos, en las adaptaciones curriculares.

3. ***Organizar las actividades de educación infantil, en función de lo programado, asignando tiempos, espacios, recursos y materiales.***

    3.1 Definir las actividades a realizar con los niños y las niñas en función de la programación realizada de forma que se fomente la participación y socialización del grupo.
    3.2 Organizar espacios en función de la programación prevista, teniendo en cuenta el número de participantes, su edad, la metodología a emplear y características de los niños y las niñas.
    3.3 Determinar los espacios y materiales más adecuados, para cada actividad prevista.
    3.4 Revisar los espacios y materiales que se van a emplear para el desarrollo de las actividades, comprobando su disponibilidad y el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene de uso.
    3.5 Seleccionar los materiales, o elaborarlos en caso necesario para el empleo en las actividades programadas con los niños y las niñas.
    3.6 Establecer el tiempo requerido para el desarrollo de las actividades propuestas según las características de los niños y las niñas.
    3.7 Reponer los materiales necesarios, siguiendo los protocolos previstos.
    3.8 Organizar el material de consulta y de uso disponible para el desarrollo de las actividades programadas.

4. Implementar las actividades educativas correspondientes a las intervenciones programadas.

4.1 Participar, a su nivel, en la planificación de las actividades que desarrolla el centro según lo establecido en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), propuesta pedagógica y asignación realizada por la dirección del centro.
4.2 Participar en las reuniones del equipo de trabajo docente de la institución, en lo referente a la planificación de actividades.
4.3 Contrastar las opiniones e intercambiar experiencias profesionales con el equipo docente, para tomar decisiones de forma consensuada.
4.4 Realizar las actividades programadas, favoreciendo la comunicación con las familias, así como su integración y participación en las mismas.
4.5 Seleccionar los juguetes y materiales de acuerdo a los objetivos, contenidos y metodología a emplear.
4.6 Implementar la intervención educativa empleando las estrategias y metodología programada.
4.7 Comunicar al grupo de niños y niñas con los que se va a intervenir, la actividad a realizar, normas que deben cumplir y actitudes que deben mantener durante el desarrollo de la actividad.
4.8 Utilizar las medidas de atención a la diversidad durante la intervención educativa para dar respuesta a las características y necesidades específicas de los niños y las niñas.
4.9 Cumplir con la secuencia y horarios programados en el desarrollo de las actividades.
4.10 Agrupar a los niños y las niñas en función de las actividades programadas garantizando el desarrollo integral de los mismos, en condiciones de seguridad.
4.11 Aplicar los criterios metodológicos previstos durante la intervención para establecer relaciones afectivas, normativas y de identidad con los niños y las niñas.

5. Definir los procesos de evaluación para la intervención educativa prevista en la programación didáctica, donde se prevé el tratamiento a dar a los resultados obtenidos.

5.1 Establecer indicadores de evaluación para valorar la adecuación de la programación a las actividades desarrolladas.
5.2 Definir estrategias y técnicas de evaluación para la intervención educativa a realizar.
5.3 Definir actividades de evaluación para la intervención educativa y criterios de aplicación.
5.4 Definir los procedimientos de retroalimentación del proceso evaluativo para la mejora de la programación de la intervención educativa.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o la candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1028_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita**:

1. ***Obtención de la información necesaria para elaborar programaciones didácticas de Educación Infantil.***

   - Marco legislativo Estatal y Autonómico que regula la elaboración de las programaciones didácticas de educación infantil de 0-3 años.
   - Documentación que regula el funcionamiento del centro educativo
     - Proyecto Educativo del Centro
     - Programación general anual
     - Propuesta Pedagógica de educación infantil 0-3 años
     - Programaciones Didácticas de 0-3 años.
     - Normas de funcionamiento y convivencia.
     - Plan de acción tutorial.
   - Señas de identidad: entorno social, económico y cultural del centro educativo.
   - Instrumentos empleados para obtener las características de los niños y las niñas sobre los que se va a actuar:
     - Cuestionarios de evaluación.
     - Expedientes de los niños y las niñas.
     - Entrevista inicial con los padres y madres.
     - Registros de seguimiento de actividades del aula.
   - Características de los niños y las niñas de 0-3 años.

2. ***Elaboración de las programaciones de intervenciones educativas en la educación infantil de 0-3 años***

   - Proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil.
     - Principios psicopedagógicos, teorías relevantes e implicaciones didácticas.
   - Modelos didácticos en educación infantil.
   - Desarrollo curricular en educación infantil de 0-3 años.
   - Funciones de la programación educativa.
   - Diseño de una programación de intervención educativa.
     - Programación y elaboración de unidades didácticas.
     - Objetivos y contenidos.
     - Diseño de actividades.
     - Principios metodológicos.
     - Atención a la diversidad.
     - Criterios de evaluación de la programación.
   - Adaptaciones curriculares.

3. ***Organización de las actividades de educación infantil, en función de lo programado, asignando tiempos, espacios, recursos y materiales***

   - Características de las actividades.
   - Organización de las actividades a partir de su tipología.
     - Actividades cotidianas: alimentación, sueño, entre otras.
     - Actividades de juego.
     - Otro tipo de actividades.
   - Normativa reguladora del uso de espacios, recursos y tiempos en la intervención educativa infantil.
   - Relación de los niños y las niñas en el aula. Agrupamientos. Rincones, talleres, gran grupo, asamblea, entre otros.

- Organización de espacios en función de la programación prevista, teniendo en consideración: el número de niñas y niños, edad, metodología a emplear y características de los mismos, entre otros.
- Selección de materiales o su elaboración en caso de necesidad para emplearlos en las actividades programadas.
- Establecimiento de tiempos en el desarrollo de las actividades propuestas, en función de las características de los niños y las niñas.
- Protocolos de uso, reposición y elaboración de juguetes.

4. Implementación de las actividades educativas correspondientes a las intervenciones programadas

- Importancia de la globalización en las actividades de educación infantil.
- Organización de las actividades teniendo en consideración la atención a la diversidad y la corrección de desigualdades sociales.
- Características de la implementación de actividades educativas de educación infantil.
- Implementación de las adaptaciones curriculares.
- Seguimiento en el aula de las actividades programadas.

5. Definición de los procesos de evaluación para la intervención educativa prevista en la programación didáctica

- Indicadores de evaluación para valoración de las actividades a desarrollar.
- Estrategias y técnicas de evaluación.
- Criterios para seleccionar y elaborar actividades e instrumentos de evaluación.
- La observación en la evaluación. Instrumentos a emplear.
- Uso de la información obtenida en la evaluación.
- Procedimientos de retroalimentación para la mejora de la programación.

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

La persona candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. Participar con el equipo docente manteniendo una actitud de colaboración activa y constructiva.

2. Actuar en las reuniones con el equipo de trabajo, manteniendo una actitud positiva en la comunicación.

3. Respetar los principios de identidad de la institución educativa.

4. Comunicarse con las familias manteniendo una actitud de empatía que favorezca el intercambio de información y su interiorización.

5. Demostrar empatía tanto con los niños y las niñas, profesionales del centro y familias.

6. Comunicarse con los niños y las niñas fomentando las relaciones afectivas.

7. Mostrar interés en el desarrollo de las diversas actividades del centro, manteniendo una actitud positiva y participativa.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite a la Evaluadora o Evaluador obtener evidencias de competencia de la persona candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la "UC 1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niñas y niños de cero a tres años", se tiene una situación profesional de evaluación y se concreta en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, la persona candidata demostrará la competencia requerida para programar e implementar intervenciones educativas para el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0-3 años, con sus correspondientes adaptaciones curriculares en educación formal, a partir de una propuesta pedagógica dada; de la información del contexto socio-económico y cultural del ámbito de influencia del centro; y considerando la existencia de niños y niñas con diferentes necesidades educativas específicas.

Las unidades didácticas y los correspondientes modelos de sesión diaria, tratarán de forma globalizada las áreas de educación infantil: conocimiento del entorno; conocimiento de sí mismo y autonomía personal; y lenguajes de comunicación y representación. Esta intervención incluirá al menos las siguientes actividades:

1. Obtener información para elaborar unidades didácticas.

2. Elaborar la unidad didáctica y las correspondientes adaptaciones curriculares.

3. Implementar el modelo de sesión diaria requerido, considerando las actividades correspondientes, asignando tiempos, espacios, recursos y materiales.

4. Definir procesos de evaluación.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación descrita en el apartado a), los criterios de evaluación se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores/umbrales de desempeño competente*
Idoneidad del contenido de la Unidad Didáctica para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas.	- Coherencia con la propuesta pedagógica. - Adaptación a los requerimientos establecidos en la situación profesional planteada. - Contribución al desarrollo integral de los niños y las niñas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A*
Tratamiento globalizado de las actividades educativas en función de los objetivos establecidos.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimento de este criterio de mérito en todos los casos.*
Idoneidad de la Adaptación Curricular correspondiente a la Unidad Didáctica.	- Adecuación de la adaptación a las necesidades educativas especificas de cada niña o niño. - Grado en que se incluyen los elementos esenciales para el desarrollo de la adaptación. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B*
Adecuación del modelo de sesión diaria al marco establecido en la unidad didáctica.	- Adaptación de la sesión diaria al contexto de la unidad didáctica. - Contribución de las actividades al logro de los objetivos de referencia establecidos en la unidad didáctica. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C*
Consideración de especificaciones sobre atención a la diversidad.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*
Ajuste a la normativa vigente.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio de mérito.*

Escala A

5	La unidad didáctica elaborada es coherente con la propuesta pedagógica al considerar todas las características de su contexto. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, organización de espacios y tiempos favorecen eficazmente el desarrollo integral de los niños y las niñas según los requerimientos de la situación planteada.
4	La unidad didáctica elaborada es coherente con la propuesta pedagógica al considerar las principales características del contexto. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias que no influyen en la contribución al desarrollo integral de los niños y las niñas.
3	La unidad didáctica elaborada presenta alguna deficiencia al no considerar alguna de las características del contexto, pero es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, que influyen en la contribución al desarrollo integral de los niños y las niñas.
2	La unidad didáctica elaborada no está contextualizada y no es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, y no se consigue el desarrollo integral de las niñas y los niños.
1	La unidad didáctica elaborada no esta contextualizada y no es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y organización de espacios y tiempos no favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5	Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades educativas, características de las evaluaciones y disposición de medios materiales para la docencia, son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas.
4	Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades educativas y disposición de medios materiales para la docencia, son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias leves.
3	Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades educativas, son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias de escasa importancia.
2	Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades educativas, son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan importantes deficiencias que pueden repercutir en que el resultado final de la adaptación curricular sea idóneo.
1	Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades educativas presentan deficiencias relevantes, por lo que cabe esperar la no idoneidad de la adaptación curricular.

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

Escala C

4	La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, y permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.
3	La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente al contexto de la Unidad Didáctica, y permitan contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.
2	La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.
1	La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de esta escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada candidato/a, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

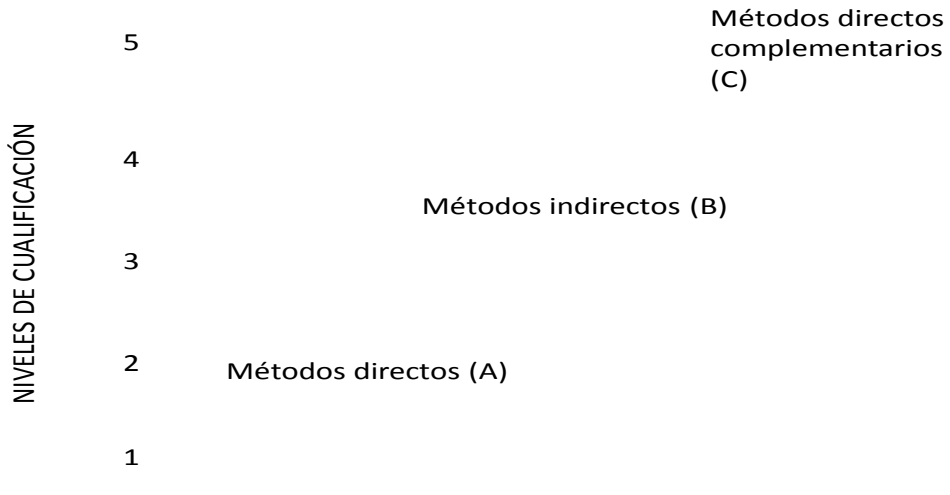
2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) **Métodos indirectos**: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo de la persona candidata; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) **Métodos directos**: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales de la persona candidata, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a un candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que no tengan relación con la educación formal no serán tenidas en consideración. Por lo tanto si el candidato o la candidata solamente aporta dicho tipo de evidencias, deberá someterse a una evaluación para la obtención de evidencias directas.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el “saber” y “saber estar” de la competencia profesional.

c) Por la importancia del “Saber estar” indicado en la letra c) del apartado 1.1 de esta Guía, el Evaluador deberá comprobar la competencia del candidato o la candidata en esta dimensión particular de la competencia profesional en los siguientes aspectos:

   - Relación con los niños y las niñas (eje principal).
   - Relación con las familias.
   - Relación con otros profesionales del equipo educativo.

d) Siempre se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por la candidata o el candidato. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

e) Si se evalúa a la persona candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

f) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre respuesta a contingencias. A este fin, en la información dada la persona candidata puede haber “ausencias o errores” en los documentos facilitados para elaborar unidades didácticas. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, y adoptar una solución debidamente justificada.

g) En caso de que la persona candidata sea sometida a una prueba profesional basada en la Situación Profesional de Evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.
Se valorará la capacidad del candidato o la candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.
Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

h) Las condiciones adicionales que permiten complementar la contextualización de las Situaciones Profesionales de Evaluación relacionadas con la Educación Infantil, son entre otras:
   - Entorno: urbano, rural.
   - Número de aulas.
   - Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
   - Niñas y niños con necesidades educativas específicas.
   - Número de profesionales que intervienen.
   - Periodo de programación considerado para la elaboración de la unidad didáctica y el modelo de sesión diaria.

i) Para la realización de pruebas profesionales se recomienda preestablecer un tiempo. Éste debe ser lo más próximo al que emplea una persona profesional.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición de hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada persona candidata, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición de hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la Asesora o el Asesor para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor o Asesora deberá ser contrastada y/o complementada por la persona Evaluadora, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

El candidato o la candidata demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias que intervienen en la adquisición de hábitos de autonomía y salud, así como de prevención de riesgos en niñas y niños de 0-3 años en educación formal, y niños y niñas de 0-6 años en educación no formal, que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. ***Obtener información sobre hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas, para programar intervenciones educativas del desarrollo integral de los mismos.***

1.1 Analizar la propuesta pedagógica del centro para obtener información referida a los hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.
1.2 Utilizar instrumentos de observación de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas y cuestionarios para la familia sobre los mismos.
1.3 Recoger e interpretar la información referida a las necesidades individuales de las niñas y los niñao y características familiares.

2. Programar intervenciones educativas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.

2.1 Determinar las actividades educativas requeridas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud.
2.2 Concretar en las intervenciones educativas, las actividades requeridas para el desarrollo de la autonomía personal y salud.
2.3 Concretar en la intervención educativa los aspectos relacionados con los hitos evolutivos y el desarrollo físico, en función de la edad de los niños y las niñas.
2.4 Establecer los procedimientos de comunicación e información sobre el desarrollo de las actividades realizadas con los niños y las niñas, a los profesionales correspondientes y a las familias implicadas.
2.5 Concretar en la intervención educativa el procedimiento de actuación y relación con las familias.
2.6 Coordinar las intervenciones educativas a realizar con las niñas y los niños, con otros profesionales para que las actuaciones se realicen de forma conjunta.
2.7 Elaborar protocolos de actuación para aplicar en posibles situaciones de riesgos de salud y seguridad que puedan surgir en el desarrollo de las actividades educativas.

3. Asignar recursos humanos y materiales para las intervenciones educativas del desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.

3.1 Establecer las ayudas técnicas que se requieren para el desarrollo de las diferentes actividades programadas.
3.2 Incorporar en la propuesta de intervención educativa la organización de los espacios, selección de materiales y asignación de tiempos.
3.3 Elaborar protocolos de posibles situaciones de riesgos de salud y seguridad a tener en consideración en la asignación de materiales.

4. Desarrollar las actividades programadas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de las niñas y los niños.

4.1 Organizar los espacios, seleccionar materiales y aplicar tiempos para realizar las actividades de adquisición de hábitos de autonomía y salud.
4.2 Detectar situaciones de especial necesidad relacionadas con la autonomía y salud, teniendo en cuenta los hitos evolutivos en función del desarrollo físico de los niños y las niñas, durante el desarrollo de las actividades educativas.
4.3 Intervenir en las situaciones de dificultad detectadas, siguiendo el procedimiento establecido para su resolución.
4.4 Intervenir de forma coordinada con el equipo docente y otros profesionales en las actividades para crear hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.
4.5 Desarrollar actividades para el afianzamiento de los hábitos de: alimentación, higiene, descanso, juego, entre otros.

4.6 Identificar situaciones de riesgos relacionadas con la salud y seguridad a partir de la información referida a las necesidades individuales de los niños y las niñas.
4.7 Elaborar la documentación informativa referente a la evolución del niño o niña, dirigida a las familias y/o a otros profesionales.

5. Evaluar intervenciones educativas desarrolladas para la adquisición de hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.

5.1 Establecer indicadores de evaluación a fin de valorar la adecuación de la programación a las actividades desarrolladas para la adquisición de hábitos de autonomía y salud en las niñas y los niños.
5.2 Definir estrategias y técnicas de evaluación para aplicar en la intervención educativa a realizar, con el fin de adquirir hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.
5.3 Aplicar técnicas de evaluación en las intervenciones educativas realizadas.
5.4 Definir el procedimiento de retroalimentación del proceso evaluativo para la mejora de las intervenciones educativas.

6. Dar respuesta a las posibles situaciones de riesgo que puedan surgir a los niños y las niñas en el desarrollo de las actividades educativas, de acuerdo a los protocolos establecidos.

6.1 Actuar en situaciones de riesgo de acuerdo al protocolo de actuación establecido, garantizando el desarrollo del programa de intervención relacionado con la salud y seguridad.
6.2 Actuar en situaciones de prevención y solución de riesgos sociales y maltrato con los niños y las niñas, de acuerdo al protocolo de actuación establecido.
6.3 Actuar en simulacros o situaciones de emergencia de acuerdo al protocolo de actuación establecido.
6.4 Aplicar técnicas de primeros auxilios y de prevención de accidentes en niñas y niños.
6.5 Aplicar protocolos referente a actuaciones en caso de enfermedades epidémicas o crónicas.
6.6 Comunicar a los profesionales implicados y a las familias de los niños y las niñas las medidas higiénicas a adoptar ante situaciones de enfermedades epidémicas o crónicas.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o la candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1029_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita:**

1. ***Obtención de las características referidas a hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas para programar intervenciones educativas para su desarrollo integral.***

- Propuesta pedagógica de educación infantil del centro.
- Las características evolutivas de los niñas y las niños de 0 a 6 años.
- Hábitos de autonomía personal en la infancia.
- Características de los Instrumentos empleados para el seguimiento del crecimiento y desarrollo físico de los niños y las niñas.
- Procedimientos de recogida de información sobre los niños y las niñas (entrevistas iniciales con las familias, observación, expedientes de las niñas y los niños, entre otros) y los distintos soportes y medios utilizados.
- Importancia de la observación de los niños y las niñas en las actividades de la vida cotidiana.
- Información requerida para determinar las características de los niños y las niñas.

2. ***Programación de intervenciones educativas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.***

- Principios psicopedagógicos y modelos didácticos.
- Adaptaciones curriculares requeridas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud.
- Proceso de adquisición de hábitos de autonomía y salud.
- Actividades educativas que desarrollan y mantienen los hábitos de autonomía y salud relacionados con: la alimentación; control de esfínteres y autonomía personal en las actividades de la vida cotidiana infantil.
- Etapas evolutivas con respecto a los hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas 0 a 6 años.
- Necesidades infantiles primarias: alimentación, aseo, higiene, descanso, sueño, juego, vestido, calzado y otros objetos de uso personal, así como la atención a la salud y prevención de enfermedades.
- Procedimientos de comunicación e información para a los profesionales correspondientes y a las familias implicadas de la evolución de los niños y las niñas.
- Normas de seguridad e higiene aplicables a las intervenciones de educación infantil.
- Protocolos de actuación requeridos por las posibles situaciones de riesgos de salud y seguridad.

3. ***Organización y asignación de recursos humanos y materiales para las intervenciones educativas de desarrollo de hábitos de autonomía y salud de las niñas y los niños.***

- Organización de la actividad: importancia de los ritmos individuales y del equilibrio entre la actividad y el descanso.
- Adecuación de los espacios recursos y tiempos para favorecer la autonomía de los niños y las niñas.
- Determinación de instalaciones y materiales para la alimentación, higiene y descanso de los niños y las niñas.
- Ayudas técnicas para la movilidad y comunicación en la infancia.
- Organización de las actividades teniendo en consideración la atención a la diversidad y corrección de desigualdades sociales.
- Implementación de adaptaciones curriculares en las distintas actividades.
- Protocolos de actuación para aplicar en posibles situaciones de riesgos de salud y seguridad en el desarrollo de actividades.

4. ***Desarrollo de hábitos de autonomía y salud de niños y niñas.***

- Detección de situaciones de especial necesidad relacionadas con la autonomía y salud, teniendo en cuenta los hitos evolutivos en función del desarrollo físico de los niños y las niñas, durante el desarrollo de las actividades educativas.
- Intervención en las situaciones de dificultad detectadas, siguiendo el procedimiento establecido para su resolución.
- Coordinación del equipo docente y otros profesionales en las actividades para crear hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.
- Afianzamiento de hábitos de: alimentación, higiene, descanso, juego, entre otros.
- Identificación de situaciones de riesgos relacionadas con la salud y necesidades individuales de los niños y las niñas.
- Documentación empleada para informar las familias y/o a otros profesionales, referente a la evolución de los niños y las niñas.
- Identificación de las necesidades y ritmos de descanso y sueño infantil.
- Identificación de trastornos relacionados con la alimentación, el descanso y la higiene.
- Identificación de conflictos y trastornos relacionados con la adquisición de hábitos de autonomía personal.
- Prevención y seguridad en la atención a las necesidades básicas de los niños y las niñas.

5. Evaluación de intervenciones educativas para la adquisición de hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.

- Proceso de evaluación. Necesidad de establecer criterios de evaluación.
- Instrumentos empleados en el control y seguimiento de los hábitos de autonomía personal y salud de los niños y las niñas.
- Aplicación de estrategias y técnicas de evaluación en la intervención educativa para la adquisición de hábitos de autonomía y salud en los niños y las niñas.
- Indicadores de evaluación empleados para la detección de riesgos para la salud o seguridad infantil.
- Procedimiento de retroalimentación del proceso evaluativo para la mejora de las intervenciones educativas.
- Análisis de los resultados de la evaluación. Proceso de retroalimentación en la mejora las intervenciones educativas.

6. Respuesta a situaciones de riesgo en el desarrollo de las actividades educativas para la creación de hábitos de autonomía y salud en las niñas y los niños

- Prevención y solución de riesgos sociales y maltrato con niños y niñas.
- Prevención de accidentes infantiles.
- Prevención de riesgos relacionados con la salud y seguridad infantil en el desarrollo de actividades educativas.
- Identificación de las enfermedades infantiles más frecuentes. Pautas de intervención.
- Vacunación. Tipos y vacunas obligatorias.
- Actuaciones en caso de enfermedades epidémicas o crónicas de los niños y las niñas.
- Primeros auxilios y prevención de accidentes en niños y niñas de educación infantil.
- Actuaciones en simulacros o situaciones de emergencia.
- Responsabilidades del técnico de educación infantil.

c) Especificaciones relacionadas con el “saber estar”

El candidato o la candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. En relación con los niños y las niñas:

    1.1 Establecer vínculos afectivos con los niños y las niñas
    1.2 Potenciar la adquisición de hábitos de autonomía personal y salud en los niños y las niñas en la rutina diaria.
    1.3 Prever posibles situaciones de riesgo en las actividades de los niños y las niñas.
    1.4 Dar respuesta a las posibles contingencias que se presenten.

2. En relación con las familias:

    2.1 Establecer vínculos de comunicación con sus familias
    2.2 Presentar actitudes de respeto y colaboración con las familias.
    2.3 Mantener la distancia profesional con la familia (diferencia de roles).
    2.4 Dar respuesta a las posibles contingencias que se presenten

3. En relación con otros profesionales del equipo educativo:

    3.1 Presentar actitudes de colaboración con el equipo docente y con otros profesionales que intervienen con las niñas y los niños.
    3.2 Trabajar de forma coordinada con los profesionales que intervienen con los niños y las niñas.
    3.3 Compartir información relacionada con la intervención educativa.
    3.4 Dar respuesta a las posibles contingencias que se presenten.
    3.5 Contrastar opiniones con otros profesionales

4. En relación con la institución:

    4.1 Respetar los principios de identidad de la institución educativa.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite a la persona Evaluadora obtener evidencias de competencia del candidato o la candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la "UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición de hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo", se tienen dos situaciones profesionales de evaluación y se concretan en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, la persona candidata demostrará la competencia requerida para programar e implementar intervenciones educativas para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas, a partir de una propuesta pedagógica y en un contexto dado. Se tendrá en consideración los momentos de la jornada escolar para el desarrollo de situaciones de aprendizaje requeridos para la adquisición de estos hábitos en niñas y niños de 0 a 3 años, presentando alguno de ellos necesidades educativas específicas. Esta actuación comprenderá, al menos, las siguientes actividades:

1. Elaborar la propuesta de actuación para los distintos momentos de la jornada escolar.

2. Desarrollar las actividades requeridas para la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y las niñas y la adquisición de hábitos de autonomía y salud.

3. Actuar ante posibles situaciones de riesgo para la salud de los niños y las niñas.

4. Establecer vínculos de apego con los niños y las niñas.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, los criterios de evaluación se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de la programación realizada para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.	- Coherencia con la Propuesta Pedagógica. - Adaptación a los requerimientos establecidos en la Situación Profesional planteada. - Adecuación de los objetivos, actividades, contenidos, temporalización, organización de espacios y criterios de evaluación a la propuesta dada. - Adaptación a las características de los niños y las niñas. - Viabilidad de las estrategias e instrumentos propuestos para crear hábitos de autonomía y salud. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A*
Adecuación del modelo de sesión a realizar al marco establecido en la Unidad Didáctica.	- Adaptación de las actividades al contexto de la situación profesional planteada. - Contribución de las actividades al logro de los objetivos de Unidad Didáctica. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B*
Relación de la intervención educativa con los requerimientos de la situación planteada para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.	- Contribución al logro de los objetivos de autonomía y salud establecidos en la Propuesta pedagógica. - Adaptación de las actividades planteadas al contexto de la Propuesta Pedagógica. - Adaptación de las actividades de la jornada escolar las contingencias surgidas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C*
Tratamiento globalizado de las actividades educativas en función de los objetivos establecidos.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Consideración de especificaciones sobre atención a la diversidad.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Adecuación de los protocolos de prevención de riesgos para actuar ante posibles situaciones de peligro y primeros auxilios de los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Lograr vínculos de apego con los niños y las niñas	*El umbral de desempeño competente requiere la actuación del técnico, con una actitud que fomente relaciones de afectividad y empatía con los niños y las niñas.*

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Ajuste a la normativa vigente.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Cumplimiento de las medidas higiénico-sanitarias requeridas en su actuación.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de todas las medidas higiénico sanitarias.*
Adecuación del trato del bebé a los requerimientos del baño y descanso del mismo.	- Adaptación de las actividades relacionadas con el trato y manejo del bebé. - Aplicación de la comunicación verbal y no verbal con el bebé adaptándose al "momento" del niño o ñiña, a su situación y a sus características. - Adaptación de medidas de higiene y seguridad en las distintas situaciones planteadas. - Actitud hacia los niños y las niñas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala D.*

Escala A

5 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, se adaptan al contexto de la situación profesional planteada y contribuyen al desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.*

4 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias de escasa importancia, para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, así como en la contribución al desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.*

3 *La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, y de escasa importancia para la contribución al desarrollo de hábitos de autonomía y salud de las niñas y los niños.*

2 *La propuesta de programación realizada no contiene de forma clara y precisa alguno de los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan parcialmente coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, y de escasa importancia para la contribución al desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.*

1 *La propuesta de programación realizada no contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos no guardan coherencia con la propuesta pedagógica, presentan deficiencias importantes para la adaptación al contexto de la situación profesional planteada, e impide el desarrollo de hábitos de autonomía y salud de los niños y las niñas.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

4	*La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, y permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*
3	*La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente al contexto de la Unidad Didáctica, y permitan contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*
2	*La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*
1	*La descripción de las actividades educativas de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

Escala C

4	*La descripción de las actividades de la intervención para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud, así como su temporalización y secuenciación, se adaptan a las características psicoevolutivas de los niños y las niñas y al contexto de la Propuesta Pedagógica. Se usan los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*
3	*La descripción de las actividades de la intervención para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente a las características psicoevolutivas de las niñas y los niños y al contexto de la Propuesta Pedagógica. Se aplican los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
2	*La descripción de las actividades de la intervención para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud,, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan a las características psicoevolutivas de los niños y las niñas, ni al contexto de la Propuesta Pedagógica,. No se aplican los protocolos totalmente adecuados de evaluación de actividades infantiles, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
1	*La descripción de las actividades de la intervención para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan a las características psicoevlolutivas de los niños y las niñas, ni al contexto de la Propuesta Pedagógica .No se aplican los protocolos de evaluación, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

Escala D

5	*Utiliza los medios convenientes en el trato y manejo del bebé, teniendo en cuenta la comunicación verbal y no verbal, adaptándose al "momento" de la niña y su situación, con una actitud de paciencia, afectividad y seguridad hacia el mismo.*
4	*Utiliza los medios convenientes en el trato y manejo del bebé, descuida algún aspecto secundario de la comunicación verbal y no verbal, adaptándose al "momento" del niño o ñiñay su situación, con una actitud de paciencia, afectividad y seguridad hacia el mismo.*
3	*Utiliza los medios convenientes en el trato y manejo del bebé, descuida algún aspecto secundario de la comunicación verbal y no verbal, aunque no se adapte completamente al "momento" del niño o niña y su situación, si mantiene una actitud de paciencia, afectividad y seguridad hacia el mismo.*
2	*Utiliza los medios convenientes en el trato y manejo del bebé, desatiende algún aspecto importante de la comunicación verbal y no verbal, no se adapte al "momento" de la niña o niño y su situación, descuida la afectividad, actitud de paciencia, y seguridad hacia el mismo.*
1	*No utiliza los medios convenientes en el trato y manejo del bebé, desatiende aspectos importantes de la comunicación verbal y no verbal, no se adapta al "momento" del niño o niña y su situación, descuida la afectividad, actitud de paciencia, y seguridad hacia el mismo.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

1.2.2. Situación profesional de evaluación número 2

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

La candidata o el candidato demostrará la competencia requerida para elaborar una propuesta de organización espacial de un aula de educación infantil primer ciclo (O-3 años) en la que se van a desarrollar actividades para la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y las niñas y la adquisición de hábitos de autonomía personal y salud, presentando alguno de ellos necesidades educativas específicas, a partir de una propuesta pedagógica y de un contexto dado. Esta actuación comprenderá, al menos, las siguientes actividades:

1. Elaborar la propuesta de organización espacial de un aula.

2. Adaptar materiales didácticos y mobiliario para el desarrollo de hábitos de autonomía y salud.

3. Organizar el aula evitando situaciones de riesgo para la salud de los niños y las niñas.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 2.

En la situación profesional de evaluación número 2, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Adecuación de las necesidades básicas de los niños y las niñas y la adquisición de hábitos de autonomía personal y salud a la propuesta realizada.	*El umbral de desempeño competente requiere que se recojan en la propuesta los aspectos relevantes del entorno.*
Idoneidad de la Propuesta de organización espacial del aula para el desarrollo hábitos de autonomía y salud.	- La situación y las dimensiones de las zonas de atención a los niños y las niñas es adecuada a la actividad propuesta. - La selección y ubicación del mobiliario, y el material didáctico se adapta a las necesidades y características de los niños y las niñas. - Adecuación de los espacios y mobiliarios para niños y niñas con NEE indicadas en la propuesta dada. - La zona de contacto con las familias está bien ubicada y es del tamaño requerido. - La zona del material del educador y de los profesionales están bien ubicada, señalizada y tiene las dimensiones adecuadas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala E*
Adecuación de los protocolos de previsión de riesgos en los espacios y en el mobiliario para evitar posibles situaciones de peligro de los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Ajuste a la normativa vigente.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Cumplimiento de las medidas higiénico-sanitarias en la utilización de espacios, mobiliarios y materiales de atención a los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de todas las medidas higiénico sanitarias.*

Escala E

5	*La situación y dimensiones de las diferentes zonas es adecuada a la actividad propuesta. La selección del mobiliario y material didáctico se ubica y se adapta a los requerimientos de los niños y las niñas, considerando sus posibles NEE.*
4	*La situación y dimensiones de las diferentes zonas no es la más adecuada a la actividad propuesta. La selección del mobiliario y material didáctico se ubica y se adapta a los requerimientos mínimos de los niños y las niñas, considerando sus posibles NEE.*
3	*La situación y dimensiones de las diferentes zonas es poco adecuada a la actividad propuesta. La selección del mobiliario y material didáctico se ubica y se adapta parcialmente a los requerimientos mínimos de los niños y las niñas, considerando sus posibles NEE.*
2	*La situación y dimensiones de las diferentes zonas es poco adecuada a la actividad propuesta. La selección del mobiliario y material didáctico no es correcta, y se ubica y adapta con dificultad a los requerimientos mínimos de los niños y las niñas, considerando solo alguna de sus posibles NEE.*
1	*La situación y dimensiones de las diferentes zonas no es adecuada a la actividad propuesta. La selección del mobiliario y material didáctico no es correcta, no se ubican ni se adaptan a los requerimientos de los niños y las niñas, ni se consideran sus posibles NEE.*

Nota: el umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORAS/ES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada persona candidata, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

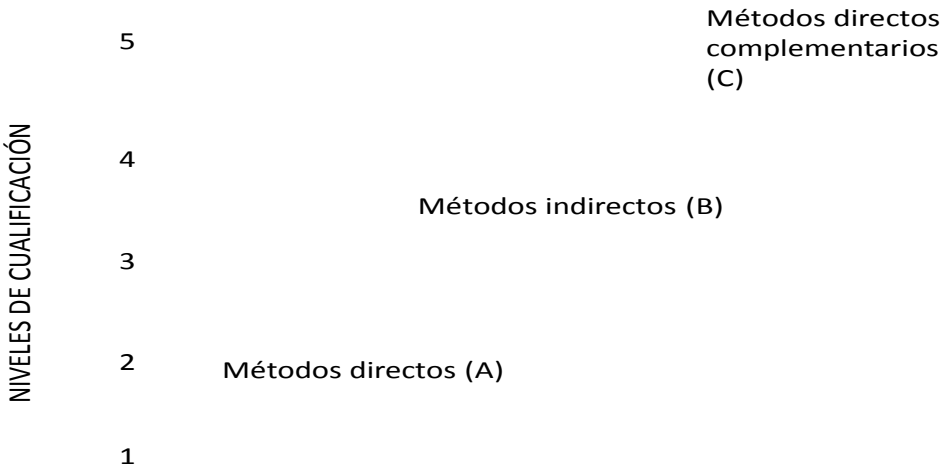
Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) **Métodos indirectos**: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo del candidato; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) **Métodos directos**: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en

el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales del candidato, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe

aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a un candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que tengan relación con la educación formal serán tenidas en consideración.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el “saber” y “saber estar” de la competencia profesional.

c) Por la importancia del “Saber estar” indicado en la letra c) del apartado 1.1 de esta Guía, la persona Evaluadora **deberá comprobar** la competencia del candidato o candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos:

- Relación con las niñas y los niños (eje principal).
- Relación con las familias.
- Relación con otros profesionales del equipo educativo.
- Relación con la institución.

d) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre **respuesta a contingencias**. A este fin, en la información dada al candidato o candidata puede haber “ausencias o errores”. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, o adoptar una solución de forma justificada. Se puede provocar una situación dada con el bebé, ante la que la persona candidata deberá responder de forma satisfactoria.

e) **SIEMPRE se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia** presentadas **por el candidato o la candidata**. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

f) Si se evalúa al candidato o la candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

g) En caso de que la persona candidata sea sometida a una prueba profesional basada en la situación profesional de evaluación, se aconseja que la misma realice una defensa del trabajo elaborado.
Se valorará la capacidad del candidato o la candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.
Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

h) Las evidencias de competencia profesional necesarias, se obtendrán del documento elaborado y/o de la defensa que haga el candidato o la candidata del desarrollo previsto.

i) Las condiciones adicionales que permiten contextualizar las situaciones de la vida cotidiana en una escuela de educación infantil, son entre otras:
- Entorno: urbano, rural.
- Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
- Nº de niños y niñas.
- Sexo de los niños y las niñas.
- Necesidades educativas específicas.
- Atención a la diversidad.

j) La situación profesional de evaluación número 1. Se deberá tener en consideración que implica los momentos de atención a un bebé en las rutinas diarias. Se puede emplear un muñeco adaptado y la actuación demandada debe incluir, al menos:
- Limpieza y esterilización del biberón y sus complementos.
- Preparación de un biberón de leche y su suministro al bebé.
- Cambio de ropa y pañal del bebé.
- Preparación del baño (limpiando ojos, nariz, oídos, uñas, entre otras cosas.)
- Preparación para el descanso (siesta).

k) La situación profesional de evaluación número 2. Se deberá tener en consideración:
- Las zonas donde se atiende a los niños y las niñas (aseo, entrada del aula, zona de descanso, entre otras.)
- Inclusión del mobiliario específico del aula.

- Detallar los materiales (estructurados, de reciclaje, juguetes, didácticos, entre otros) que se encuentran en los distintos espacios del aula.
- Explicitar zona de contacto con las familias: paneles informativos, casilleros para información individualizada, entre otras, de un aula de educación infantil primer ciclo.
- Especificar las medidas de seguridad del aula, para la prevención de riesgos.
- Explicitar zona de información sobre los niños y las niñas de uso exclusivo de las y los profesionales, información médica de los niños y las niñas, información de tipo social, listas, teléfonos, de las familias, entre otra).

l) En las situaciones que se planteen es conveniente considerar niños y niñas con posibles deficiencias o alteraciones en sus necesidades básicas o en sus hábitos de alimentación, descanso, entre otros.

m) Se asignará un tiempo total para que el candidato o la candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

n) Se recomienda obtener evidencias de competencia del candidato o la candidata en lo referente a todos los momentos de una jornada escolar con un grupo de niños y niñas de 0-3 (0-1 años, 1-2 años, 2-3 años) en los que se hacen y desarrollan actividades para la adquisición de hábitos de autonomía personal y salud.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

"UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y desarrollo infantil "

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 **NIVEL 3**

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y desarrollo infantil.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la Asesora o el Asesor para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor o Asesora deberá ser contrastada y/o complementada por la persona Evaluadora, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

El candidato o la candidata demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias relacionadas con la programación e implementación de intervenciones educativas para el desarrollo integral de niños y niñas de 0 – 6 años, que tengan como eje vertebrador el juego, según las especificaciones que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. Obtener la información del contexto en el que se va a realizar la intervención.

1.1 Analizar proyectos de intervención educativa donde los juegos y juguetes estén adaptados a las características de los niños y las niñas.

1.2 Analizar el momento evolutivo en el que se encuentran los niños y las niñas objeto de la intervención para programar juegos que favorezcan su desarrollo integral.
1.3 Elaborar guías de observación para evaluar el desarrollo integral de los niños y las niñas.
1.4 Analizar diferentes situaciones de juego infantil.

2. Programar actividades para el desarrollo integral del niño y la niña que tengan como eje vertebrador el juego.

2.1 Seleccionar juegos y juguetes según los objetivos propuestos, adecuados a las características y necesidades de los niños y las niñas, que no reproduzcan estereotipos sexistas.
2.2 Favorecer agrupamientos mixtos en los juegos programados.
2.3 Establecer pautas metodológicas en los distintos juegos que favorezcan el desarrollo integral de los niños y de las niñas.
2.4 Programar situaciones de juego que favorezcan la creatividad y la autonomía de los niños y las niñas.
2.5 Programar actividades cuyo eje vertebrador sea el juego y el juguete para conseguir los objetivos propuestos atendiendo a los criterios de: momento evolutivo, espacios, número de participantes, capacidades que desarrollan, relaciones que se establecen y materiales necesarios.
2.6 Programar situaciones de juego no sexista de acuerdo a la metodología prevista.

3. Asignar espacios, recursos y materiales de juego en función de las actividades a realizar.

3.1 Establecer espacios, recursos y materiales para el juego en función del desarrollo evolutivo de las niñas y los niños.
3.2 Asignar recursos y materiales de juego en función de las actividades lúdicas y las necesidades de los niños y las niñas que favorezcan su autonomía y creatividad.
3.3 Planificar el orden y distribución espacial de los materiales lúdicos con seguridad para su correcto uso.
3.4 Analizar diferentes características y tipos de juguetes que contribuyan al desarrollo del proceso evolutivo del niño y de la niña.
3.5 Seleccionar juguetes en función de la edad y necesidades de los niños y las niñas.
3.6 Organizar el aula en función de la actividad lúdica programada.
3.7 Construir juegos y juguetes con distintos materiales adecuados a la edad.
3.8 Seleccionar espacios abiertos o cerrados en función de las edades de los niños y las niñas.

4. Desarrollar actividades de juego programadas.

4.1 Distribuir los materiales y espacios lúdicos para favorecer al máximo su utilización y aprovechamiento.
4.2 Preparar situaciones de juego de acuerdo a la metodología definida para el desarrollo integral y promoción de valores de igualdad.
4.3 Preparar situaciones de juego, adecuadas a las necesidades de los niños y las niñas, que generen clima de confianza y seguridad afectiva, y que potencien su creatividad.
4.4 Poner a las niñas y los niños en situación de actuar de acuerdo a las pautas metodológicas establecidas.

4.5 Preparar situaciones de juego, como eje de diferentes actividades, para el desarrollo de habilidades y destrezas.
4.6 Adaptar juegos para niños y niñas con necesidades educativas específicas.

5. Evaluar el programa de intervención y de las propias actividades a partir del análisis de la información obtenida en la observación de la actividad lúdica.

5.1 Utilizar guías de observación para recoger información referente al desarrollo integral del niño y la niña en situaciones de juego infantil.
5.2 Evaluar el desarrollo de los niños y las niñas a partir del análisis de la información obtenida en la observación.
5.3 Inferir a través de la observación de una situación de juego la fase evolutiva del desarrollo del niño o la niña.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o la candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1030_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita:**

1. Contextualización del juego en relación con el desarrollo integral de los niños y las niñas.

- Concepto y naturaleza del juego infantil.
- Teorías del juego.
- Tipos de juegos.
- Clases de juegos.
- Juego y aprendizaje escolar.
- Estadio evolutivo y tipos de juegos.
- Implicación del juego con las dimensiones afectiva, social, cognitiva y sensorial y motora.
- Diferentes contextos de juego.
- Adaptaciones de juegos según necesidades.

2. Programación de intervenciones educativas para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años.

- Proyecto de intervención lúdico.
- Técnicas y recursos del modelo lúdico: Concepto y características del modelo lúdico.
- El recurso lúdico: generación y renovación.
- La intervención del educador/educadora en el juego de los niños y las niñas.
- Programas e instituciones de oferta lúdica infantil.
- Sectores productivos de oferta lúdica.
- Servicios y organizaciones de carácter lúdico.
- Aspectos organizativos y legislativos.
- El juego en los programas de integración social.

- El impulso de la igualdad de mujeres y hombres a través del juego.
- Juego/juguetes no sexistas.
- Sectores de la integración social.
- Distintos procesos evolutivos y situaciones de riesgo social.
- Programas y proyectos de integración social y uso del juego.
- Espacios lúdicos y equipamiento disponible.
- Principios del juego y animación.
- Estrategias metodológicas de la programación.
- Adaptaciones curriculares.

3. Asignación de espacios, recursos y materiales de juego.

- Espacios, recursos y materiales de juego.
- Organización de los espacios: Creación de ambientes lúdicos.
- Organización por rincones y/o zonas de juego.
- Juegos y juguetes. Juguetes y nivel de desarrollo. Valor que confiere la niña o el niño a los juguetes.
- Influencia de los medios de comunicación en los juegos y juguetes de los niños y las niñas.
- Materiales y recursos necesarios para los juegos escolares y extraescolares: Organización de los recursos materiales.
- Disposición, utilización y conservación de los materiales y juguetes.
- Mantenimiento y renovación.
- Adaptaciones en los recursos y ayudas técnicas.
- Elementos necesarios de seguridad en los espacios de juego.
- Legislación sobre seguridad en materia de juguetes.
- Legislación en materia de responsabilidad civil.
- Juguetes y transmisión de valores.
- Publicidad en materia de juguetes.

4. Desarrollo de situaciones de juego.

- Desarrollo de actividades lúdicas.
- Aplicación de la programación a las actividades lúdicas.
- Rincones de Juego.
- Rincones con materiales que favorezcan la actividad simbólica.
- Rincones con materiales que favorecen la actividad motriz.
- Rincones para juegos de reglas.
- Talleres
- Centros de interés.
- Juego libre (heurístico, simbólico) y dirigido.
- Juegos tradicionales.
- La atención a la diversidad educativa.

5. Observación de las actividades de juego y sus implicaciones en el desarrollo psicoevolutivo del niño y la niña

- La observación en el juego. Observación individual y colectiva. Observación directa y diferida. Diferentes instrumentos de observación.
- Instrumentos de recogida de información:
  - Diario.
  - El anecdotario.
  - Lista de control.
  - Escalas de estimación o escalas de valor

- Técnicas e instrumentos de evaluación:
  - Diario del profesor o profesora.
  - Escalas de observación.
  - Entrevista.
  - Observación externa.
  - Conversación.
  - Técnicas audiovisuales.
  - Observación de grupo.
  - Juego.
  - Análisis de las producciones.
- Guías o tablas de observación.

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

El candidato o la candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. Valorar la importancia del juego en la evolución del desarrollo infantil.

2. Promover la igualdad de oportunidades de género sin reproducir roles sexistas.

3. Crear un clima de confianza y seguridad afectiva en los niños y las niñas.

4. Valorar el juego y el juguete como eje vertebrador de la actividad infantil.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite al Evaluador obtener evidencias de competencia del candidato o la candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la "UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y desarrollo infantil", se tienen dos situaciones profesionales de evaluación y se concretan en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, el candidato o la candidata demostrará la competencia requerida para la programación e implementación de actividades lúdicas para niños y niñas de 0 a 6 años en el marco de la educación formal y no formal, donde existe niños y niñas con necesidades educativas específicas adaptándolas a las características de los mismos cuando así se requiera y teniendo en cuenta la normativa vigente en materia de seguridad e higiene. Esta intervención incluirá al menos las siguientes actividades:

1. Elaborar la propuesta de intervención educativa en función de las características de los niños y las niñas y en función del área de conocimiento a desarrollar.

2. Trabajar las actividades requeridas para el desarrollo integral de las niñas y los niños en función de los objetivos marcados en la propuesta educativa.

3. Actuar ante posibles situaciones de riesgo que puedan presentarse en una actividad lúdica dada.

4. Evaluar la intervención educativa.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, los criterios de evaluación se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad del contenido de la propuesta realizada para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas, a través del juego.	- Coherencia con la Propuesta Pedagógica. - Adaptación a los requerimientos establecidos en la Situación Profesional planteada. - Adecuación de los objetivos, actividades lúdicas, contenidos, temporalización, organización de espacios y

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
	criterios de evaluación a la propuesta dada. - Adaptación a las características de los niños y las niñas. - Viabilidad de las estrategias e instrumentos propuestos para el desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la* Escala A
Tratamiento globalizado de las actividades educativas en función de los objetivos establecidos por la situación dada.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Idoneidad de la Adaptación Curricular correspondiente a la propuesta realizada para el desarrollo integral de los niños y las niñas, a través del juego	- Adecuación de la adaptación a las necesidades educativas específicas de cada niño o niña. - Grado en que se incluyen los elementos esenciales para el desarrollo de la adaptación. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la escala B*
Adecuación de los protocolos de previsión de riesgos para actuar ante posibles situaciones de peligro y primeros auxilios durante las actividades lúdicas de los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Consideración de especificaciones y actividades de atención a la diversidad.	*El umbral de desempeño competente requiere la consideración total del principio de atención a la diversidad tanto en las especificaciones incluidas en el contenido de la Propuesta realizada, como en la Adaptación Curricular de la misma.*
Relación de la intervención educativa con los requerimientos de la situación planteada para el desarrollo integral de los niños y las niñas, a través del juego.	- Adaptación de las actividades lúdicas al contexto de la propuesta realizada. - Contribución de las actividades lúdicas al logro de los objetivos de referencia establecidos en la propuesta del candidato o la candidata *El umbral de desempeño competente está explicitado en la escala C*

Escala A

5	*La propuesta de actividades lúdicas elaborada es coherente con la Propuesta Pedagógica al considerar todas las características de su contexto. Los objetivos, contenidos, actividades lúdicas, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, organización de espacios y tiempos favorecen eficazmente el desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego, y según los requerimientos de la situación planteada.*
4	*La propuesta de actividades lúdicas elaboradas es coherente con la Propuesta Pedagógica al considerar las principales características del contexto. Los objetivos, contenidos, actividades lúdicas, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias que no influyen en la contribución al desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego.*
3	*La propuesta de actividades lúdicas elaborada presenta alguna deficiencia al no considerar alguna de las características del contexto, pero es coherente con la Propuesta Pedagógica. Los objetivos, contenidos, actividades lúdicas, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, que influyen en la contribución al desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego.*
2	*La propuesta de actividades lúdicas elaborada no esta contextualizada y no es coherente con la Propuesta Pedagógica. Los objetivos, contenidos, actividades lúdicas, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, y no se consigue el desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego.*
1	*La propuesta de actividades lúdicas elaborada no esta contextualizada y no es coherente con la Propuesta Pedagógica. Los objetivos, contenidos, actividades lúdicas, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y organización de espacios y tiempos no favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas a través del juego.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5	*Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades lúdico-educativas, características de las evaluaciones y disposición de medios materiales para la docencia, son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas.*
4	*Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades lúdico- educativas y disposición de medios materiales para la docencia, son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias leves.*
3	*Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades lúdico- educativas, son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias de escasa importancia.*
2	*Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades lúdico- educativas, son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan importantes deficiencias que pueden repercutir en que el resultado final de la adaptación curricular sea idóneo.*
1	*Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades lúdicas- educativas presentan deficiencias relevantes, por lo que cabe esperar la no idoneidad de la adaptación curricular.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de esta escala.

Escala C

4	*La descripción de las actividades lúdico- educativas de la intervención, así como su temporalización y secuenciación, se adaptan al desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas y al contexto de la propuesta realizada. Se usan los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*
3	*La descripción de las actividades lúdico- educativas de la intervención, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente al desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas y al contexto de la propuesta realizada. Se aplican los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
2	*La descripción de las actividades lúdico- educativas de la intervención, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan al contexto de la propuesta realizada, ni al desarrollo psicoevolutivo del los niños y las niñas. No se aplican los protocolos totalmente adecuados de evaluación de actividades infantiles, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
1	*La descripción de las actividades lúdico- educativas de la intervención, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan al desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas, ni al contexto de la propuesta realizada. No se aplican los protocolos de evaluación, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de esta escala.

1.2.2. Situación profesional de evaluación número 2.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

A partir de una situación visionada de juego con niños y niñas, la persona candidata demostrará la competencia para realizar al menos las siguientes actividades:

1. Seleccionar el modelo de registro más adecuado a la situación presentada o hacer una adaptación del mismo, dentro de una serie de modelos de registro de observación dados.

2. Observar y registrar el juego, realizando las conclusiones al efecto.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 2.

En la situación profesional de evaluación número 2, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores/umbrales de desempeño competente*
Comprobación de la selección o adaptación del modelo de registro de observación de juegos.	*El umbral de desempeño competente requiere que el modelo de registro seleccionado se ajuste a las características del juego visionado.*
Idoneidad en la valoración de la situación de juego visionado.	- Descripción de objetivos, contenidos, secuenciación de actividades de juego, organización de espacios y tiempos. - Adecuación de las estrategias empleadas al tipo de juego. - Identificación del grado de participación de los niños y las niñas. - Consideración de especificaciones sobre atención a la diversidad. - Identificación de los criterios empleados para la adaptación y selección del juego a las características psicoevolutivas de los niños y las niñas. *El umbral de desempeño competente esta explicitado en la Escala D*

Escala D

5	*Se describen correctamente los objetivos, contenidos, secuenciación de actividades del juego, organización de espacios y tiempos y estrategias empleadas. Se identifica el grado de participación de los niños y las niñas. La relación entre los criterios de selección y adaptación, del juego y las características de los niños y las niñas son adecuadas y se tienen en cuenta las especificaciones sobre la atención a la diversidad.*
4	*Se describen correctamente los objetivos, contenidos, secuenciación de actividades del juego, organización de espacios y tiempos y estrategias empleadas. Se identifica el grado de participación de los niños y las niñas. La relación entre los criterios de selección y adaptación del juego, y las características de los niños y las niñas son adecuadas. Las especificaciones sobre la atención a la diversidad se recogen parcialmente pero permite una correcta valoración de las técnicas de la actividad lúdica visionada.*
3	*Se describen correctamente los objetivos, contenidos, secuenciación de actividades del juego. Hay deficiencias leves en la organización de espacios y tiempos y estrategias empleadas. Se identifica el grado de participación de los niños y las niñas. La relación entre los criterios de selección y adaptación del juego y las características de los niños y las niñas no son totalmente adecuadas. Las especificaciones sobre la atención a la diversidad no se recogen, no hay una completa valoración de las técnicas de la actividad lúdica visionada.*
2	*Se describen correctamente los objetivos, contenidos, secuenciación de actividades del juego. Hay graves deficiencias en la organización de espacios y tiempos y estrategias empleadas. No se identifica el grado de participación de los niños y las niñas. La relación entre los criterios de selección del juego y las características de los niños y las niñas no son totalmente adecuadas. Las especificaciones sobre la atención a la diversidad no se recogen, no hay una valoración correcta de las técnicas de la actividad lúdica visionada.*
1	*No se describen correctamente los objetivos, contenidos, secuenciación de actividades del juego. Hay graves deficiencias en la organización de espacios y tiempos y estrategias empleadas. No se identifica el grado de participación de los niños y las niñas. La relación entre los criterios de selección del juego y las características de los niños y las niñas no son adecuadas Las especificaciones sobre la atención a la diversidad no se recogen, no hay una valoración correcta de las técnicas de la actividad lúdica visionada.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada persona candidata, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

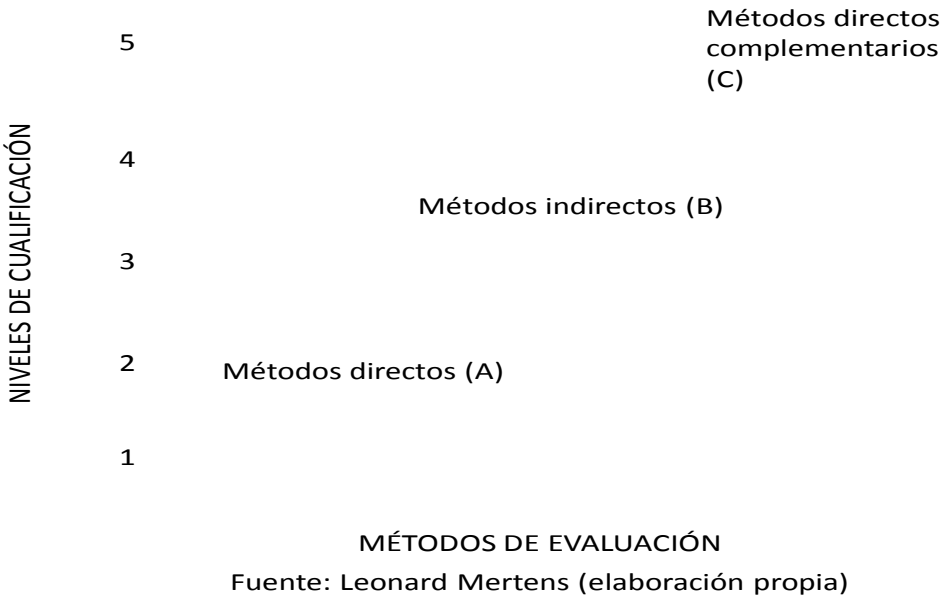
2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) **Métodos indirectos**: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo del candidato; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) **Métodos directos**: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales del candidato, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a una candidata o candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que tengan relación con la educación formal serán tenidas en consideración.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia

o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el “saber” y “sabe estar” de la competencia profesional.

c) Por la importancia del “Saber estar” indicado en la letra c) del apartado 2.1 de esta Guía, el Evaluador **deberá comprobar** la competencia del candidato o la candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos: relación con los niños y las niñas (eje principal), relación con las familias y relación con otros profesionales del equipo educativo.

d) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación en educación infantil deberán ser tenidas en consideración.

e) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre **respuesta a** contingencias. A este fin, en la información dada al candidato o candidata puede haber “ausencias o errores” o incluso presentar juegos no “idóneos”. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, o adoptar una solución de forma justificada.

f) **SIEMPRE se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por la persona candidata**. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

g) Si se evalúa al candidato o la candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

h) En caso de que la candidata o el candidato sea sometido a una prueba profesional basada en la Situación Profesional de Evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.

   Se valorará la capacidad del candidato o la candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.

   Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

i) Las evidencias de competencia profesional necesarias, se obtendrán del documento elaborado y/o de la defensa que haga la persona candidata del desarrollo de la propuesta de trabajo o del análisis de una situación de juego visionada.

j) Las condiciones adicionales que permiten contextualizar la situación de juegos en la vida cotidiana en una escuela de educación infantil, son entre otras:
   - Entorno: urbano, rural.
   - Número de aulas.
   - Edad de las niñas y los niños de 0 a 6 años.
   - Número de niños y niñas y profesionales que intervienen.
   - Contextualización del juego en función del calendario escolar, edad de los niños y las niñas y áreas de conocimiento a desarrollar.

k) El protocolo de juego a realizar, explicita aspectos específicos al desarrollo del área de conocimientos (psicomotricidad, comunicación, expresión, socialización, entre otros)

l) La Evaluadora o el Evaluador determinará, en función de las características de la persona candidata, las evidencias de competencias necesarias en el empleo de las dos situaciones planteadas o el uso de una de ellas.

m) En la situación profesional de evaluación número 1. El candidato o la candidata deberá tener en consideración:

   Análisis del contexto, objetivos perseguidos por el juego, contenidos necesarios, metodología a emplear, descripción de la organización, necesidad de recursos y actividades propuestas, posibles adaptaciones, procedimiento de evaluación a emplear, criterios de seguridad a emplear.

   Es recomendable que el candidato o la candidata desarrolle al menos tres actividades lúdicas:

   - Una en el campo de educación formal.
   - Una en campo de educación no formal.
   - Una actividad lúdica adaptada en función de alguna necesidad específica de las niñas o de los niños.

n) En la situación profesional de evaluación número 2. El juego visionado estará enmarcado dentro de una programación educativa y calendario escolar y se tendrá en consideración: Los diferentes tipos de juego que realiza el niño o la niña, el comportamiento de los mismos durante el juego, el uso que hace del material, tipo de acciones que realiza en el juego, características de los espacios visionados y de los materiales empleados,

valoración del tiempo empleado por la actividad visionada. Se entregarán diferentes modelos de registro de actividades de juegos.

o) Se asignará un tiempo total para que el candidato o la candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

p) Para obtener evidencias de competencia complementarias se deben emplear preguntas profesionales estructuradas relacionadas con el tipo de información requerida.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la persona Asesora para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor o Asesora deberá ser contrastada y/o complementada por el Evaluador/a, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

La candidata o el candidato demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias que intervienen en el desarrollo de los recursos expresivos y comunicativos de los niños y las niñas como medio de crecimiento personal y social en su desarrollo integral, según las especificaciones que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. ***Obtener información sobre el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas de 0-6 años a través de la observación (espontánea y sistemática).***

1.1 Aplicar métodos y procedimientos de evaluación para obtener información relacionada con el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas (escalas de desarrollo, observación en situaciones espontáneas y en situaciones controladas).
1.2 Identificar posibles dificultades o alteraciones en los diferentes lenguajes de las niñas y los niños a partir del análisis y evaluación de los datos obtenidos de los mismos, y solicitar asesoramiento de diferentes profesionales.
1.3 Analizar la evolución del lenguaje verbal y no verbal infantil de las diferentes edades, para obtener información que permita programar actividades.
1.4 Valorar los resultados del análisis de los distintos tipos de lenguaje infantil para relacionarlo con su influencia en el desarrollo de los niños y las niñas.
1.5 Relacionar la evolución del lenguaje lógico-matemático de los niños y las niñas con el desarrollo cognitivo de los mismos.
1.6 Transmitir la información referida a posibles trastornos o alteraciones del lenguaje infantil, siguiendo procedimiento el establecido, y solicitando asesoramiento de profesionales competentes.

2. Programar actividades y juegos que favorezcan el desarrollo expresivo y comunicativo infantil de 0-6 años.

2.1 Programar actividades diarias que fomenten la conversación entre los niños y las niñas.
2.2 Programar juegos y/o actividades que permitan a los niños y las niñas explorar las cualidades sonoras de su propio cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales.
2.3 Programar actividades lógico matemáticas favorecedoras del desarrollo cognitivo infantil.
2.4 Programar visitas a exposiciones o museos para que las niñas y los niños se aproximen a las diferentes técnicas de expresión de su entorno social y cultural.

3. Seleccionar, organizar y utilizar los recursos materiales y metodológicos más apropiados para el desarrollo de la expresión y la comunicación infantil.

3.1 Seleccionar canciones en función de los logros que se pretendan alcanzar, como descanso, movimiento o recreación entre otros.
3.2 Emplear las canciones más adecuadas a los diferentes momentos evolutivos de los niños y las niñas, garantizando el seguimiento y acompañamiento gestual del canto por parte de los mismos.
3.3 Construir instrumentos sonoros a partir de diferentes materiales.
3.4 Seleccionar los instrumentos y utensilios más apropiados a la capacidad de utilización de los niños y las niñas.
3.5 Organizar los instrumentos y utensilios para el fácil acceso y uso de los niños y las niñas.
3.6 Organizar los recursos materiales de manera que favorezcan la exploración y faciliten la representación plástica por parte de los niños y las niñas.
3.7 Utilizar la literatura infantil como recurso metodológico, de manera que cumpla una función lúdica, creativa, recreativa y educativa.
3.8 Seleccionar los libros, materiales gráficos y los libros de imágenes de modo que se adecuen a la edad de las niñas y los niños, y sirvan para promover los valores de igualdad, no reproduciendo estereotipos.
3.9 Utilizar los cuentos como recurso educativo para la intervención, que favorezcan la comprensión y expresión oral, la estructuración espacio-

temporal, el desarrollo afectivo, social y moral, el pensamiento simbólico, la atención, la creatividad y la resolución de conflictos.

3.10 Utilizar la dramatización como recurso didáctico, para potenciar las diferentes formas de expresión y el juego simbólico en los niños y las niñas, conjugando los distintos tipos de expresión y lenguaje.

3.11 Organizar talleres y rincones de expresión plástica.

3.12 Organizar la biblioteca escolar y el rincón de los cuentos:
- Condiciones: espacio, mobiliario, material.
- Libros.
- Actividades.
- Normas.

3.13 Utilizar la dramatización como recurso didáctico:
- La expresión corporal.
- El juego simbólico.
- La dramatización.
- El mimo.
- El teatro de títeres.
- El teatro de sombras.
- Narrar cuentos para diferentes edades utilizando diferentes técnicas dramáticas.

3.14 Organizar el rincón del juego dramático: espacios, materiales, entre otros.

4. Intervenir educativamente favoreciendo el desarrollo de las formas de expresión y comunicación, no reproduciendo estereotipos sexistas y reforzando la valoración social de las niñas y de las mujeres.

4.1 Seguir las directrices de la programación de aula, potenciando el desarrollo de las capacidades y la autonomía de los niños y las niñas, así como el desarrollo de las formas de expresión.

4.2 Establecer situaciones comunicativas lúdicas que permitan la evolución del lenguaje de las niñas y los niños hacia los modelos adultos, que no reproduzcan estereotipos sexistas y que refuercen la valoración social de las niñas y las mujeres.

4.3 Establecer situaciones comunicativas lúdicas, en torno a balbuceos, gestos, la mirada y las expresiones faciales.

4.4 Asignar significados a los gestos, silabeos y palabras para facilitar la comunicación entre niños o niñas y el técnico o la técnica.

4.5 Aplicar un modelo de lenguaje oral adecuado, que facilite su aprehensión por parte de los niños y las niñas.

4.6 Establecer interacciones con las niñas y los niñoººs donde se acepten las gramáticas infantiles y que permitan su evolución hacia los modelos adultos.

4.7 Aplicar modelos de producción verbal que no reproduzcan estereotipos sexistas y refuercen la valoración social de las niñas y las mujeres.

4.8 Cantar las canciones más adecuadas a los diferentes momentos evolutivos de los niños y las niñas y a los logros que se pretendan alcanzar, garantizando el seguimiento y acompañamiento gestual del canto por parte de los mismos.

4.9 Adaptar las canciones adecuadas al desarrollo evolutivo de cada niño o niña y del grupo.

4.10 Desarrollar juegos y/o actividades que permitan explorar las cualidades del sonido (del ritmo, volumen o rapidez - lentitud).

4.11 Hacer juegos y/o actividades que permitan el desarrollo de los distintos tipos de lenguaje expresivo y comunicativo de los niños y las niñas de 0-6 años (plásticas, musicales, entre otros).

4.12 Desarrollar actividades plásticas, audiovisuales y multimedia para potenciar la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas.

4.13 Recoger las experiencias relevantes del niño o niña y del grupo en los libros de imágenes de manera que permita su posterior evocación, ayudando a la comprensión de la función representativa de los portadores de textos.
4.14 Narrar cuentos para diferentes edades utilizando las técnicas dramáticas, facilitando el descubrimiento del placer de la lectura, el interés por los cuentos, además de la comprensión oral, la atención y la estructuración espacio temporal.
4.15 Reproducir cuentos mediante técnicas dramáticas, facilitando el descubrimiento del placer de la lectura, el interés por los cuentos, además de la comprensión oral, la atención y la estructuración espacio temporal.
4.16 Desarrollar las formas de expresión y comunicación, que no reproduzcan estereotipos sexistas y que refuercen la valoración social de las niñas y las mujeres.
4.17 Aplicar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje de las distintas formas de expresión y comunicación por parte de los niños y las niñas.
4.18 Emplear los materiales y técnicas plásticas de manera que despierten el interés por su uso, el gusto por la representación y la mejora de la técnica evitando los estereotipos y modelos de representación.
4.19 Dar respuesta a las dificultades del lenguaje siguiendo las pautas establecidas por los profesionales.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

La persona candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1031_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita**:

1. Identificación de posibles alteraciones en los lenguajes de los niños y las niñas de 0 a 6 años.

- Teoría del desarrollo y evolución de los diferentes tipos de lenguaje en niñas y niños de 0-6 años.
- Métodos y procedimientos empleados en la evaluación de lenguajes de niños y niñas: escalas de desarrollo y la observación.
- Principales alteraciones del lenguaje:
    - Alteraciones del habla y la voz, de la fluencia verbal y de la adquisición del lenguaje
    - Trastornos de la comunicación.
    - Alteraciones en la comunicación y el lenguaje en las deficiencias: Deficiencia mental, auditiva, visual, motriz.
    - Trastornos del desarrollo.
    - Situaciones de privación afectiva y abandono.
- Valoración del desarrollo lingüístico: De los aspectos formales del lenguaje, del desarrollo semántico y del desarrollo pragmático.
- Relación de los distintos tipos de lenguaje con el desarrollo integral del niño o niña.
- Pautas de intervención frente a las dificultades del lenguaje.
    - Equipo de orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

2. *Programación de actividades y juegos que favorecen el desarrollo expresivo y comunicativo infantil.*

- Actividades infantiles que sirven para el desarrollo expresivo y comunicación infantil.
- Elementos que intervienen en la programación de actividades para el desarrollo expresivo y comunicación infantil.
- Actividades funcionales con el lenguaje:
    - Las conversaciones; disposición espacial, tiempo de duración, motivación, participación de los niños y las niñas e intervención del educador o educadora.
- Actividades y juegos empleados para trabajar los diferentes tipos de lenguaje expresivo y comunicativo infantil.
- Actividades y juegos que permiten a las niñas y los niños explorar las cualidades sonoras del propio cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales.
- Protocolos utilizados para realizar visitas a museos y exposiciones del entorno social y cultural.

3. *Selección, organización y utilización de los recursos materiales y metodológicos más apropiados para el desarrollo de la expresión y la comunicación infantil.*

- Características de los recursos materiales y metodológicos para los diferentes tipos de lenguajes.
- Recursos didácticos empleados para el desarrollo infantil de la expresión:
    - Oral, corporal y gestual.
    - Lógico matemática.
    - Plástica, gráfica y rítmico musical.
- Canciones según el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas y según los logros que se pretendan alcanzar, con su correspondiente gestualización.
- Instrumentos musicales de uso común utilizados en juegos y actividades para el desarrollo de la expresión musical en niñas y niños de 0-6 años (naturales, de percusión, entre otros.)
- Materiales de uso común para la construcción de instrumentos sonoros.
- Piezas musicales adecuadas a la educación infantil.
- Recursos plásticos (materiales) más apropiados a la capacidad de utilización de los niños y niñas:
    - Pinturas, soportes, herramientas, entre otros.
- Función lúdica, creativa, recreativa y educativa de la literatura infantil.
- Libros, materiales gráficos, audiovisual, libros de imágenes y nuevas tecnologías, adecuados a las diferentes edades, para la promoción de valores de igualdad y que no reproduzcan estereotipos.
- Los rincones en educación infantil.
- Criterios para la selección, organización y utilización de los recursos materiales y metodológicos empleados para el desarrollo de la expresión y la comunicación infantil.
- Organización en el aula de los recursos empleados para el desarrollo de la expresión y comunicación infantil.

4. ***Intervenciones que favorecen el desarrollo de las formas de expresión y comunicación, que no reproducen estereotipos sexistas y que refuercen la valoración social de las niñas y las mujeres.***

- Características del desarrollo comunicativo y expresivo de los niños y niñas de 0-6 años.
- La globalización en las intervenciones para el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.
- El proceso del desarrollo lingüístico y de comunicación.
- Establecimiento de situaciones de comunicación lúdicas entorno a balbuceos, gestos, mirada y expresiones faciales, asignando significados para facilitar la comunicación entre los niños y las niñas y el profesional.
- Empleo de canciones adecuadas o adaptadas al momento evolutivo de los niños y las niñas para el seguimiento y acompañamiento gestual del canto por parte de éstos.
- Desarrollo de actividades y juegos para la exploración de los sonidos por las niñas y los niños.
- Modelos de lenguaje oral adecuados, no sexistas y que refuercen la valoración social de las niñas y las mujeres.
- Desarrollo de actividades plásticas, audiovisuales y multimedia para potenciar la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas en los niños y las niñas.
- Uso de técnicas dramáticas para descubrir y potenciar hábitos de lectura, desarrollando la comprensión oral y la estructuración del espacio.
- Desarrollo de actividades potenciadoras del desarrollo de las capacidades y la autonomía niñas y niños en los aspectos relacionados con la expresión y comunicación.
- Técnicas de narración de cuentos.
- Estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje.
- Pautas de intervención frente a las dificultades del lenguaje.
    - EOEP

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

El candidato o la candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. Valorar la necesidad, en estas edades, de las distintas formas de expresión y comunicación como un medio de enriquecimiento personal y social.

2. Valorar la importancia de la creación de contextos interactivos y comunicativos para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

3. Valorar las producciones espontáneas de los niños y las niñas en los procesos de adquisición del lenguaje escrito con el fin de estimular el aprendizaje del mismo.

4. Considerar la interacción niña/o- persona adulta y la adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje, como las dos condiciones necesarias para su adquisición.

5. Valorar el papel de la socialización en el desarrollo del lenguaje a través de sus dos manifestaciones básicas: las conversaciones infantiles y el juego.

6. Valorar la importancia de la detección de posibles dificultades o alteraciones del lenguaje infantil en la escuela.

7. Orientar y apoyar a las familias sobre la conveniencia de ofrecer a los niños y las niñas experiencias comunicativas y lingüísticas apropiadas, así como orientarles en el uso de recursos que favorezcan el desarrollo del lenguaje.

8. Comunicar a las familias la conveniencia de consultar a otros profesionales y especialistas sobre las dificultades o alteraciones del lenguaje de sus hijos o hijas, e informarles de las medidas a adoptar conjuntamente aconsejados por estos.

9. Valorar la literatura infantil como un recurso didáctico de primer orden para favorecer el desarrollo expresivo y comunicativo infantil.

10. Utilizar un lenguaje no sexista y que promueva la valoración social de las niñas y las mujeres.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite a la persona Evaluadora obtener evidencias de competencia del candidato o candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la “UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social”, se tienen dos situaciones profesionales de evaluación y se concretan en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, candidatas y candidatas demostrarán la competencia requerida para programar e implementar actividades y juegos para el desarrollo de la expresión y comunicación en niños y niñas de 0 –3 años, donde al menos alguno de ellos presente necesidades educativas específicas, aplicando los recursos y técnicas requeridas a partir de una propuesta pedagógica y de un contexto dado. Esta intervención incluirá al menos las siguientes actividades:

1. Aplicar los juegos requeridos.

2. Concretar las estrategias metodológicas utilizadas.

3. Concretar los recursos necesarios requeridos.

4. Establecer el procedimiento para evaluar el progreso de los niños y las niñas.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, estos criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores/umbrales de desempeño competente*
Contenido de la propuesta elaborada para el desarrollo de la expresión y comunicación.	- Coherencia entre la situación cotidiana propuesta y objetivos a alcanzar. - Adecuación de las actividades a los distintos tipos de lenguaje. - Consideración de todos los elementos estructurales de la propuesta. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A*
Programación de actividades propuestas para el desarrollo de la	- Adecuación de las actividades a la programación del centro educativo y a las características de los niños y las niñas.

Criterios de mérito	*Indicadores/umbrales de desempeño competente*
expresión y comunicación de los niños y las niñas.	- Secuenciación lógica de las actividades en función de objetivos y calendario escolar. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B*
Tratamiento globalizado de las actividades educativas programadas para favorecer la expresión y comunicación entre los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Utilización de estrategias de comunicación, expresión y participación de las niñas y los niños.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de este criterio en todas las actividades.*
Idoneidad de la intervención educativa con los requerimientos de la situación planteada para desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.	- Adaptación de las actividades y juegos para el desarrollo de la expresión y comunicación al contexto de la propuesta realizada. - Contribución de las actividades y juegos al logro de los objetivos de referencia establecidos en la propuesta del candidato o la candidata. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la escala C*
Implementación de las actividades requeridas para el desarrollo de la comunicación y expresión.	- Consideración de las actividades y juegos adecuados a las características de las niñas y los niños, a su lenguaje y vocabulario. - El lenguaje empleado no reproduzca estereotipos sexistas y refuerza la valoración social. - Los recursos y materiales empleados son los requeridos por la propuesta elaborada. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*

Escala A

5	*La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la situación cotidiana propuesta. Las actividades se adecuan a los distintos tipos de lenguaje y contribuyen al desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
4	La propuesta de programación realizada contiene de forma clara y precisa los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia con la situación cotidiana propuesta. Las actividades presentan deficiencias de escasa importancia para la adaptación a los distintos tipos de lenguaje y contribuyen al desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños.
3	*La propuesta de programación realizada contiene parcialmente los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan coherencia en parte con la situación cotidiana propuesta. Las actividades presentan deficiencias de escasa importancia para la adaptación a los distintos tipos de lenguaje y no contribuyen al desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
2	*La propuesta de programación realizada contiene parcialmente los elementos estructurales requeridos, y éstos guardan poca coherencia con la situación cotidiana propuesta. Las actividades presentan deficiencias de importancia para la adaptación a los distintos tipos de lenguaje y no contribuyen al desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
1	*La propuesta de programación realizada no contiene los elementos estructurales requeridos, y éstos no guardan coherencia con la situación cotidiana propuesta. Las actividades no se adaptan a los distintos tipos de lenguaje e impiden el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5	*Las actividades elaboradas son coherentes con la programación del centro educativo, tienen una secuencia lógica en función de objetivos y calendario escolar, considerando las características de los niños y las niñas para favorecen eficazmente el desarrollo de la expresión y comunicación.*
4	*Las actividades elaboradas son coherentes con la programación del centro educativo, tienen deficiencia en la secuenciación lógica en función de objetivos y calendario escolar, considerando parcialmente las características de las niñas y los niños, pero favorecen el desarrollo de la expresión y comunicación.*
3	*Las actividades elaboradas son poco coherentes con la programación del centro educativo, tienen deficiencias graves en la secuenciación lógica en función de objetivos e incide en el calendario escolar, considerando parcialmente las características de los niños y las niñas, pero dificulta el desarrollo de la expresión y comunicación.*
2	*Las actividades elaboradas son poco coherentes con la programación del centro educativo, tienen deficiencias graves en la secuenciación lógica en función de objetivos e incide en el calendario escolar, no considerando las características de los niños y las niñas, y dificulta el desarrollo de la expresión y comunicación.*
1	*Las actividades elaboradas no son coherentes con la programación del centro educativo, tienen deficiencias graves en la secuenciación lógica en función de objetivos e incide en el calendario escolar, no considera las características de las niñas y los niños, y obstaculiza el desarrollo de la expresión y comunicación.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala C

5	*La intervención de actividades educativas y juegos para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas es adaptada a la propuesta realizada, atienden a la diversidad y contribuyen al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
4	*La intervención de actividades educativas y juegos para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas es adaptada parcialmente a la propuesta realizada, atienden a la diversidad y contribuyen al logro de los objetivos de referencia establecidos.*
3	*La intervención de actividades educativas y juegos para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños es adaptada parcialmente a la propuesta realizada. La atención a la diversidad presenta carencias de poca importancia y dificulta el logro de los objetivos de referencia establecidos.*
2	*La intervención de actividades educativas y juegos para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas no se adaptada de forma adecuada a la propuesta realizada. La atención a la diversidad presenta carencias de importancia y dificulta el logro de los objetivos de referencia establecidos.*
1	*La intervención de actividades educativas y juegos para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños no se adaptada a la propuesta realizada. No se atiende a la diversidad y no contribuye al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

1.2.2. Situación profesional de evaluación número 2

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

El candidato o la candidata demostrará la competencia requerida a fin de llevar a cabo una representación de títeres, que desarrolle la expresión y comunicación, para un grupo de niños y niñas de 2-3 años en un centro de Educación Infantil, donde al menos alguno de ellos presente necesidades educativas específicas. A partir de una propuesta pedagógica y un contexto dado. Esta intervención incluirá al menos las siguientes actividades:

1. Elaborar al menos un títere en el que aplicarán alguna/as técnicas plásticas donde se trabaje el color, la forma y el volumen.

2. Elaborar una propuesta educativa donde el eje vertebrador sea un cuento y su representación con títeres.

3. Elaborar un títere sencillo de varilla y hacer una propuesta educativa para trabajarlo con las niñas y los niños.

4. Representar el cuento.

5. Evaluar las actividades realizadas.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 2.

En la situación profesional de evaluación número 2, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de la propuesta de representación del cuento con títeres para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas	- Coherencia entre la situación propuesta y los requerimientos de representación del cuento. - Adecuación de las actividades programadas de representación y las características de los niños y las niñas. - Especificaciones sobre atención a la diversidad. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la escala D*
Idoneidad de la intervención educativa con los requerimientos de la situación planteada para la propuesta de representación del cuento.	- La actividad de represtación se desarrolla acorde a las necesidades del cuento: canciones, diálogos gesticulación, entre otros. - Adecuación del vocabulario y expresión adaptado a las niñas y los niños, que no reproduzcan estereotipos sexistas y refuerce la valoración social. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la escala E*
Comprobación de la elaboración de un títere sencillo de varilla haciendo que los niños y las niñas participen en la misma para el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas, aplicando técnicas plásticas.	- Implicación de los niños y las niñas en la elaboración del títere. - Adecuación del títere al cuento representado. - Adecuación de las técnicas plásticas al nivel psicoevolutivo de los niños y las niñas. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de los indicadores de este criterio.*
Valoración de las actividades de la representación para favorecer el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños.	- La evaluación recoge los aspectos más relevantes que puedan ocurrir en la representación, incluyendo la acogida del cuento por parte de los niños y las niñas. - Adecuación de la expresión corporal y gestual del candidato o la candidata durante la representación. - Utilización de instrumentos específicos de observación para el desarrollo de la expresión y comunicación. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de los indicadores de este criterio.*

Escala D

5	*La propuesta de representación del cuento con títeres es coherente con la situación propuesta, y se adecua a las características de los niños y las niñas, teniendo en cuenta la diversidad. Las actividades de dramatización se adaptan a los distintos tipos de lenguaje favoreciendo el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
4	*La propuesta de representación del cuento con títeres es coherente con la situación propuesta, y se adecua parcialmente a las características de las niñas y los niños, y leves deficiencias en la atención a diversidad. Las actividades de dramatización se adaptan a los distintos tipos de lenguaje favoreciendo el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
3	*La propuesta de representación del cuento con títeres es poco coherente con la situación propuesta, y se adecua parcialmente a las características de los niños y las niñas, y con leves deficiencias en la atención a diversidad. Las actividades de dramatización se adaptan con dificultad a los distintos tipos de lenguaje dificultando el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños.*
2	*La propuesta de representación del cuento con títeres es poco coherente con la situación propuesta, y se adecua parcialmente a las características de los niños y las niñas, y graves deficiencias en la atención a diversidad. Las actividades de dramatización están poco adaptadas a los distintos tipos de lenguaje, dificultando el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas.*
1	*La propuesta de representación del cuento con títeres no es coherente con la situación propuesta, y no se adecua a las características de los niños y las niñas, y graves deficiencias en la atención a diversidad. Las actividades de dramatización no se adaptan a los distintos tipos de lenguaje, impidiendo el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala E

3	*La intervención de actividades educativas de representación del cuento se realiza según los requerimientos que favorecen el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas. Se utiliza un vocabulario y expresiones adecuados a la propuesta realizada, que no reproduzcan estereotipos sexistas y fortifiquen la valoración social de los niños y las niñas y la atención a la diversidad, contribuyendo al logro de los objetivos establecidos.*
2	*La intervención de actividades educativas de representación del cuento se realiza según los requerimientos que favorecen el desarrollo de la expresión y comunicación de los niños y las niñas. Se utiliza un vocabulario y expresiones adecuadas a la propuesta realizada, que no reproduzcan estereotipos sexistas y fortifiquen la valoración social de los niños y las niñas y la atención a la diversidad presentan leves deficiencias, pero contribuye al logro de los objetivos establecidos.*
1	*La intervención de actividades educativas de representación del cuento no se realiza en su totalidad según los requerimientos que favorezcan el desarrollo de la expresión y comunicación de las niñas y los niños. Se utiliza un vocabulario y expresiones poco adecuado a la propuesta realizada, reproduce algunos estereotipos sexistas y degradan la valoración social de los niños y las niñas y la atención a la diversidad presentan deficiencias, y no contribuye al logro de los objetivos establecidos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 2 de la escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada persona candidata, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

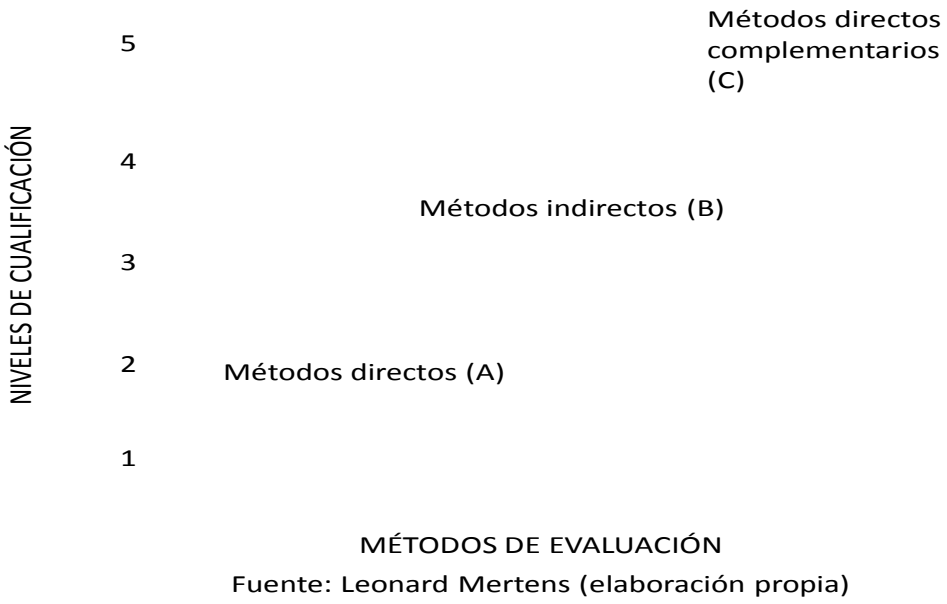
Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) Métodos indirectos: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo del candidato; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) Métodos directos: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en

el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales del candidato, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a un candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que no tengan relación con la educación formal no serán tenidas en consideración. Por lo tanto si la persona candidata solamente aporta dicho tipo de evidencias, deberá someterse a una evaluación para la obtención de evidencias directas.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el "saber" y "saber estar" de la competencia profesional.

c) En caso de que la candidata o el candidato sea sometido a una prueba profesional basada en la Situación Profesional de Evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.
Se valorará la capacidad de la persona candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.
Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

d) Por la importancia del “Saber estar” indicado en la letra c) del apartado 1.1 de esta Guía, el Evaluador **deberá comprobar** la competencia del candidato o la candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos: relación con los niños y las niñas (eje principal), relación con las familias y relación con otros profesionales del equipo educativo.

e) Las evidencias de competencia referidas a actividades realizadas de programación en educación formal y no formal deberán ser tenidas en consideración.

f) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre **respuesta a** contingencias. A este fin, en la información dada al candidato o la candidata puede haber “ausencias o errores”. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, o adoptar una solución de forma justificada.

g) **SIEMPRE se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por el candidato o la candidata**. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

h) Si se evalúa a la persona candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, considerando los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización asociados, y el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

i) Las evidencias de competencia profesional complementarias, se obtendrán de la propuesta desarrollada y/o de la defensa que haga el candidato o la candidata del desarrollo previsto.

j) En la situación profesional de evaluación número1. Se deberá además tener en consideración la vida cotidiana en una escuela de educación infantil, son entre otras:

- Entorno: urbano, rural.
- Número de aulas.
- Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
- Características de las niñas y los niños.
- Profesionales que intervienen.
- Periodo de programación considerado: primer trimestre (incluido periodo de adaptación), dos trimestres o todo el curso escolar.

k) En la situación profesional de evaluación número 2. Se deberá además tener en consideración :

- Se indicará el tipo de cuento (conocido, inventado o adaptado) que se tiene que representar.
- Los objetivos de la propuesta de representación tendrá que ir dirigida a que las niñas y los niños desarrollen la expresión y la comunicación a nivel de:
- Lenguaje: De producción del lenguaje oral (a nivel fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático) y de comprensión del lenguaje oral.
- Lenguaje gestual/corporal, lógico-matemático, musical y plástico.
- El candidato o la candidata tendrá que introducir en la representación, alguna canción apropiada al tema tratado y a la edad de los niños y las niñas, que cantará y gestualizará.
- El candidato o la candidata deberá simular la participación y colaboración de los niños y las niñas durante la representación.
- El candidato o candidata deberá explicar el procedimiento de elaboración del títere.
- Se deberá diseñar un títere sencillo de varilla y hacer una propuesta educativa donde se concrete de qué forma participarían las niñas y los niños en la elaboración del mismo y cuáles son los objetivos a conseguir a través de esa actividad.
- Se deberá hacer la representación de forma que se pueda observar en todo momento al candidato o candidata, con el fin de valorar su expresión corporal y gestual.
- Se tendrá que explicar cómo participarán los niños y las niñas en esa elaboración y cuáles son los objetivos a conseguir a través esta actividad.

l) Se asignará un tiempo total para que la persona candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

m) Para obtener evidencias de competencia complementarias se deben emplear preguntas profesionales estructuradas relacionadas con el tipo de información requerida.

n) El procedimiento de defensa de la propuesta desarrollada por el candidato o la candidata ante la Comisión de Evaluación, servirá para obtener las evidencias de competencias complementarias y necesarias de las dimensiones de competencia implicadas, de formas que se pueda inferir que la candidata o el candidato es competente.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la Asesora o el Asesor para el contraste y mejora del historial formativo de la persona candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor de la Asesora o Asesor deberá ser contrastada y/o complementada por la persona Evaluadora, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

El candidato o la candidata demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias relacionadas con la programación e implementación de intervenciones educativas para favorecer el desarrollo socioafectivo, así como la formación de un esquema corporal y una identidad sexual ajustada, que se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. Planificar actividades y situaciones que favorezcan el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas.

1.1 Planificar actividades con objetos y materiales que favorezcan la expresión de emociones y sentimientos.

1.2 Planificar situaciones que ofrezcan a cada niña y a cada niño la interacción necesaria para su bienestar emocional.
1.3 Organizar los recursos, espacios y agrupamientos atendiendo a las necesidades socioafectivas de las niñas y los niños.

2. Seleccionar y aplicar normas adecuadas a las posibilidades de las niñas y los niños que favorezcan su desarrollo social y afectivosexual.

2.1 Trabajar de manera transversal las normas durante las actividades rutinarias con las niñas y los niños haciendo referencia a su uso social.
2.2 Aplicar una disciplina adecuada, inmediata, coherente con la falta cometida y con duración limitada.
2.3 Exponer a las niñas y a los niños unas normas de actuación basadas en el respeto a las otras personas y no en la concepción de la sexualidad como algo que se tiene que ocultar.
2.4 Presentar cotidianamente las normas que regulan la convivencia del grupo intentando que las niñas y los niños entiendan su función en la medida de sus posibilidades.
2.5 Anticipar las condiciones necesarias para garantizar el autocontrol y la seguridad de las niñas y los niños en los desplazamientos.

3. Desarrollar actividades orientadas a la observación y exploración del propio cuerpo y el de los demás, considerando la tipificación sexual.

3.1 Ofrecer momentos de exploración del propio cuerpo en la actividad diaria del aula.
3.2 Efectuar actividades específicas para la observación y exploración del propio cuerpo, así como para el conocimiento de sus posibilidades.
3.3 Efectuar actividades orientadas a la observación, exploración de su cuerpo, de sus cualidades, diferencias y semejanzas con los demás.
3.4 Trabajar la creación de la tipificación sexual en el marco de las actividades planificadas.
3.5 Identificar las características que hacen a los niños y a las niñas iguales y diferentes.

4. Desarrollar actividades para el conocimiento de las familias.

4.1 Elaborar materiales para trabajar la historia personal de cada niña y cada niño a partir de su familia.
4.2 Observar el juego simbólico de las niñas y los niños.
4.3 Introducir en el juego elementos que apoyen el desempeño de papeles variados que no reproduzcan una asignación sexista de roles.
4.4 Analizar la influencia de las características y los estilos educativos de la familia en el desarrollo socioafectivo de las niñas y los niños.

5. Analizar situaciones de conflicto e identificar estrategias para la intervención educativa.

5.1 Analizar situaciones de conflicto de las niñas y los niños observando su comportamiento.
5.2 Identificar las estrategias de intervención y mediación más adecuadas para propiciar el consenso entre las niñas y los niños.
5.3 Intervenir educativamente en situaciones de conflicto siguiendo protocolos.

6. Desarrollar actividades para la participación de las familias en la escuela infantil.

6.1. Promover la participación de las familias en diferentes contextos y situaciones escolares.
6.2. Facilitar el mantenimiento de las relaciones dentro de la propia familia y entre familias.

7. Desarrollar estrategias para ayudar a la adquisición de una autoimagen positiva de la niña y el niño.

7.1 Aplicar indicadores de evaluación fiables para valorar la autoestima y la autoimagen.
7.2 Interpretar la información obtenida en la evaluación para ajustar su intervención a las necesidades de cada niña y niño.
7.3 Crear un entorno relacional y un clima de seguridad afectiva que favorezca a las niñas y los niños una retroalimentación positiva, respecto de sí mismos y de sus capacidades.
7.4 Ajustar la intervención, el acompañamiento y la ayuda a las características de cada niña y niño.
7.5 Facilitar el descubrimiento a las niñas y a los niños de sus propias capacidades prestando las ayudas requeridas.
7.6 Comunicarse con las niñas y los niños y las familias empleando un lenguaje apropiado, siempre en positivo, reaccionando ante sus éxitos y capacidades.

8. Utilizar recursos adecuados para el conocimiento del entorno natural, social y cultural próximo.

8.1. Elaborar las guías de observación adecuadas, orientadas a los elementos deseados.
8.2. Disponer los espacios en función de los objetivos a conseguir.
8.3. Organizar fiestas haciendo referencia a los aspectos sociales y culturales que conllevan.
8.4. Utilizar recursos motivadores y adecuados a los intereses de las niñas y los niños que faciliten la vivencia de la fiesta en toda su dimensión.
8.5. Desarrollar salidas a entornos distintos del escolar desde una perspectiva global de construcción de conocimientos.
8.6. Desarrollar situaciones de juego simbólico permitiendo posteriormente la evocación, la representación y la organización mental de lo observado.
8.7. Plantear situaciones en torno a la salida que les permita analizar relaciones causa-efecto.
8.8. Planificar las actividades con el objetivo de acercar a las niñas y los niños al conocimiento y aprecio de las manifestaciones culturales propias.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1032_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva:

1. ***Planificación de intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo emocional y social de la niña y del niño.***

- Planificación de actividades educativas para el desarrollo afectivo de los niños y las niñas:
  - Teorías explicativas del desarrollo afectivo.
  - Interacción con el desarrollo cognitivo.
  - El apego: funciones, formación, evolución, tipos
  - Las figuras de apego: pautas de conducta deseables.
  - Principales conflictos relacionados con la afectividad infantil.
  - Las emociones. Control de las emociones de los niños y las niñas.
  - Estrategias que favorezcan el desarrollo afectivo de los niños y las niñas.
  - Periodo de adaptación. características

- Planificación de actividades educativas para el desarrollo social de los niños y las niñas:
  - Teorías explicativas del desarrollo social.
  - Procesos de identidad personal.
  - Procesos de conocimiento social.
  - Principales agentes de socialización: familia, iguales, medios de comunicación.
  - Conflictos relacionados con el desarrollo social.
  - La empatía como proceso mediador del desarrollo social.
  - Actividades y estrategias para el desarrollo social.

2. ***Selección y planificación de las normas más adecuadas al desarrollo social y afectivosexual de los niños y las niñas.***

- Educación en valores como eje metodológico de la intervención social y educativa.
  - Los valores. Normas. Actitudes.
  - Derechos Humanos.
  - Orientaciones metodológicas. Creación de un clima de libertad y confianza. Participación en la elaboración de normas. Uso del diálogo. Entre otras.
  - La educación en valores en el sistema educativo español actual.
- Desarrollo moral.
  - Teorías explicativas
  - Transmisión de pautas y valores en la escuela.
  - ¿Cómo se trabajan las actitudes en la escuela?
  - Estrategias de actuación y recursos. Principios metodológicos.

3. ***Desarrollo de actividades orientadas a la observación y exploración del propio cuerpo y el de los demás, considerando la tipificación sexual.***

- Desarrollo afectivo sexual en la primera infancia:
  - Teorías explicativas.
  - Características de la sexualidad infantil.
  - Adquisición de la identidad sexual y el rol de género.
  - Coeducación.
  - Conflictos relacionados con el desarrollo sexual infantil
  - Actividades y estrategias para la educación sexual y la promoción de igualdad.
  - Influencia de los estereotipos en el desarrollo sexual.

- Selección de normas a aplicar durante las actividades rutinarias con las niñas y los niños haciendo referencia a su uso social.
- Proceso de construcción de la identidad psicológica infantil. Descubrimiento de uno mismo.
- Actividades y estrategias para trabajar la observación y exploración del propio cuerpo y el de los demás.
  - Momentos de la vida cotidiana.
  - Actividades educativas que favorezcan el conocimiento del propio cuerpo.
  - Actividades educativas que favorezcan el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás.
  - Actividades educativas que favorezcan la adquisición de una identidad sexual ajustada.
  - Actividades educativas portadoras de valores coeducativos y de educación para la salud.

4. Desarrollo de actividades para el conocimiento de las familias.

- Métodos para trabajar la historia personal de cada niña y niño.
  - Enfoque constructivista.
- El juego simbólico.
  - Desarrollo del juego simbólico.
  - Los símbolos.
  - El juego simbólico como estimulador del lenguaje.
  - Tipos. Juego protagonizado. Representación de roles sociales.
- Estilos educativos de la familia.
  - Tipos educativos. Autoritario. Permisivo. Democrático.
  - Consecuencias en los hijos y las hijas de los diferentes estilos educativos.
  - Estilo de comportamiento de los padres y las madres.
- Situaciones de conflicto.
  - Situaciones de marginación e inadaptación social.
  - Ruptura de la comunicación con el entorno.
  - Dificultades en la relación grupal.
  - Situaciones de riesgo social de las familias. Prevención.
  - La gestión de conflictos y la toma de decisiones.

5. Análisis de las situaciones de conflicto e identificación de estrategias para la intervención educativa.

- El conflicto. Conflicto vs. problema. Negatividad del conflicto.
  - Teorías del conflicto.
  - Elementos del conflicto.
  - Dinámica del conflicto.
  - Tipos de conflicto.
  - Estilos de enfrentamiento al conflicto.
  - Fases.
  - Prevención.
- Resolución de conflictos.
  - Técnicas de mediación y resolución de conflictos.
  - Técnicas de modificación de conducta.
  - Identificación de los principales problemas de y trastornos de la conducta en la infancia.
  - Aprendizajes de nuevas conductas.
  - Estrategias a emplear para la prevención y resolución de problemas habituales de conducta.

6. ***Desarrollo de actividades para fomentar la participación de las familias en la escuela infantil.***

- Familias. Evolución. Aspectos legales.
- Modelos de intervención con las familias.
- El trabajo con las familias: materiales y criterios de utilización.
- El encuentro familiar como recurso de intervención.
- La entrevista. Preparación y realización de entrevistas.
- Organización de reuniones con las familias. Problemas más frecuentes.
- Participación de la familia en el ámbito socioeducativo. Proyectos de intervención con las familias.
- La intervención y mediación familiar en los ámbitos educativo y social.
- Escuelas de padres y madres.

7. ***Desarrollo de estrategias para ayudar a la creación de una autoimagen positiva del niño y la niña.***

- Desarrollo emocional en niños y niñas de 0-3 años y en niños y niñas de 3-6 años.
  - Desarrollo emocional.
  - La relación con los iguales.
  - Desarrollo del yo.
  - Sentimientos y emociones.
- Afectividad y desarrollo de la personalidad de 0 a 6 años.
  - Desarrollo de la personalidad.
  - Concepto de sí mismo. Autoconcepto. Autoestima.
  - Afectividad y socialización.
  - Estrategias para ayudar a la elaboración de una autoimagen positiva del niño y de la niña.
  - Técnicas de evaluación fiables para valorar la autoestima.

- Comunicación con los niños y las niñas.
  - Cuidado del lenguaje.
  - Conducta.
  - Tiempo.

8. ***Desarrollo de actividades parar el conocimiento del entorno natural, social y cultural próximo.***

- El entorno social y cultural próximo: recursos, características y potencialidades.
- Manifestaciones culturales de la comunidad/municipio.
- Recursos tradicionales/culturales.
- El valor educativo de las fiestas tradicionales y populares.
- La observación como instrumento de guía para la intervención educativa.

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

El candidato o la candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. Valorar la importancia del papel del educador/a como modelo de conductas, tanto deseables como no deseables.

2. Considerar en las intervenciones educativas la importancia de la actitud afectiva del educador o educadora hacia la niña o el niño.

3. Considerar en las intervenciones educativas la estimulación de la expresión de emociones y sentimientos en las niñas y los niños.

4. Aceptar las emociones que las niñas y los niños generan.

5. Promover la igualdad de oportunidades de género y no reproducción de roles sexistas en los niños y las niñas.

6. Reforzar las capacidades y no las limitaciones de los niños y las niñas.

7. Adaptar las normas y límites a las posibilidades de las niñas y los niños.

8. Promover en los niños y las niñas actitudes que favorezcan la autorregulación en los conflictos que surjan.

9. Valorar la importancia de la empatía hacia las niñas y los niños como mecanismo básico de su desarrollo social.

10. Reconocer la importancia de la creación de un clima de confianza y seguridad afectiva.

11. Respetar la diversidad cultural de cada niña o niño y de su familia así como la participación igualitaria sin distinción de sexo.

12. Relacionarse con las familias con respeto, confianza y aceptando sus particularidades.

13. Valorar el potencial del entorno próximo en cuanto a la educación en valores: respeto, solidaridad, coeducación, entre otros.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite al Evaluador o a la Evaluadora obtener evidencias de competencia de las personas candidatas que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando

éstas decidan aplicar una prueba profesional a los candidatos o las candidatas.

En el caso de la "UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas", se tienen tres situaciones profesionales de evaluación y se concretan en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, el candidato o la candidata demostrará su competencia para resolver satisfactoriamente situaciones de conflicto que puedan surgir entre varios niños y niñas o entre niños y niñas y educadores/as, durante las rutinas de una jornada escolar en el aula. En el establecimiento de los posibles conflictos se debe considerar la generación de alguna secuela física o emocional. La actuación comprenderá al menos las siguientes actividades:

Elaborar estrategias de actuación para resolución del conflicto planteado, lo que implica el desarrollo de:

1. Estrategias de actuación con las niñas y los niños.
2. Estrategias de actuación con las familias.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de las estrategias de actuación y mediación empleadas en la resolución de conflictos entre niños y niñas, niños y niñas-educadores/as.	- Adecuación de la estrategia aplicada al protocolo de actuación para resolución del conflicto planteado. - Grado de coherencia entre la falta cometida y nivel de disciplina aplicado.

	El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A
Idoneidad de las actividades educativas planificadas para favorecer el desarrollo emocional de los niños y las niñas.	- Coherencia con la situación planteada. - Adaptación de las actividades propuestas al desarrollo emocional del niño y niña, y a los requerimientos de la situación profesional planteada. - Adecuación de las actividades teniendo en cuenta la diversidad de las NEE. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B*
Idoneidad de la planificación de actividades dirigidas a las familias con relación a posibles conflictos en la jornada escolar de los niños y las niñas.	- Adecuación de las actividades programadas con las familias para atender las emociones y sentimientos de los niños y las niñas. - Oportunidad de apoyo para las familias y evitar conflictos en la rutina de la jornada escolar. - Fomento de la participación de las familias. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C*

Escala A

5 *Las estrategias de actuación y mediación son adecuadas a la resolución del conflicto planteado entre niños y niñas, niños/as y educadores/as considerando el protocolo establecido. La aplicación de la sanción debe ser proporcional a la falta cometida y empleada en el momento adecuado.*

4 *Las estrategias de actuación y mediación son adecuadas a la resolución del conflicto planteado entre niños y niñas, niños/as y educadores/as considerando parcialmente el protocolo establecido. La aplicación de la sanción debe ser proporcional a la falta cometida y empleada en el momento adecuado.*

3 *Las estrategias de actuación y mediación son adecuadas en parte a la resolución del conflicto planteado entre niños y niñas, niños/as y educadoras/es considerando parcialmente el protocolo establecido. La aplicación de la sanción debe ser proporcional a la falta cometida y empleada en el momento adecuado.*

2 *Las estrategias de actuación y mediación son adecuadas en parte a la resolución del conflicto planteado entre niños y niñas, niños/as y educador as/es considerando parcialmente el protocolo establecido. La aplicación de la sanción no es totalmente proporcional a la falta cometida pero si es empleada en el momento adecuado.*

1 *Las estrategias de actuación y mediación no son adecuadas a la resolución del conflicto planteado entre niños y niñas, niños/as y educadores/as, no considera el protocolo establecido. La aplicación de la sanción no es proporcional a la falta cometida y no es empleada en el momento adecuado.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5 *Las actividades educativas planificadas son coherentes con la situación profesional planteada y favorecen el desarrollo emocional de los niños y las niñas, atendiendo la diversidad presentada para evitar conflictos entre los mismos.*

4 *Las actividades educativas planificadas son coherentes con la situación profesional planteada y favorecen el desarrollo emocional de los niños y las niñas, la atención a la diversidad presenta leves deficiencias, las cuales no influyen en la prevención de conflictos entre los mismos.*

3 *Las actividades educativas planificadas son parcialmente coherentes con la situación profesional planteada y desfavorecen en parte el desarrollo emocional de los niños y las niñas, la atención a la diversidad presenta leves deficiencias, las cuales no influyen en la prevención de conflictos entre los mismos.*

2 *Las actividades educativas planificadas son parcialmente coherentes con la situación profesional planteada y desfavorecen en parte al desarrollo emocional de los niños y las niñas, la atención a la diversidad presenta graves deficiencias, las cuales influyen en la prevención de conflictos entre los mismos.*

1 *Las actividades educativas planificadas no son coherentes con la situación profesional planteada y desfavorecen el desarrollo emocional de los niños y las niñas, la atención a la diversidad presenta graves deficiencias, las cuales influyen negativamente en la prevención de conflictos entre los mismos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala C

3 *Las actividades educativas planificadas dirigidas a las familias son las adecuadas para atender las emociones y sentimientos de los niños y las niñas, fomentan su participación y evitan conflictos en la rutina de la jornada escolar.*

2 *Las actividades educativas planificadas dirigidas a las familias no son del todo adecuadas para atender las emociones y sentimientos de los niños y las niñas, fomentar parcialmente su participación lo cual no contribuyen a evitar conflictos en la rutina de la jornada escolar.*

1 *Las actividades educativas planificadas dirigidas a las familias son inadecuadas para atender las emociones y sentimientos de los niños y las niñas, no fomenta la participación lo cual no contribuyen a evitar conflictos en la rutina de la jornada escolar.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 2 de la escala.

1.2.2. Situación profesional de evaluación número 2

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, el candidato o la candidata demostrará su competencia, planificando una salida de las niñas y los niños (0-3 años educación formal, 0-6 años educación no formal) al entorno próximo del grupo-aula con la participación y colaboración de las familias.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 2.

En la situación profesional de evaluación número 2, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de la planificación de la salida de los niños y las niñas con los objetivos planteados.	- Adecuación de las actividades planificado desde una perspectiva global de construcción de conocimientos. - Tratamiento de la diversidad cultural de los niños y las niñas y sus familias. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala D*
Adecuación de la planificación de actividades previas para preparar la salida con los niños y las niñas.	- Las actividades a realizar se han determinado en función de la situación planteada, características de los niños y las niñas y requerimientos demandados por la salida. - Tratamiento de la diversidad cultural de los niños y las niñas y sus familias - Incorporación de aspectos de prevención de accidentes y de primeros auxilios. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala E*
Idoneidad de la planificación de actividades de información para las familias con relación a la salida con los niños y las niñas.	- Las actividades de información se consideran en función de los requerimientos demandados a las familias por la salida a realizar. - Las actividades a realizar por las familias se detallan y se temporalizan. - Las actividades de prevención de accidentes y de primeros auxilios se incluyen en la información. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*
Valoración del protocolo de actuación realizado para aplicar en las salidas con niños y las niñas.	- Los protocolos recogen los aspectos más relevantes que puedan ocurrir en la salida, incluyendo respuesta a posibles accidentes y aplicación de primeros auxilios.

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
	- La aplicación de los protocolos requeridos se hace según lo especificado y permite solucionas la situación dada. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*
Valoración de las actividades previstas para explotar con los niños y las niñas (juego simbólico) después de la salida.	- Los objetivos de la salida se afianzar en el aula. - El juego empleado guarda relación con los objetivos de la actividad realizada. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*
Valoración de la participación de las familias.	- La participación y colaboración se propone al conjunto de familias para las actividades de salida de los niños y las niñas. - El calendario de la actividad es conocido por las familias. - Las estrategias empleadas se adaptan a las necesidades de las familias y de sus hijos e hijas. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*

Escala D

3 *Los objetivos, actividades, contenidos y su temporalización son los requeridos en la planificación para la situación planteada, respetando en todo momento la diversidad cultural de los niños y las niñas y sus familias. Se contempla el apoyo de las familias para la salida a realizar con las niñas y los niños.*

2 *Los objetivos, actividades, contenidos y su temporalización son los requeridos en la planificación para la situación planteada, respetando en todo momento la diversidad cultural de los niños y las niñas y sus familias. Se contempla parcialmente el apoyo de las familias para la salida a realizar con las niñas y los niños.*

1 *Los objetivos, actividades, contenidos y su temporalización responden parcialmente a los requeridos en la planificación para la situación planteada, respetando en todo momento la diversidad cultural de los niños y las niñas y sus familias. No se contempla el apoyo de las familias para la salida a realizar con los niños y las niñas.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 2 de la escala.

Escala E

3	*Las actividades educativas planificadas de preparación de la salida se han determinado en función de los objetivos de la salida, características de los niños y las niñas y requerimientos demandados y se ha contemplado la prevención de accidentes y normas de primeros auxilios, respetando en todo momento su diversidad cultural y la de sus familias.*
2	*Las actividades educativas planificadas de preparación de la salida se han determinado en función de algunos de los objetivos de la salida, características de los niños y las niñas y requerimientos demandados y se ha contemplado parcialmente la prevención de accidentes y normas de primeros auxilios, respetando en todo momento su diversidad cultural y la de sus familias.*
1	*Las actividades educativas planificadas de preparación de la salida no se determinan en función de los objetivos de la salida, características de los niños y las niñas y requerimientos demandados y no se contempla la prevención de accidentes y normas de primeros auxilios, respetando en todo momento su diversidad cultural y la de sus familias.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 2 de la escala.

1.2.3. Situación profesional de evaluación número 3

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, la candidata o el candidato demostrarán su competencia diseñando actividades para favorecer la adquisición de la identidad sexual, la formación del esquema corporal y la elaboración de una autoimagen positiva de la niña y del niño.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 3.

En la situación profesional de evaluación número 3, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Idoneidad de la programación *realizada de las actividades educativas para el descubrimiento y conocimiento de su propio cuerpo y el de los demás.*	- Las estrategias empleadas permiten la identificación gradual del propio cuerpo. - Las estrategias empleadas permiten la identificación gradual del cuerpo de otros niños y niñas. - Adecuación de las posibles intervenciones a las características de cada niña/o. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*
Idoneidad de las actividades educativas programadas para la adquisición por parte de los niños y las niñas de una identidad sexual ajustada.	- Las estrategias empleadas favorecen la adquisición de una identificación sexual de los niños y las niñas. - Adecuación de las posibles intervenciones a las características de cada niña o niño. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio*.
Idoneidad de las actividades educativas programadas para la adquisición por los niños y las niñas de valores coeducativos y de educación para la salud.	- Las estrategias empleadas favorecen el desarrollo de valores coeducativos y de educación para la salud de los niños y las niñas. - Adecuación de las posibles intervenciones a las características de cada niña/o. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total de los indicadores de este criterio.*
Idoneidad de las actividades programadas para el autodescubrimiento de sus propias capacidades por los niños y las niñas.	- Las estrategias empleadas permiten el autodescubrimiento de sus capacidades. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total del indicador de este criterio.*

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada persona candidata, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

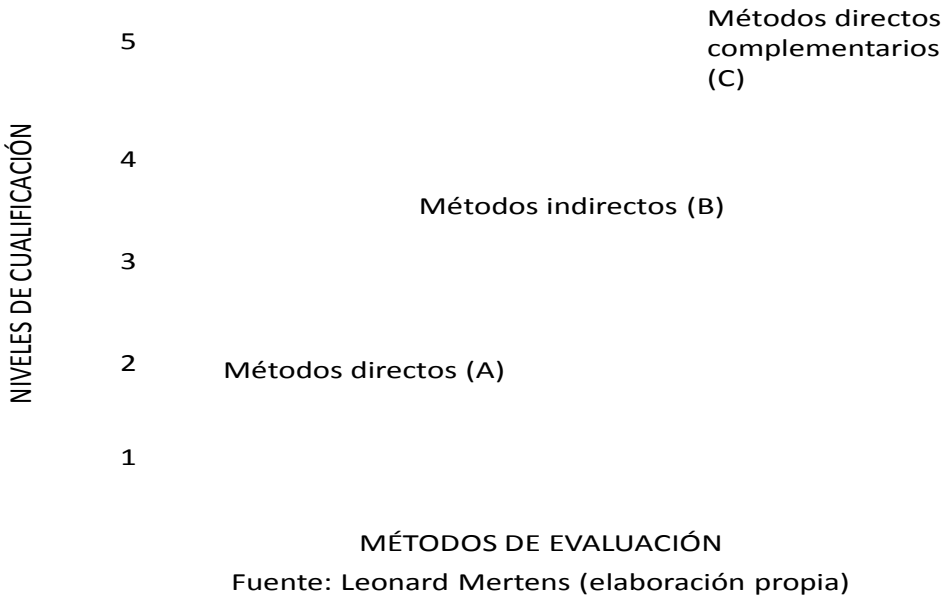
2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) Métodos indirectos: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo del candidato o candidata; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) Métodos directos: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales de las candidatas y candidatos, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a un candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que tengan relación con la educación formal serán tenidas en consideración.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de infancia o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el "saber" y "saber estar" de la competencia profesional.

c) Por la importancia del "Saber estar" indicado en la letra c) del apartado 2.1 de esta Guía, la Evaluadora o el Evaluador **deberá comprobar** la competencia del candidato o candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos:
   - Relación con las niñas y los niños (Eje principal)
   - Relación con las familias.
   - Relación con otros profesionales del equipo educativo.

d) Las evidencias de competencia referidas a actividades realizadas de programación en educación formal y no formal deberán ser tenidas en consideración.

e) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre **respuesta a** contingencias. A este fin, en la información dada al candidato o candidata puede haber "ausencias o errores". El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, o adoptar una solución de forma justificada.

f) **SIEMPRE se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por la candidata o el candidato.** Deben tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los "saberes" incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

g) Si se evalúa al candidato o candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, considerando los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización asociados, y el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

h) En caso de que la candidata o el candidato sea sometido a una prueba profesional basada en la Situación Profesional de Evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.
Se valorará la capacidad del candidato o candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.
Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

i) Las evidencias de competencia profesional complementarias, se obtendrán de la propuesta desarrollada y/o de la defensa que haga el candidato o la candidata del desarrollo previsto.

j) Las condiciones adicionales que permiten contextualizar las situaciones de la vida cotidiana en una escuela de educación infantil, son entre otras:
   - Entorno: urbano, rural.
   - Número de aulas.
   - Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
   - Nivel evolutivo de las niñas y los niños.
   - Número de profesionales que intervienen.
   - Periodo de programación considerado: primer trimestre (incluido periodo de adaptación), dos trimestres o todo el curso escolar.
   - Fecha de la reunión con las familias.

k) En la situación profesional de evaluación número 1. Las estrategias de actuación con los niños y las niñas deberán incluir al menos, el protocolo de actuación ante la situación planteada y la planificación de actividades en el aula para trabajar las emociones.
Las estrategias de actuación con las familias deberán incluir al menos, el protocolo de actuación y la planificación de una actividad/taller para trabajar las pautas de actuación más adecuadas (normas y límites en la convivencia familiar).

l) En la situación profesional de evaluación número 2. La actuación considerará, al menos las siguientes actividades:
- Contextualización espacial y temporal de la salida (dónde y cuándo), estableciendo el objetivo de la actividad.
- Elaboración de los protocolos para la salida.
- Actividades previas a realizar con los niños y las niñas y sus familias
- Actividades de explotación de la salida.
- Elaboración presupuesto.
- Evaluación.

m) En la situación profesional de evaluación número 3. La actuación considerará al menos las siguientes actividades:
- Nombre y breve descripción de la actividad.
- Objetivos.
- Contexto de aplicación.
- Recursos (espaciales, materiales y temporales).
- Evaluación.

n) Se asignará un tiempo total para que el candidato o la candidata demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

o) Para obtener evidencias de competencia complementarias se deben emplear preguntas profesionales estructuradas relacionadas con el tipo de información requerida.

p) El procedimiento de defensa de la propuesta desarrollada por el candidato o la candidata ante la Comisión de Evaluación, servirá para obtener las evidencias de competencias complementarias y necesarias de las dimensiones de competencia implicadas, de formas que se pueda inferir que el mismo sea competente.

GUÍA DE EVIDENCIA DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

“UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años”

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL

Código: SSC322_3 NIVEL 3

1. ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA

Dado que la evaluación de la competencia profesional se basa en la recopilación de evidencias de competencia generadas por cada candidata o candidato, las evidencias de referencia a considerar en la valoración de las generadas (siempre que éstas no se obtengan por observación del desempeño en el puesto de trabajo) son las indicadas en los apartados 1.1 y 1.2 de esta GEC, evidencias de referencia que, como se ha dicho, explicitan de otra manera las realizaciones profesionales y criterios de realización de la UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años.

1.1. Especificaciones de evaluación relacionadas con las dimensiones de la competencia profesional.

Pueden ser tenidas en cuenta por la Asesora o el Asesor para el contraste y mejora del historial formativo del candidato o la candidata (especificaciones sobre el saber) e historial profesional (especificaciones sobre el saber hacer y saber estar).

Esta labor del Asesor deberá ser contrastada y/o complementada por el Evaluador, mediante la obtención de evidencias de "carácter directo", por medio de entrevista profesional estructurada, pruebas objetivas u otros métodos de evaluación a que se hace referencia en el punto 2.1. de esta Guía.

Este apartado comprende las especificaciones del "saber" y el "saber hacer", que configuran las "competencias técnicas", así como el "saber estar", que comprende las "competencias sociales".

a) Especificaciones relacionadas con el "saber hacer"

La candidata o el candidato demostrará el dominio práctico de las actividades principales y secundarias relacionadas con el proceso de recogida de información necesaria sobre la situación social, familiar y momento psicoevolutivo de los niños y las niñas, y elaboración de las correspondientes programaciones educativa para el desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor de los mismos. Las actividades implicadas se indican a continuación:

Nota: A un dígito se indican las actividades principales y a dos las actividades secundarias relacionadas.

1. Obtener la información referida a la situación social, familiar y momento psicoevolutivo de las niñas y los niños, para llevar a cabo la

intervención educativa, empleando los instrumentos diseñados previamente.

1.1 Seleccionar los instrumentos de observación y recogida de datos necesarios para conocer la situación social, familiar y momento psicoevolutivo de los niños y las niñas con los que se va a intervenir.
1.2 Utilizar los instrumentos de observación y recogida de datos previstos para recopilar información sobre la situación social, familiar y momento psicoevolutivo de los niños y las niñas con los que se va a intervenir.
1.3 Determinar la situación social, familiar y momento psicoevolutivo de los niños y las niñas, interpretando la información específica recogida.
1.4 Analizar la información recopilada para obtener las características de los niños y las niñas sobre los que se va a hacer la intervención.

2. Elaborar programaciones de intervenciones educativas, con las correspondientes adaptaciones curriculares según las necesidades educativas individuales, para el desarrollo sensorial, cognitivo y motor de niños y niñas de educación infantil a partir de la propuesta pedagógica del centro.

2.1 Analizar propuestas pedagógicas para identificar y seleccionar los contenidos y principios metodológicos generales de los aprendizajes establecidos para el desarrollo sensorial, cognitivo y motor de niños y niñas de educación infantil.
2.2 Determinar el momento evolutivo de niños y niñas de: 0-1 años, 1-2 años, 2-3 años en el ámbito formal, con los que se va a intervenir.
2.3 Definir los criterios metodológicos aplicables a la elaboración de la adaptación curricular.
2.4 Elaborar la programación de las actividades a realizar, incluyendo los elementos curriculares requeridos, tales como, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, entre otros, teniendo en consideración las teorías y etapas psicomotrices de los niños y las niñas.
2.5 Modificar las unidades básicas de la programación de aula en función del desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas y de las características del grupo.
2.6 Programar la secuencia de experiencias cotidianas, estableciendo los horarios, para que el niño o la niña descubra la organización temporal.
2.7 Programar las actividades específicas individuales y colectivas teniendo en cuenta la organización y representación de las secuencias temporales diarias y semanales.
2.8 Secuenciar los contenidos en función del grado de dificultad de los objetivos de aprendizaje para el desarrollo infantil en el ámbito cognitivo, sensorial, motor, social y afectivo de los niños y las niñas.
2.9 Planificar espacios, tiempos, materiales y recursos en las adaptaciones curriculares.

3. Organizar y seleccionar sesiones de psicomotricidad teniendo en cuenta los recursos espaciales, materiales y objetos en el aula para el desarrollo sensorial, cognitivo y motor, en función del momento evolutivo y los objetivos establecidos.

3.1 Identificar la capacidad motora de las niñas y los niños para establecer objetivos de la intervención.
3.2 Seleccionar dosieres de actividades del desarrollo neuromotor y sensomotor de los niños y las niñas.

3.3 Seleccionar mobiliario y materiales que favorezcan la maduración del control postural de los niños y las niñas y el desarrollo psicomotriz, a partir de la observación diaria.
3.4 Seleccionar sesiones de psicomotricidad dirigidas con juegos, circuitos, ejercicios entre otros.
3.5 Organizar los recursos espaciales y materiales para que los niños y las niñas exploren el entorno inmediato sin interferencias ni conflictos entre ellos.
3.6 Potenciar el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas, teniendo en consideración los contenidos y actividades de la áreas de aprendizaje.
3.7 Organizar los elementos en el aula en función de los objetivos a conseguir y de las actividades implicadas, haciendo especial atención a los objetos cotidianos, para que las niñas y los niños analicen sus formas y funciones, y lo extrapolen al entorno real.
3.8 Organizar materiales mediante la realización de operaciones como seriación, clasificación, secuenciación u otras para favorecer la percepción de sensaciones en los niños y las niñas.
3.9 Estimular la exploración libre de los materiales por los niños y las niñas para favorecer la percepción de sensaciones en los mismos.

4. Efectuar intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo sensorial-motor de la etapa evolutiva de los niños y las niñas de 0-3 años.

4.1 Intervenir educativamente considerando las diferencias individuales del grupo e introduciendo rutinas tales como, fase de calentamiento, desarrollo, relajación y recuerdo-reflexión entre otros.
4.2 Implementar actividades de desarrollo sensorial-motor para los niños y las niñas de 0-3 años.
4.3 Colocar en un lugar visible del aula, las rutinas de trabajo referente a las actividades diarias de las niñas y los niños.
4.4 Aplicar las teorías y etapas psicomotrices infantiles durante el desarrollo de la intervención educativa.
4.5 Realizar experiencias de transformación de materiales y utensilios con los niños y las niñas, combinando los distintos materiales.
4.6 Obtener información individual y grupal durante el desarrollo de la actividad aplicando protocolos establecidos.
4.7 Detectar situaciones de especial necesidad de atención a través de la información obtenida con la observación diaria.

5. Seleccionar y utilizar instrumentos de evaluación previstos para la valoración del desarrollo sensorial-motor.

5.1 Analizar la normativa referida a la evaluación de los procesos de aprendizaje para el desarrollo sensorial-motor de los niños y las niñas.
5.2 Diseñar de forma colegiada el proceso de evaluación de aprendizajes de los niños y las niñas, determinando los momentos y secuencias de aplicación.
5.3 Definir los momentos y secuencias de aplicación de los instrumentos de evaluación.
5.4 Elaborar instrumentos de evaluación adecuados a cada momento temporal, para identificar los logros de aprendizaje.
5.5 Utilizar los instrumentos de evaluación para obtener la información que permita valorar las capacidades y logros de los niños y las niñas.
5.6 Recoger la información de la evaluación, siguiendo los procedimientos de la institución, garantizando su privacidad.

5.7 Interpretar la información obtenida en el proceso de evaluación, identificándola con el desarrollo integral del niño o la niña en términos de capacidad, dentro de su competencia profesional.
5.8 Contrastar la información relevante obtenida en la evaluación y derivar al profesional competente para su asesoramiento o intervención especializada.
5.9 Intercambiar información con los profesionales y familia siguiendo los criterios previstos.

b) Especificaciones relacionadas con el "saber".

El candidato o la candidata, en su caso, demostrará la posesión de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos que dan soporte a las actividades profesionales implicadas en las realizaciones profesionales de la UC1033_3.

Estos conocimientos se presentan agrupados **a partir de las actividades profesionales principales que aparecen en cursiva y negrita**:

1. Obtención de información relacionada con la situación socio-familiar y momento psicoevolutivo de los niños y las niñas, necesaria para llevar a cabo la intervención educativa.

- Características de de los instrumentos empleados para obtener información sobre el entorno socio-familiar y momento psicoevolutivo de las niñas y los niños con los que se va intervenir:
  - Entrevista inicial con padres y madres.
  - Cuestionario de evaluación Inicial.
  - Expedientes de los niños y las niñas.
  - Observación planificada.
  - Protocolos establecidos.
- Información sobre características de los niños y las niñas
  - Información sobre la evolución psicoevolutivas de los niños y las niñas de 0-3 años.
  - Datos psicopedagógicos.
  - Información médica. Datos médicos.
  - Información social. Datos sociales

2. Elaboración de programaciones de actividades educativas, con las correspondientes adaptaciones curriculares de necesidades educativas individuales, para el desarrollo sensorial, cognitivo y motor de niñas y niños de educación infantil.

- Momento evolutivo sensorial, cognitivo y motor de niños y niñas de: 0-1 años, 1-2 años, 2-3 años.
- Características de los niños y las niñas con necesidades educativas específicas de carácter sensorial, motor y cognitivo.
- Procesos implicados en la organización sensorial y perceptiva de los niños y las niñas:
  - Los patrones sensoriales.
  - Operaciones perceptivas.
- Desarrollo de la organización sensorial y perceptiva:
  - Desarrollo de la percepción visual, auditiva y táctil.

- Introducción de rutinas: fase de calentamiento, desarrollo, relajación y recuerdo-reflexión.
- Características de las programaciones educativas y la necesidad de incluir las adaptaciones curriculares.
- Secuenciación de los contenidos en función del grado de dificultad de los objetivos de aprendizaje para el desarrollo infantil en el ámbito cognitivo, sensorial, motor, social y afectivo.
- Adaptación de las unidades básicas de la programación de aula en función del desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas y de las características del grupo.
- Programación de las secuencias de experiencias cotidianas en función de los horarios para que el niño descubra la organización temporal.
- Programación de las actividades específicas individuales y colectivas de los niños y las niñas, teniendo en cuenta la organización y representación de las secuencias temporales diarias y semanales.

3. Organización, selección y utilización de recursos materiales y espacios, en el desarrollo cognitivo, sensorio y motor de los niños y las niñas de educación infantil.

- Relación entre la capacidad motora de los niños y las niñas y los objetivos de la intervención educativa.
- Características de los recursos materiales y espacios que se emplean en las intervenciones educativas.
- Factores espaciales, temporales y materiales.
- Fases del desarrollo psicomotriz en los niños y las niñas:
    - Esquema corporal. Lateralidad.
    - Coordinación de movimientos. Tono muscular. Equilibrio.
    - Nociones espacio-temporales. Desplazamiento.
- Material curricular y didáctico empleado en el desarrollo de la psicomotricidad de los niños y las niñas.
    - Dosieres de actividades de desarrollo neuromotor, perceptomotor.
- Características de las sesiones de psicomotricidad con niños y las niñas de educación infantil.
- Criterios aplicables para la planificación, selección distribución de mobiliario y materiales que favorecen la maduración de control postural de los niños y las niñas.
- Empleo de juegos en el desarrollo cognitivo, sensorio y motor de los niños y las niñas.

4. Desarrollo de intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo sensorial-motor de la etapa evolutiva de las niñas y los niños de 0-3 años.

- Características de las intervenciones educativas en función de las diferencias individuales del grupo.
- Cómo se realizan las rutinas de trabajo referente a las actividades diarias de los niños y las niñas. Estrategias a emplear.
- Cómo se aplican las teorías y etapas psicomotrices de los niños y las niñas en el desarrollo de la intervención educativa.
- Técnicas de transformación de materiales y utensilios con los niños y las niñas, combinando los distintos materiales disponibles.
    - Material de deshecho.
- Obtención de información individual y grupal durante el desarrollo de la actividad.
    - Características de los protocolos empleados.

- Posibles situaciones que se pueden presentar en una intervención educativa y que requieran de especial atención.
- Procedimientos empleados para la obtención de esta información.

5. Evaluaciones en intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo sensorial-motor de la etapa evolutiva de los niños y las niñas de 0-3 años.

- Normativa referida a la evaluación de intervenciones educativas.
- Diseño del proceso de evaluación e instrumentos para evaluar los aprendizajes que favorecen el desarrollo sensorial-motor de la etapa evolutiva de los niños y las niñas de 0-3 años, determinando los momentos y secuencias de aplicación.
- Utilización de instrumentos de evaluación para la obtención de información de los niños y las niñas referida a todos aspectos de desarrollo sensorial-motor y su aprendizaje.
- Elaboración de informes de evaluación sobre los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y resultados obtenidos.
- Características de los protocolos de recogida e intercambio de información del proceso de evaluación.

c) Especificaciones relacionadas con el "saber estar"

La persona candidata debe demostrar la posesión de actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, según las siguientes especificaciones:

1. Favorecer la movilidad de los niños y niñas, valorando el uso de espacios seguros.

2. Tener una actitud objetiva en el desarrollo de las actividades de evaluación de los niños y las niñas.

3. Contrastar con el equipo docente la información relevante referida a las niñas y los niños y su entorno, antes de tomar decisiones que afecten a éstos.

4. Comunicar a las familias información sobre el desarrollo de los niños y las niñas de forma confidencial.

5. Transmitir afectividad, seguridad y confianza a los niños y las niñas.

6. Demostrar interés y preocupación por atender las necesidades del niño o la niña

7. Participar y colaborar activamente en el equipo de trabajo.

8. Compartir información con el equipo de trabajo.

9. Respetar los principios de identidad de la institución educativa.

1.2. Situaciones profesionales de evaluación y criterios de evaluación

La situación profesional de evaluación define el contexto profesional en el que se tiene que desarrollar la misma. Esta situación permite al Evaluador o a la Evaluadora obtener evidencias de competencia del candidato o la candidata que abarcan, básicamente, todo el contexto profesional de la Unidad de Competencia implicada.

Así mismo, la situación profesional de evaluación está concebida decantándose por actividades profesionales que permiten inferir competencia profesional respecto a la práctica totalidad de realizaciones profesionales de la Unidad de Competencia.

Por último, indicar que la situación profesional de evaluación define un contexto abierto y flexible, que puede ser completado por las CC.AA., cuando éstas decidan aplicar una prueba profesional a las personas candidatas.

En el caso de la "UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años", la única situación profesional de evaluación se concreta en los siguientes términos:

1.2.1. Situación profesional de evaluación número 1.

a) Descripción de la situación profesional de evaluación.

En esta situación profesional, el candidato o la candidata demostrará la competencia requerida en la programación y realización de actividades y juegos lúdicos para el desarrollo cognitivo sensorial-motor dirigidos a niños y niñas de 0-3 años, alguno con necesidades educativas específicas, en educación formal, aplicando los recursos materiales, espaciales y temporales requeridos, a partir de una propuesta pedagógica y de una información relacionada con el entorno socioeconómico y características de las niñas y los niños motivo de intervención educativa. Para ello se empleará la siguiente situación profesional de evaluación:

Programar e implementar una unidad didáctica para el desarrollo cognitivo, sensorial-motor para niños y niñas de 0-3 años, con sus correspondientes adaptaciones curriculares. Esta intervención incluirá al menos las siguientes actividades:

1. Identificar el momento evolutivo en el que se encuentran los niños y las niñas según la edad.

2. Establecer la secuenciación de las actividades específicas para el desarrollo cognitivo y sensorial-motor, así como la distribución del tiempo, los espacios, recursos y los instrumentos de evaluación a emplear.

3. Proponer un modelo de sesión de psicomotricidad adaptado a la unidad didáctica.

b) Criterios de evaluación asociados a la situación de evaluación número 1.

Con el objetivo de optimizar la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación, esta Guía incluye unos criterios de evaluación integrados y, por tanto, reducidos en número. Cada criterio de evaluación está formado por un criterio de mérito significativo, así como por los indicadores y escalas de desempeño competente asociados a cada uno de dichos criterios.

En la situación profesional de evaluación número 1, los criterios se especifican en el cuadro siguiente:

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
Comprobación de la identificación del momento evolutivo en el que se encuentran las niñas y los niños según la edad.	- El reconocimiento del momento evolutivo en el que se encuentran los niños y las niñas según la edad. - La valoración inicial de todos los aspectos del entorno social y personal del niño o la niña son los requeridos para la situación planteada. - Utilización de instrumentos específicos de observación para la identificación del momento evolutivo, sensorial y motor en el que se encuentra el niño o la niña. *El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de los indicadores de este criterio.*
Idoneidad del contenido de la Unidad Didáctica para contribuir al desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niñas y las niños.	- Coherencia con la Propuesta Pedagógica. - Adaptación a los requerimientos establecidos en la situación profesional planteada. - Los elementos estructurales de la unidad didáctica son adecuados al contexto. - Contribución al desarrollo integral cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas. - Las características identificadas de los niños y las niñas se corresponden con la edad dada. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala A*
Tratamiento globalizado de las actividades para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimento de este criterio de mérito en todos los casos.*

Criterios de mérito	*Indicadores, escalas y umbrales de desempeño competente*
niños y las niñas en función de los objetivos establecidos por la situación dada.	
Idoneidad de la Adaptación Curricular correspondiente a la Unidad Didáctica para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas.	- Adecuación de la adaptación a las necesidades educativas específicas de cada niño o niña. - Grado en que se incluyen los elementos esenciales para el desarrollo de la adaptación. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala B.*
Consideración de especificaciones y actividades de atención a la diversidad.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento total del principio de atención a la diversidad.*
Eficacia de la intervención educativa propuesta en la unidad didáctica con los requerimientos del desarrollo cognitivo, sensorial y motor de las niñas y los niños establecidos por la situación planteada.	- Coherencia con la unidad didáctica realizada por el candidato o candidata y el marco de actuación requerido. - Adecuación de las características cognitivas y sensorial-motoras a los requerimientos de expresión y comunicación de los niños y las niñas. - Especificaciones sobre atención a la diversidad. - Fomento de la participación de los niños y las niñas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala C.*
Adecuación de los protocolos de previsión de riesgos para actuar ante posibles situaciones de peligro y primeros auxilios de los niños y las niñas.	*El umbral de desempeño competente requiere el ajuste a la normativa vigente en todos los casos.*
Cumplimiento de las medidas higiénico-sanitarias requeridas en su actuación.	*El umbral de desempeño competente requiere el cumplimiento de todas las medidas higiénico sanitarias.*
Idoneidad de modelo de sesión propuesto de psicomotricidad para favorecer el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas.	- Adaptación de la sesión psicomotricidad al contexto de la unidad didáctica. - Contribución al desarrollo integral cognitivo, sensorial y motor de las niñas y los niños. - Las características identificadas de los niños y las niñas se corresponden con la edad dada. - Adaptaciones espaciales y equipamientos teniendo en cuenta las posibles necesidades educativas específicas presentadas. *El umbral de desempeño competente está explicitado en la Escala D*

Escala A

5	*La unidad didáctica elaborada es coherente con la propuesta pedagógica al considerar todas las características de su contexto. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, organización de espacios y tiempos favorecen eficazmente el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas según los requerimientos de la situación planteada.*
4	*La unidad didáctica elaborada es coherente con la propuesta pedagógica al considerar las principales características del contexto. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias que no influyen en la contribución al desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas.*
3	*La unidad didáctica elaborada presenta alguna deficiencia al no considerar alguna de las características del contexto, pero es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, que influyen en la contribución al desarrollo cognitivo, sensorial y motor de las niñas y los niños.*
2	*La unidad didáctica elaborada no esta contextualizada y no es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y la organización de espacios y tiempos presentan deficiencias, y no se consigue el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas.*
1	*La unidad didáctica elaborada no esta contextualizada y no es coherente con la propuesta pedagógica. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y organización de espacios y tiempos no favorecen el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de las niñas y los niños.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 4 de la escala.

Escala B

5 *Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades educativas, características de las evaluaciones y disposición de medios materiales para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas, y son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas.*

4 *Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades educativas y disposición de medios materiales para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas, y son los idóneos para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias leves.*

3 *Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, actividades educativas para desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas, y son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan deficiencias de escasa importancia.*

2 *Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades educativas para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas, son las idóneas para conseguir las respuestas educativas adaptadas a las distintas necesidades educativas específicas, pero la previsión de medios materiales, así como la definición y características de las evaluaciones presentan importantes deficiencias que pueden repercutir en que el resultado final de la adaptación curricular sea idóneo.*

1 *Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y actividades educativas presentan deficiencias relevantes, por lo que cabe esperar la no idoneidad de la adaptación curricular.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

Escala C

4 *La descripción de las actividades para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de la intervención, así como su temporalización y secuenciación, se adaptan al desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas y al contexto de la propuesta realizada. Se usan los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.*

3 *La descripción de las actividades para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de la intervención, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente al desarrollo psicoevolutivo de las niñas y los niños y al contexto de la propuesta realizada. Se aplican los protocolos y documentos específicos de evaluación de actividades infantiles permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

2 *La descripción de las actividades para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de la intervención, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan al contexto de la propuesta realizada, ni al desarrollo psicoevolutivo del los niños y las niñas. No se aplican los protocolos totalmente adecuados de evaluación de actividades infantiles, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

1 *La descripción de las actividades para el desarrollo cognitivo, sensorial y motor de la intervención, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan al desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas, ni al contexto de la propuesta realizada. No se aplican los protocolos de evaluación, no permitiendo contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos.*

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

Escala D

4 La descripción de las actividades de psicomotricidad de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, se adapta al contexto de la Unidad Didáctica, y permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.

3 La descripción de las actividades psicomotricidad de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias, pero cabe esperar se adapten básicamente al contexto de la Unidad Didáctica, y permitan contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.

2 La descripción de las actividades psicomotricidad de la sesión, así como su temporalización y secuenciación presentan deficiencias importantes, por lo que no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma.

1 La descripción de las actividades psicomotricidad de la sesión, así como su temporalización y secuenciación, no se adaptan al contexto de la Unidad Didáctica, ni permiten contribuir al logro de los objetivos de referencia establecidos en la misma

Nota: El umbral de desempeño competente corresponde a la descripción establecida en el número 3 de la escala.

2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y ORIENTACIONES PARA LAS COMISIONES DE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La selección de métodos de evaluación que deben realizar las Comisiones de Evaluación debe ser específica para cada candidato/a, y depende fundamentalmente de tres factores: nivel de cualificación de la unidad de competencia; características personales del candidato/a; y evidencias de competencia indirectas aportadas por el mismo.

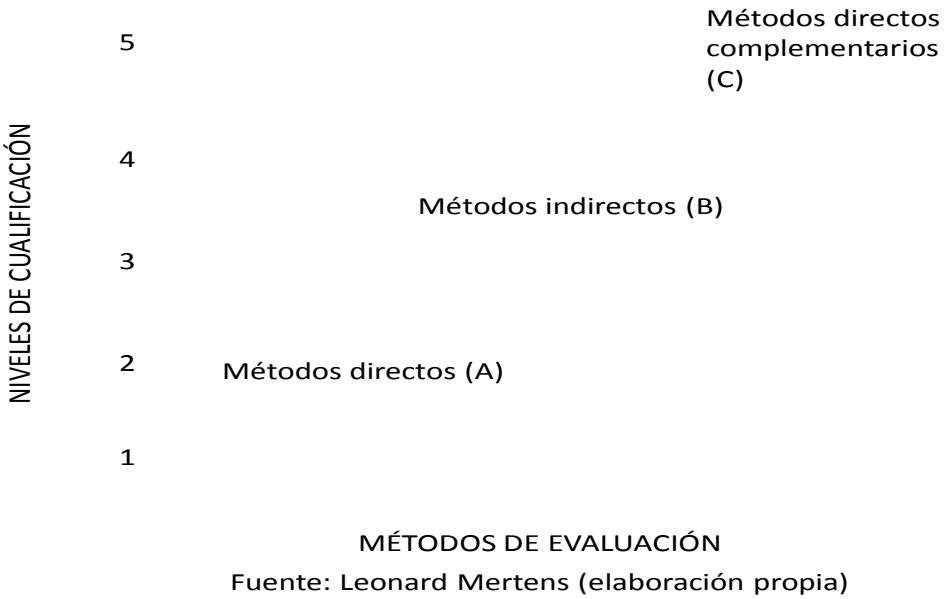
2.1. Métodos de evaluación y criterios generales de elección

Los métodos de evaluación que pueden ser empleados en la evaluación de la competencia son los que a continuación se relacionan:

a) **Métodos indirectos**: Consisten en la valoración del historial profesional y formativo de la candidata o del candidato; así como en la valoración de muestras sobre productos de su trabajo o de proyectos realizados.

b) **Métodos directos**: Al contrario de los anteriores, que proporcionan evidencias de competencia inferidas de actividades realizadas en el pasado, los métodos directos proporcionan evidencias de competencia en el mismo momento de realizar la evaluación. Los métodos directos susceptibles de ser utilizados son los siguientes:

- Observación en el puesto de trabajo (A)
- Observación de una situación de trabajo simulada (A)
- Pruebas de competencia profesional basadas en las situaciones profesionales de evaluación (C).
- Pruebas de habilidades (C).
- Ejecución de un proyecto (C).
- Entrevista profesional estructurada (C).
- Preguntas orales (C).
- Pruebas objetivas (C).



Fuente: Leonard Mertens (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura anterior, en un proceso de evaluación que debe ser integrado ("holístico"), uno de los criterios de elección depende del nivel de cualificación de la UC. Como puede observarse, a menor nivel, deben priorizarse los métodos de observación en una situación de trabajo real o simulada, mientras que, a niveles superiores, debe priorizarse la utilización de métodos indirectos acompañados de entrevista profesional estructurada.

La consideración de las características personales del candidato, debe basarse en el principio de equidad. Así, por este principio, debe priorizarse la selección de aquellos métodos de carácter complementario que faciliten la generación de evidencias válidas. En este orden de ideas, nunca debe aplicarse una prueba de conocimientos de carácter escrito a una candidata o candidato de bajo nivel cultural al que se le aprecien dificultades de expresión escrita. Una conversación profesional que genere confianza sería el método adecuado.

Por último, indicar que las evidencias indirectas debidamente contrastadas y valoradas, pueden incidir decisivamente, en cada caso particular, en la elección de otros métodos de evaluación para obtener evidencias de competencia complementarias.

2.2. Orientaciones para las Comisiones de Evaluación y Evaluadores

a) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación que tengan relación con la educación formal serán tenidas en consideración.

b) Cuando el candidato o la candidata justifique sólo formación no formal y no tenga experiencia en escuelas de educación infantil, jardines de

infancia o similares, se le someterá, al menos, a una prueba profesional de evaluación y a una entrevista estructurada profesional sobre la dimensión relacionada con el “saber” y “saber estar” de la competencia profesional.

c) Por la importancia del “Saber estar” indicado en la letra c) del apartado 1.1 de esta Guía, el Evaluador **deberá comprobar** la competencia del candidato o la candidata en esta dimensión particular en los siguientes aspectos: relación con los niños y las niñas (eje principal), relación con las familias y relación con otros profesionales del equipo educativo.

d) Las evidencias de competencia referidas a actividades de programación en educación infantil deberán ser tenidas en consideración.

e) Se recomienda medir la dimensión de la competencia sobre **respuesta a** contingencias. A este fin, en la información dada al candidato o candidata puede haber “ausencias o errores”. El candidato o la candidata deberá detectar dichas ausencias o errores, o adoptar una solución de forma justificada.

f) **SIEMPRE se deben contrastar las evidencias indirectas de competencia presentadas por el candidato o la candidata**. Deberán tomarse como referencias, tanto el contexto que incluye la situación profesional de evaluación, como las especificaciones de los “saberes” incluidos en las dimensiones de la competencia. El método aconsejado puede ser una entrevista profesional estructurada.

g) Si se evalúa al candidato o la candidata a través de la observación en el puesto de trabajo, se recomienda tomar como referente los logros expresados en las realizaciones profesionales, en función de los aspectos críticos contenidos en los criterios de realización, considerando el contexto expresado en la situación profesional de evaluación.

h) En caso de que la candidata o el candidato sea sometido a una prueba profesional basada en la situación profesional de evaluación, se aconseja que el mismo realice una defensa del trabajo elaborado.
Se valorará la capacidad del candidato o candidata en la defensa del trabajo realizado, considerando la base teórica y solidez de la información y argumentos empleados, así como la claridad de las exposiciones, utilización de un lenguaje técnico preciso y demostración de fluidez verbal.
Podrá valorarse también, la organización, distribución y ordenación de los contenidos, así como el empleo de un lenguaje claro y preciso con una estructura gramatical y ortografía correcta.

i) Las condiciones adicionales que permiten contextualizar las situaciones de la vida cotidiana en una escuela de educación infantil, son entre otras:

- Entorno: urbano, rural.
- Número de aulas.
- Edad de los niños y las niñas de 0 a 3 años.
- Características de los niños y las niñas.
- Número de niños y las niñas con necesidades educativas específicas.
- Niñas y las niños por aula.
- Número de profesionales que intervienen.
- Periodo de programación considerado: primer trimestre (incluido periodo de adaptación), dos trimestres o todo el curso escolar.
- Temporalización: una semana o quincena,

j) En la situación profesional de evaluación número 1. Se deberá además tener en consideración :
   - Los objetivos de la unidad didáctica tendrá que ir dirigida a desarrollo cognitivo, sensorial y motor de los niños y las niñas.
   - Dar nombre a la actividad, estableciendo los objetivos y el contexto de aplicación.
   - Asignar recursos: espaciales, materiales y temporales para la sesión de psicomotricidad.
   - Observación del contexto de actuación referente a la diversidad.
   - Evaluación.

k) Se asignará un tiempo total para que la candidata o el candidato demuestre su competencia en condiciones de estrés profesional.

l) Para obtener evidencias de competencia complementarias se deben emplear preguntas profesionales estructuradas relacionadas con el tipo de información requerida.

GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Actitud: Contenido del currículo referido a la tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

Actividades educativas: Acciones que forman parte de la programación educativa y que tienen por finalidad proporcionar a los niños y las niñas las vivencias y experimentar hechos o comportamientos tales como pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes sociales, integrar un esquema de valores e ideales y conseguir determinadas destrezas y habilidades específicas.

Actividades de evaluación: Actividades concretas con las que se evaluará a las niñas y los niños para ver si han alcanzado los objetivos previstos, así como las actividades educativas desarrolladas

Adaptación curricular: Conjunto de acciones dirigidas a adecuar la programación de actividades a las necesidades de un alumno o alumna, o grupo determinado, considerando el nivel de desarrollo del alumno, que se favorezca la construcción de aprendizajes significativos y conferir una dimensión personalizada al proceso de enseñanza-aprendizaje. En virtud de las necesidades detectadas, las adaptaciones pueden asumir medidas de muy diferente carácter, dependiendo del tipo y grado de dificultad de los alumnos y las alumnas.

Hay que distinguir entre diversos tipos de adaptaciones curriculares: no significativas y significativa. Se pueden incluir las adaptaciones de acceso.

Adaptaciones no significativas: Recogen los cambios que el profesorado introduce de manera habitual en el proceso de enseñanza. Tienen como finalidad dar respuesta a la existencia de diferencias individuales o dificultades de aprendizaje transitorias en el alumnado: previsión de actividades de apoyo y desarrollo, selección de estímulos diferenciadores, variedad en los materiales, entre otros.

Adaptaciones significativas: Suponen una adecuación en elementos curriculares que se consideran mínimos o nucleares (contenidos y objetivos) en las áreas a las características de los niños y las niñas que requieren una adaptación específica por sus características.

Adaptaciones de acceso: implican la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que el alumnado con necesidades educativas específicas pueda desarrollar el currículo ordinario o adaptado. Esta modalidad de adaptación puede afectar, a su vez, a distintos tipos de variables: *físicas* (supresión de barreras arquitectónicas, cambios en las condiciones de iluminación, sonido, etc.), *materiales* (p.e. ordenador adaptado y

otros equipamientos específicos) y *comunicativas* (sistemas de comunicación complementarios, aumentativos o alternativos, entre otros).

Área curricular: Forma de organización curricular de un campo de conocimientos caracterizada por la generalidad, a partir de la reunión de un conjunto de disciplinas más específicas.

Aunque la denominación genérica sea la misma para todas las etapas educativas, existen matices claramente diferenciadores sobre la forma de abordar el conocimiento en cada una de ellas. Las áreas son tanto más globales cuanto más nos situamos en la base del sistema educativo, y son más específicas cuanto más ascendemos por los distintos peldaños del mismo. Así pues: Las áreas más globales las encontraremos en la Educación Infantil y reciben la denominación de áreas o ámbitos de conocimiento. Tenemos como ejemplo las siguientes áreas: a) Conocimiento de su cuerpo y autonomía personal, b) Conocimiento del entorno e interacción con el mismo y c) Lenguajes: comunicación y representación.

Capacidades: Las capacidades son aquellas aptitudes que el alumnado ha de alcanzar para conseguir un desarrollo integral como persona. En el currículo de Educación Infantil las capacidades implicadas en el desarrollo integral del niño o niña son de distinto tipo: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal, y de inserción social, entre otras.

Comisión de coordinación pedagógica: Órgano de coordinación didáctica que establece las directrices para la elaboración de los Proyectos curriculares, coordina la elaboración de dichos Proyectos y vela por su cumplimiento y posterior evaluación.

Consejo escolar: Órgano de gobierno representativo de la comunidad educativa de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Contenidos: Son los elementos del diseño curricular que hacen referencia a aquellos saberes seleccionados para ser enseñados en la escuela de manera que el alumno los pueda aprender de forma significativa. Los contenidos se pueden considerar como un instrumento para conseguir los objetivos.

Contenidos (Secuenciación): Existe secuenciación de contenidos cuando para conseguir los objetivos educativos propuestos se han adecuado y adaptado éstos y las actividades necesarias para su consecución. En este sentido se habla de **la secuenciación y organización de los contenidos** en función de los objetivos.

Contenidos transversales: Son aquellos que no aparecen en ninguna de las áreas de contenidos para ser trabajados de forma específica, pero que han de estar presentes e impregnar toda la acción educativa. Entre ellos se pueden

destacar los siguientes: Educación para la paz, Educación para el consumo, Educación para la igualdad, Educación ambiental, entre otros.

Contexto: A la hora de elaborar el Proyecto curricular de centro, hay que tener en cuenta tanto la realidad extraescolar que rodea la actividad educativa y a la realidad escolar.

Al referirnos a la realidad extraescolar nos estamos refiriendo a:

> ***Entorno***: Situación geográfica, situación política y administrativa, situación económica, medios sanitarios, costumbres y tradiciones, medios culturales y condicionantes lingüísticos.
>
> ***La familia***: Nivel socioeconómico, cultural, profesión, edades, números de miembros, grado de participación social, interés por los estudios y futuro de sus hijos e hijas.

Al hablar del contexto escolar nos estamos refiriendo a:

> El ***centro escolar***: Estructura arquitectónica del centro, recursos y medios materiales, números de aulas de otras dependencias, mobiliario, servicios de calefacción, limpieza, servicios higiénicos, iluminación, entre otros.
>
> ***Organización del profesorado***: Números de profesores y profesoras y sus expectativas, especialidades y situación administrativa, participación en los órganos de gobierno, relación con padres y madres, alumnos y las alumnas, participación en actividades (extraescolares, de innovación, de perfeccionamiento).
>
> ***Organización del alumnado***: Procedencia, números de aulas y alumnos y alumnas por nivel, organización del ciclo, diferentes (actividades de apoyo), interés, características (afectivas, sociales, cognitivas, psicomotrices).
>
> ***Padres y madres***: Se mira su participación en el Consejo Escolar, visitas, salidas y excursiones, talleres, actividades extraescolares, entre otros.

Criterio de evaluación educativo: Enunciado que expresa una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos y las alumnas en un momento determinado, respecto a los objetivos planificados. Los centros, en sus respectivos Proyectos Curriculares, y el pofesorado en sus programaciones de aula, deberán adaptar, secuenciar y desarrollar los criterios establecidos.

Currículo: Conjunto de aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a términos como plan o programa, aunque tiene un componente pedagógico.

Diversidad (atención a la): Principio educativo que se refiere a las acciones globales y específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos y las alumnas.

Esta respuesta a la diversidad puede hacerse a través de medidas de diferente naturaleza y generalidad.

Educación Moral: Supuestos de carácter sociopedagógico y psicopedagógico que avalan la necesidad de desarrollo curricular de la educación moral. Su incardinación en los contenidos escolares es viable como un contenido transversal objeto de tratamiento interdisciplinar y multidisciplinar.

Equipo Docente: Conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo de alumnos y alumnas.

Evaluación educativa: Proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje de los, al proceso de enseñanza, al profesorado, al centro educativo, al centro educativo y al sistema en su conjunto para su posterior valoración, de modo que sea posible tomar las decisiones oportunas sobre la base de los datos recabados (reconducción, ajuste, etc.)

Fuentes del currículo: Los programas educativos se configuran a partir de la información proveniente de algún ámbito de conocimiento y el saber educativo ha evolucionado y los programas actuales se elaboran integrando información y aportaciones de distintas ciencias y ámbitos del conocimiento y la realidad conocidos como fuentes del currículo. Son los siguientes:

Fuente epistemológica o disciplinar: Conocimientos científicos que informan cada una de las áreas y/o materias curriculares.

***Fuente psicológica*:** conocimientos sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje de las alumnas y los alumnos y conocimientos sobre las peculiaridades de las relaciones entre los miembros que participan en el proceso educativo (alumno, alumno/profesor, etc.).

Fuente sociológica: demandas sociales que se materializan en los saberes culturales y sociales que el sistema educativo ha de transmitir y que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos y las alumnas.

***Fuente pedagógica*:** ordena y sistematiza la aportación de las anteriores en función de la fundamentación teórica y la experiencia adquirida en la práctica docente.

Globalización: Enfoque metodológico que facilita la concreción del principio de aprendizaje significativo. Puede aplicarse en la Educación Infantil y Primaria, etapas en las que tanto la organización del profesorado (un profesor o profesora tutora sobre la que recae la responsabilidad de la mayor parte del trabajo de enseñanza) como la ordenación curricular (áreas de carácter muy general entre las que existen multitud de conexiones) cooperan de forma clara a su desarrollo.

Se fundamenta desde una integración de la perspectiva psicológica, pedagógica, social y epistemológica que entienden que:

- En las primeras fases de la evolución psicológica y en los primeros momentos de aproximación a nuevos conocimientos es mejor partir de elementos de trabajo globales.
- Estos elementos de trabajo globales deben ser cercanos a la experiencia para poseer un valor funcional que confiera a los contenidos un significado potencial (la familia, el barrio, los trabajos, la localidad, etc.).
- Las áreas curriculares (y los temas transversales) enriquecen con sus contenidos el análisis y la comprensión de esas entidades globales. En los primeros momentos (Infantil y primer ciclo de primaria) los contenidos de las áreas pueden ser sólo una vertiente de análisis para el profesorado (valor pedagógico). De manera gradual el análisis adquiere cuerpo de contenido y se transmite al alumnado (valor didáctico).
- El progreso del alumnado en las etapas de infantil y primaria tanto en el plano de las capacidades como en el dominio de los contenidos exigirá formas de tratamiento globalizador parcial, que permitan un ejercicio y desarrollo de aprendizajes instrumentales.

Integración: Complejo conjunto de medidas y acciones (de ordenación académica, recursos didácticos y actividades de formación y cambio de actitudes) dirigidas a hacer posible la escolarización y la educación (en el pleno sentido del término) de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas en los centros ordinarios de las diferentes etapas.

Intervención educativa: Es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el "aprender a aprender". De ahí que el objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el contribuir a que los alumnos y las alumnas se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos

Materiales curriculares: Instrumentos y medios elaborados con una intención original y primariamente didáctica, que se orientan a la planificación y desarrollo del currículo. Son soportes didácticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (libros de texto, audiovisuales, etc.).

Metodología: es el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y las alumnas, profesores, y profesoras en la utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, entre otros.

Necesidades educativas específicas: Carencias formativas que para ser superadas necesitan de recursos menos usuales que los que ordinariamente se proporcionan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para cuya compensación, por tanto, es necesaria la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas. Tales carencias formativas pueden ser en función tanto de condiciones personales (discapacidad o alta capacidad) como de variables asociadas a la historia familiar, social, etc., del alumno y con repercusiones significativas sobre su aprendizaje.

Objetivos: Enunciado que expresa la orientación, los propósitos de alcance del currículo. Identifica las capacidades, habilidades o destrezas que los alumnos y las alumnas deben desarrollan a lo largo de un período de tiempo determinado.

Objetivos didácticos: Expresión de los objetivos educativos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Se expresan como formulaciones concretas de las capacidades presentes en los objetivos generales, de modo que permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado

Objetivos generales de área: Expresan la aportación concreta que, desde una área particular, se hará al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa. Como éstos, se definen en términos de capacidades, si bien incorporan una referencia explícita a los contenidos que integran el área. El trabajo conjunto desde las distintas áreas, orientado por tales objetivos, hará posible el desarrollo de las capacidades generales por parte de las alumnas y los alumnos.

Objetivos generales de etapa: Expresan el conjunto de capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivo-sociales, etc., que se espera hayan desarrollado los alumnos y las alumnas al término de una etapa educativa determinada, como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje planificados de modo sistemático por parte de la institución educativa. Posteriormente aparecen concretados en los objetivos generales de cada una de las áreas.

Orientaciones educativas: La Orientación Educativa contribuye al logro de una educación integral en la medida en que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación que hacen posible la

atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y las alumnas.

Plan de acción Tutorial (P.A.T.): Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. En él se incluyen las líneas de actuación que las tutoras y tutores deberán desarrollar con el alumnado de cada grupo, con las familias de los alumnos y las alumnas y con el equipo educativo correspondiente. Forma parte del Proyecto Curricular. La aprobación corresponde al Claustro y la coordinación está a cargo del Jefe/a de Estudios.

En los centros de Infantil la Comisión de Coordinación Pedagógica elabora la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial.

Plan de convivencia: Es el documento que tiene como objeto fomentar la convivencia entre los miembros de la Comunidad Educativa a través de planes integrales de actuación, que contemplen la prevención de las situaciones conflictivas, la resolución pacífica de aquellos conflictos que puedan producirse y en su caso, el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento suponga un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro.

Principios de intervención educativa: Son las pautas que van a seguirse en el proceso de enseñanza. Fundamentos de la actividad educadora que se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio. No se identifican, por tanto, con una teoría precisa, sino con los enfoques presentes en diferentes referentes teóricos. Confieren unidad y coherencia a la intervención educadora en tanto que aseguran dicha coherencia tanto a nivel vertical (son aplicables a todos los niveles educativos) como a nivel horizontal (referente para todas y cada una de las áreas, materias o módulos).

Procedimientos: Es una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Se puede distinguir, en función de la naturaleza de las acciones que implican, entre procedimientos de componente motriz y de componente cognitivo. A su vez, los procedimientos pueden presentar distinto grado de generalidad, en función del número de acciones implicadas en su ejecución, de la estabilidad con la que tales acciones deban ser realizadas y del tipo de meta al se orientan. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas *destrezas*, *técnicas* y *estrategias*.

Programación de aula: Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un grupo de alumnos y alumnas específico para un ciclo o curso determinado. Constituye el tercer nivel de concreción curricular.

Las programaciones de área y materia establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para la evaluación. Se definen a partir del marco de referencia establecido, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de las alumnas y los alumnos a los que se dirige la intervención educativa. En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de curso o ciclo de referencia.

Programación didáctica: es uno de los instrumentos de concreción del principio de autonomía pedagógica. Es la vía fundamental para el desarrollo de los currículos oficiales y el vehículo de planificación específico para cada una de las áreas, asignaturas o módulos. Se ubica en el segundo nivel de concreción curricular.

Programación General Anual (PGA): Documento que incluye, para el período de un curso, el horario general del centro y los criterios pedagógicos para su elaboración, así como las modificaciones correspondientes a las concreciones curriculares de etapa, de las actividades complementarias y extraescolares para el curso escolar, y la memoria administrativa.

Su elaboración corresponde al Equipo Directivo, si bien incluye documentos de planificación educativa cuya elaboración y aprobación es compartida por otros órganos de gobierno (p.e. Consejo Escolar, en el caso del Proyecto Educativo o Claustro en el caso de los Proyectos curriculares).

Propuesta pedagógica de Educación Infantil*:* es un desarrollo y concreción de los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil y se incluye en proyecto educativo del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14.2 de la Ley Orgánica 2/2006. Esta propuesta incluye la concreción del currículo en unidades de programación integradoras para cada curso, las medidas de atención individualizada y de atención a la diversidad, la planificación educativa de los espacios, la organización del tiempo, los criterios para la selección y uso de los recursos materiales, las actuaciones previstas para la colaboración permanente con las familias, las pautas para la coordinación de los distintos profesionales que intervienen en el centro, así como las medidas para evaluar la práctica docente. En el primer ciclo de Educación Infantil la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica estarán bajo la responsabilidad de una Maestra/o de Educación Infantil, o que posea título de grado equivalente.

Proyecto educativo de centro: Recoge las pautas orientadoras de la acción del centro docente, es decir, las propuestas organizativa y educativa de forma integral, ya que aglutina todos los ámbitos de gestión de la escuela. Es elaborado por la comunidad educativa y evaluado y aprobado por el consejo escolar. Se estructura en: señas de identidad, propósitos o finalidades del centro que

constituyen el llamado ideario del centro, revisión de los objetivos generales del currículo de las etapas que se impartan en el centro, relaciones de colaboración entre padres y madres, alumnos y las alumnas y docentes con el entorno, Reglamento de Régimen Interno (RRI).

Recurso didáctico: Genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre *recursos personales, metodológicos* (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), *recursos ambientales* (p.e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (p.e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, construidos por el propio alumnado, etc.).

Reglamento de Régimen Interior: Conjunto de normas e instrucciones que regulan la organización de los centros y concretan en cada caso las disposiciones legales vigentes al respecto teniendo en cuenta las necesidades y estructura real de cada institución. Son sus componentes: la composición y funcionamiento de los distintos órganos de gobierno y gestión del centro, así como su funcionamiento (miembros, constitución, convocatoria); los derechos y deberes de los distintos colectivos que componen la comunidad escolar, y los recursos (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso al material...). El Reglamento de Régimen Interior es una parte del Proyecto educativo.

Técnica: Modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico, que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje. Concreta los principios de intervención educativa y las estrategias expositivas y de indagación. Entre ellas podemos distinguir t*écnicas para la determinación de ideas previas* (cuestionarios, mapas cognitivos, representaciones plásticas, etc.) y *técnicas para la adquisición de nuevos contenidos* (exposición oral, debate y coloquio, análisis de textos, mapas conceptuales).

Transversal (tema): Conjunto de contenidos referidos a sectores de conocimiento caracterizados por su alta relevancia social (están vinculados a la fuente sociológica del currículo) y por su relación con la educación en valores. Son los siguientes: educación moral y cívica, educación para la salud y educación sexual, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la paz y educación vial.

Tutor/a: Profesor o profesora que actúa como órgano de coordinación didáctica encargado de participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, de coordinar los procesos de evaluación de los alumnos y las alumnas de su grupo, de encauzar las necesidades, demandas e inquietudes de los alumnos y las

alumnas , de informar a las madres y a los padres acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sus hijas e hijos, y de facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres del alumnado.

Unidad didáctica: En el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La unidad didáctica, a partir de un Proyecto Curricular específico determina objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Anexo 17

Modelo de informe de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.

MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN

DATOS PERSONALES DE LA PERSONA CANDIDATA

Apellidos: _____

Nombre: _____

DNI / NIE/ PASAPORTE: _____

Unidad de Competencia evaluada:

UC_____-_ Denominación: _____

Cualificación Profesional: _____

Familia Profesional: _____

Fecha(s) y lugar(es) en el que se ha desarrollado la evaluación:

_____

_____

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS DEL INFORME PARA EL DICTAMEN DE VALORACIÓN DE EVIDENCIAS DE COMPETENCIA INDIRECTAS

Informe del Asesor/a: valoración de su fiabilidad en relación con la información profesional y/o pruebas aportadas durante la fase de asesoramiento y, en su caso, incorporación de sus conclusiones.

_____

_____

_____

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS DEL INFORME PARA EL DICTAMEN FINAL

Hechos: breve descripción de la actuación de la persona candidata en las situaciones de evaluación fijadas en la Guía de Evidencias:

_____

_____

_____

Razones: elaboradas a partir del Referente de Evaluación.

_____
_____
_____

Nuevas pruebas obtenidas durante la fase de evaluación: se trata de las nuevas evidencias de competencia directas obtenidas de la aplicación de los métodos e instrumentos de evaluación propuestos por la Comisión de Evaluación teniendo en consideración la Guía de Evidencias

_____
_____
_____

TERCERA PARTE: PROPUESTAS DEL INFORME PARA LA PERSONA CANDIDATA TRAS LA DECISIÓN FINAL DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN SOBRE LA DEMOSTRACIÓN DE SU COMPETENCIA

Sugerencias para satisfacer las necesidades de mejora de competencias (competencias a mejorar o a adquirir y marco formativo en el que se pueden obtener)

_____
_____
_____

IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN

Evaluadores/as que han intervenido en la evaluación de esta unidad:

Apellidos y Nombre Firma

_____
_____
_____

En _____, a ____ de ____ de 201_____

Anexo 18

Acta final de la comisión de evaluación del procedimiento de validación de Castilla y León.

F. ACTA FINAL DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Acta de la Comisión de Evaluación constituida para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en relación al perfil profesional definido en la convocatoria _____

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la comisión

Datos del conjunto de las personas candidatas

Núm.	Nombre	Unidades de competencia				
		UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX	UCXXXX
1						
2						
3						
4						
5						
6						

C. Demostrada.
NC. Competencia no demostrada.
NI. No aceptada definitivamente la inscripción.
NP. No presentado/da.

El Acta comprende ____ personas candidatas, terminando con _____
(último nombre del Acta)

En , a de de

El/la secretario/a El/la presidente/a

Vocales

Anexo 19

Modelo de acta de valoración individual de la competencia profesional, través de un acta de valoración individual de la competencia profesional, del procedimiento de validación de Castilla y León.

D. MODELO DE ACTA DE VALORACIÓN INDIVIDUAL DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

La Comisión de Evaluación constituida para el Procedimiento, en relación a las Unidades de Competencia Cod:_____conforme a lo establecido en el Real Decreto 1224/2009 y en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, tras la valoración de las competencias profesionales puestas de manifiesto por D./Dña. _____,
con DNI/ NIE/ Pasaporte nº _____

Emite la siguiente valoración de las competencias profesionales referidas a la Unidad de Competencia que ha sido objeto de evaluación:

_____

(Código y denominación de cada Unidad de Competencia evaluada)

☐ Competencia demostrada ☐ Competencia no demostrada

En _____, a ____ de _____ de 20____

LA COMISIÓN EVALUADORA

Anexo 20

Modelo de solicitud de revisión individualizada, del procedimiento de validación de Castilla y León.

E. MODELO DE SOLICITUD DE REVISIÓN INDIVIDUALIZADA

Datos identificativos de la persona candidata

Apellidos y Nombre Documento identificativo Teléfono de contacto

Datos identificativos de la Comisión de Evaluación

Comisión Código sede Sede de la comisión

Unidades de competencia objeto de revisión (indicar el código y denominación)

Motivos de la solicitud de revisión

Revisión solicitada

En ,a de de

La persona candidata

SR./SRA. PRESIDENTE/A DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Anexo 21

Modelo de documento de acreditación de unidades de competencia incluidas en títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, del procedimiento de validación de Castilla y León.

ANEXO III-A

MODELO DE DOCUMENTO DE ACREDITACIÓN DE UNIDADES DE COMPETENCIA INCLUIDAS EN TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD

D./D.ª ....., en representación de ..... (Administración competente para la acreditación de la competencia profesional), certifica que:

D./D.ª ....., con DNI/NIE ..... ha demostrado su competencia profesional mediante evaluación realizada según el Real Decreto ...../2009, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en la/s siguientes Unidad/es de competencia:

Código	Denominación	Nivel
UC...._..		
UC...._..		
UC...._..		

Y para que así conste y surta, en su caso, los efectos de **acreditación parcial acumulable** para la consecución de títulos y/o certificados de profesionalidad, según lo previsto en el Real Decreto ...../2009, se firma en ....., a ..... de ..... de .....

cve: BOE-A-2009-13781

Anexo 22

Clasificación por áreas profesionales de la oferta del sistema de IeFp en Emilia-Romagna.

Presidenza del Consiglio dei Ministri

CONFERENZA UNIFICATA

Accordo tra íl Ministro dell'istruzíone, dell'universíta e della rícerca, íl Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioní, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Provínce, **i** Comuni e le Comunita montane ríguardante la definizione delle aree professionalí relatíve alle figure nazionali di riferimento dei percorsi di istruzione e formazíone professionale di cuí al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.

Accordo aí sensi del/'arlicolo 18 comma 11ettera d) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.

Repertorio atti n. 66/t.íJ del 27 luglio 2011

LA CONFERENZA UNIFICATA

Nell'odierna seduta del 27 luglio 2011:

VISTO l'articolo 9, comma 2 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281;

VISTO il decreto legislativo 15 aprile 2005 n. 76, recante "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alta formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera e), della legge 28 marzo 2003, n. 53";

VISTO íl decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 recante "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secando ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, aí sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53";

VISTO l'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 29 aprile 2010 riguardante il primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, anche con riferimento al Piano di lavoro per la messa a regime della istruzione e formazione professionale condiviso nell'ambito di un apposito tavolo interistituzionale composto dal Ministero dell'istruzione, dell'universita e della ricerca, dal Ministero dellavoro e delle politiche sociali le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano;

CONSIDERATO il quadro delineato dalla legislazione nazionale e dagli indirizzi deii'Unione europea, sopra richiamati, anche in relazione agli obiettivi per il 2020, indicatí dal Consiglio europeo del17 giugno 2010;

CONSIDERATA la necessita di ricondurre le figure nazionali di ríferimento per le qualifiche e **i** diplomi professionali dei percorsi dí istruzione e formazione professionale alle aree professionali da definire ai sensi dell'articolo 18 comma 1 lettera d) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226;

SENTITE le partí sociali in ordine alla definizione delle aree professionali a norma dell'articolo 18 comma 1, lettera d) del decreto legislativo n. 226/2005;

VISTO lo schema di accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'universita e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, **i** Comuni e le Comunita montane riguardante ta definizione delle aree professionali relative alle figure nazionali di ríferimento dei percorsí di istruzione e formazione professionale di cuí al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, pervenuto daii'Ufficio legislativo del Ministro

dell'istruzione, dell'universita e della ricerca con nota del 15 luglio 2011 e diramato in parí data, corredato del concerto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali e dell'allegato 1 che ne costituisce parte integrante;

CONSIDERATO che, nella riunione tecnica del 21 luglio 2011 le Regioni e l'UPI, anche a nome deii'ANCI, hanno espresso avviso tecnico favorevole al perfezionamento dell'accordo;

ACQUISITO, nel corso dell'odierna seduta di questa Conferenza, l'assenso del Governo, delle Regioni, delle Province autonome di Trento e Bolzano e delle Autonomie locali;

SANCISCE IL SEGUENTE ACCORDO:

Premesso che con il presente Accordo si intende definire le aree professionali di riferimento per **i** percorsí di istruzione e formazione professionale ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, articolo 18 comma 1 lettera d);

il Ministro dell'istruzione, dell'universita e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regíoni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, **i** Comuni e le Comuníta montane

CONCORDANO CHE:

a partíre da una elaborazione integrata delle nomenclatura statistiche internazionali relative alle attivita economiche (NACE) e alle professioni (ISCO), sono individuate nell'allegato 1 le aree professionali con lo scopo di costituire per le figure nazíonali dí riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali dei percorsi di istruzione e formazione professionale un referenziale omogeneo a livello nazionale per il mondo economice e delle professioni.

Le Regioni a Statuto speciale e le Province Autonome di Trento e Bolzano provvedono alle finalita del presente Accordo nell'ambito delle competenze ad esse spettanti ai sensi dello Statuto speciale, delle relative norme di attuazione e secando quanto disposto dai rispettivi ordinamenti.

11 presente accordo viene recepito con Decreto del Presidente della Repubblica adottato su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'universita e della ricerca e di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali.

11 Segretario
Cons. Ermenegilda Siniscalchi

11 Presidente
On.Dott.Raffaele Fitto

Allegato 1

CLASSIFICAZIONE PER AREE PROFESSIONALI DELL'OFFERTA DEL SISTEMA DIISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le **Aree Professionall** sono individuate a partire dalla dassificazione delle Aree Economico Professionali (http:/lwww.nrpitalia.it/isfol/elencoAEP.asp) elaborata sulla base della traduzione italiana delle nomenclature statistiche internazionali rispettivamente della classificazione delle attivita economiche (NACE-ATECO) e della classificazione delle professioni (ISCO-CP/NUP).

L'obiettivo della presente dassificazione e di costituire un riferimento referenziato al mondo economico e del lavoro per il sistema della IFP e, potenzialmente, per l'intera offerta della formazione professlonale secondaria e superiore.

Le 21 figure triennali, con **i** relativi indirizzi, e le 21Ftgure quadriennali, approvate con Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 recepito con D.I. del 15 gíugno 2010, sono aggregate in 7 Aree professionali.

E' in corso di formalizzazíone l'Accordo per l'integrazione **del** Repertorio delle figure professionalí con la figura di "Operatore del maree delle acque interne" neii'Area professíonale **1)** Agro-alimentare e con !'aggiornamento dei ríferimenti di indírizzo della figura "Operatore del benessere" neii'Area professionale 7) Servizi alla persona.

AREA PROFESSIONALE	Qualifiche di IFP	Diploml di IFP
1) AGRO-ALIMENTARE – Agricoltura, silvicoltura e pesca – Produzioni alimentan	– Operatore agricolo • *Allevamento animali domestici* • *Coltivaziom arboree, ert!acee ortiflolicole* • *Sílvicoltura e salvaguardia dell'ambiente* – Operatore della trasformazíone agroalimentare	Tecnico agrícola – Tecnico dell<l trasfonnazione agroalimentare
2)MANIFATTUIÜERA E ARTIGIANATO – Chímíca – Estrazione gas,petrolio,carbone,minerali e lavorazione píetre – Vetro,ceramica e materíali da costruzione – Legno e arredo – Carta e cartotecnica TAC e sistema moda	– Operatore delle produzíoni chímíche – Operatore delle lavorazioní artistiche Operatore del legno Operatore dell'abbígliamento Operatore delle calzature	– Tecnico delle lavorazioní artístiche – Tecníco dellegno Tecníco dell'abblgliamento
3) MECCANICA, IMPIANTI E COSTRUZIONI – Meccanica;produzione e manutenzíone di macchíne;Impíantística – Edilizia – Servizi dí publíc utílíties	– Operatore elettríco – Operatore elettronioo – Operatore alla ríparazíone dei veicoli a motore • *Riparazioni partí e sístemi meccanici ed elettromeccanici del ve/colo* • *Riparazíoni dí carrozzelia* Operatore dí impiantí termoídraulici – Operatore meccaníco – Operatore edile – Operatore del montaggio e della manutenzione di ímbarcazioni da díporto	– Tecnico elettrico Tecníco elettronlco Tecnico riparatore dei veícolí a motare – Tecnico dí ímpianti termici – Tecnico per l'automazíone industríale – Tecníco edile – Tecníco per la conduzíone e manutenzione dí impíantí automatizzati

AREA PROFESSIONALE	Qualifiche di IFP	Diploml di IFP
4) CULTURA, INFORMAZIONE E TECNOLOGIE INFORMATICHE Stampa ed editaría Servizi di Informatica Servizi di telecomunicazione *e* poste Servízí culturali e dí spettacolo	Operatore grafico • *Stampa e al/estimento* • *Multimedia*	Tecmco grafico
5) SERVIZI COMMERCIALI Servizí di distribuzíone commerciale Trasporti e logística Servizi finanziari e assicurativí Area comune: Servizi alle imprese	Operatore al servizl di vendlta Operalllre amminlstrativo-segretaríale Operalllre dei sistemi e del servizl logistid	Tecnico commerdale delle vendite Tecnico del servizí dí Impresa
6) TURISMO E SPORT Servizí turlstici Servizi attivita ricreative e sportive	Operatore della ristorazíone • *Preparazione pasti* • *Serviz/ di sala e bar* Operatore al servizi di promozione ed accoglienza • *Strullure ricettive* • *Servizi del turismo*	Tecnico di cucina Tecnlco del servlzi di sala e bar Tecnlco del servizi di promozione e accoglienza Tecnico del serv1Zi di anlmazione turistico-sportiva e del tempo libero
7} SERVIZI ALLA PERSONA Servizi socio-sanltari Servizi di educazione e formazione Servízi ala persona	Operatore del benessere • *Accondatura* • *Estetica*	Temlco del trattamenti estetici Tecnlco dell'acconciatura

Anexo 23

Ficha descriptiva de la cualificación del "Operador de la producción química) del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

Operatore della produzione chimica

DESCRIZIONE SINTETICA
L'Operatore della produzione chimica è in grado di approntare e condurre macchine ed utilizzare attrezzature proprie delle produzioni chimiche, controllare e conservare i prodotti chimici.

AREA PROFESSIONALE
Progettazione e produzione chimica

LIVELLO EQF
3° livello

PROFILI COLLEGATI – COLLEGABILI ALLA FIGURA	
Sistema di riferimento	**Denominazione**
NUP	7.1.5.6.0 Strumentisti e quadristi di impianti chimici 7.1.5.5.1 Conduttori di impianti per la raffinazione dei prodotti petroliferi 7.1.5.5.2 Conduttori di impianti per la stazzatura di prodotti petroliferi 7.1.5.9.0 Conduttori di impianti per la produzione di prodotti chimici 7.2.2.1.1Conduttori di macchinari per la produzione di farmaci 7.2.2.9.0 Conduttori di macchinari per la fabbricazione di altri prodotti derivati dalla chimica

UNITÀ DI COMPETENZA	CAPACITÀ (ESSERE IN GRADO DI)	CONOSCENZE (CONOSCERE)
1. Approntamento macchinari e attrezzature della produzione chimica	riconoscere i macchinari e le attrezzature da regolare nelle diverse fasi di lavorazione del processo produttivo	• caratteristiche merceologiche, chimico-fisiche dei prodotti chimici • ciclo di produzione chimica: fasi, attività e tecnologie • tipologie e meccanismi di funzionamento delle principali attrezzature e macchinari per le lavorazioni chimiche • tecniche di preparazione e lavorazione dei prodotti chimici • tecnologie e tecniche per la conservazione dei prodotti chimici • strumenti e tecniche di misurazione (temperatura, umidità, ecc.) • principali tecniche e strumenti di controllo qualità • principali strumenti informatici adottati nell'attività di riferimento • lingua straniera a livello elementare • principali riferimenti legislativi e normativi in materia di ISO 9000:2008 • principi di disciplina del rapporto di lavoro • principi comuni e aspetti applicativi della legislazione vigente in materia di sicurezza • la sicurezza sul lavoro: regole e modalità di comportamento (generali e specifiche)
	impostare i parametri di funzionamento dei macchinari per la lavorazione dei prodotti chimici attraverso la lettura delle schede di lavoro	
	riconoscere le più frequenti anomalie di funzionamento dei macchinari e delle attrezzature della produzione chimica	
	applicare le tecniche e adottare gli strumenti per la pulizia e l'igiene degli impianti di produzione chimica	
2. Trattamento materie prime/semilavorati chimici	individuare e selezionare le materie prime/semilavorati chimici secondo quanto stabilito nelle schede tecniche	
	riconoscere le caratteristiche qualitative delle materie prime/semilavorati in ingresso	
	individuare le strumentazioni per il trattamento e la misurazione delle materie prime/semilavorati chimici	
	applicare modalità e tecniche di lavorazione e conservazione delle materie prime/semilavorati chimici	
3. Lavorazione semilavorati/ prodotti chimici	comprendere le specifiche tecniche dei semilavorati/prodotti chimici da lavorare e conservare	
	individuare le tipologie di lavorazioni da adottare in relazione al semilavorato/prodotto e alle sue componenti chimiche	
	applicare le principali tecniche di lavorazione e conservazione chimica	
	riconoscere e prevenire i rischi per la sicurezza della propria persona, dell'ambiente di lavoro e dell'ambiente circostante	
4. Controllo semilavorati/ prodotti chimici	valutare la qualità visiva del semilavorato/prodotto chimico per orientare la miglior forma d'intervento sul prodotto	
	riconoscere difettosità del semilavorato/prodotto chimico rispetto alla relativa classificazione in uso presso l'azienda	
	comprendere la possibile natura della difettosità riconosciuta	
	adottare procedure operative di controllo in conformità con il sistema di qualità aziendale predefinito	

Indicazioni per la valutazione delle unità di competenza

UNITÀ DI COMPETENZA	OGGETTO DI OSSERVAZIONE	INDICATORI	RISULTATO ATTESO	MODALITÀ
1. Approntamento macchinari e attrezzature della produzione chimica	le operazioni di approntamento dei macchinari e delle attrezzature della produzione chimica	• esame preventivo dei macchinari e delle attrezzature della produzione chimica • regolazione dei macchinari e delle attrezzature in funzione delle caratteristiche dei materiali impiegati e delle lavorazioni da effettuare • esecuzione manutenzioni ordinarie (pulizia, controllo componenti, ecc.)	macchinari e attrezzature allestite in condizioni di efficienza e sicurezza	Prova pratica in situazione
2. Trattamento materie prime/ semilavorati chimici	le operazioni di trattamento delle materie prime/ semilavorati chimici	• preparazione delle materie prime/semilavorati chimici • rilevazione delle misure di componenti/materie prime/semilavorati chimici • conservazione delle materie prime/semilavorati chimici	materie prime/semilavorati predisposti per la lavorazione	
3. Lavorazione semilavorati/ prodotti chimici	le operazioni di lavorazione dei semilavorati/prodotti chimici	• esecuzione delle lavorazioni dei prodotti chimici trattati • conservazione dei prodotti chimici secondo le procedure previste	prodotti chimici lavorati e conservati	
4. Controllo semilavorati/ prodotti chimici	le operazioni di controllo dei semilavorati/prodotti chimici	• verifica di eventuali anomalie qualitative e difettosità dei prodotti chimici • realizzazione delle attività di controllo della qualità dei prodotti chimici secondo gli standard previsti	controlli eseguiti nel rispetto degli standard di qualità e sicurezza predefiniti	

Anexo 24

Plan de Evaluación de la experiencia del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

3.2. IL FORMAT DEL PIANO

PIANO DI ACCERTAMENTO (DA ESPERIENZA)

1 – Informazioni preliminari

Candidato	
Obiettivo	
Tipo di accertamento	
Documentazione a supporto della richiesta di accertamento	

2 – Definizione delle evidenze per l'accertamento per UC (riprodurre il box seguente a seconda delle necessità)

Denominazione UC di riferimento			
Indicatori	Evidenza	Modalità di produzione	Tempi
Indicatore 1:			
Indicatore 2:			
Indicatore 3:			
Indicatore n:			

3. Note

Firma del candidato | Firma dell'esperto di processi valutativi | Data

4. Revisione del piano

Data

Note

Firma del candidato | Firma dell' esperto di processi valutativi | Data

Anexo 25

Dossier de evidencias del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

DOSSIER DELLE EVIDENZE

(Sistema della Formazione Professionale, Apprendistato, Lavoro)

Sezione 1 – INFORMAZIONI IDENTIFICATIVE

Candidato *(nome e cognome)*

Accertamento relativo al Servizio SRFC

SRFC nell'ambito della Formazione Professionale
SRFC nell'ambito del Lavoro
SRFC nell'ambito dell'Apprendistato

Standard professionali di riferimento

Qualifica:	Area Professionale:
Unità di Competenza	
1.(*denominazione)*	
2.	
3.	
4.	

Sezione 2 - EVIDENZE PRODOTTE

(Riprodurre il box per ciascuna Unità di Competenza considerata)

Unità di Competenza (numero e denominazione)			
Evidenze [2] (tipologia-denominazione)	**Attività di riferimento** [3]	**Capacità** [4]	**Conoscenze** [5]

****Sono riportate le capacità e le conoscenze a cui sono correlabili le evidenze*

Note esplicative

Data _____

Firma
Candidato*

Firma
Esperto di Processi Valutativi

*Nel caso di minori, la firma viene apposta dal soggetto autorizzato.

[2] *Si riporta la "tipologia" di evidenze (ad esempio: campioni di prodotti, attestati, dichiarazioni verifiche sommative ecc.) e la relativa "denominazione" identificativa.*

[3] *Le "attività di riferimento" sono prioritariamente le attività riportate come "Indicatori" nella scheda descrittiva della qualifica. Possono essere integrate con altre "attività" se ritenute più esplicative e funzionali alla correlazione.*

[4] *Si riportano le capacità a cui sono correlabili le evidenze.*

[5] *Si riportano le conoscenze a cui sono correlabili le evidenze.*

Anexo 26a

Documento de evaluación de las evidencias, integrado en la DGR 530/2006, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

2.4.2 IL FORMAT DEL DOCUMENTO

DOCUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE EVIDENZE

1. Informazioni preliminari

Valutazione riferita al:

- Dossier delle evidenze da percorso formativo ❑
- Dossier delle evidenze da esperienza ❑

del candidato:

2. Valutazione

Standard di riferimento del SRQ per la valutazione e relativa area professionale

QUALIFICA DI RIFERIMENTO		UC		AREA PROFESSIONALE	

2.1 Le evidenze sono pertinenti rispetto allo standard del SRQ di riferimento (l'evidenza deve essere correlata senza difficoltà agli elementi di una UC, ad un'intera UC o a più UC)

- Si ❑
- No ❑

Nota esplicativa (indicare quali evidenze non risultano pertinenti rispetto a quali indicatori di quali UC e le motivazioni)

2.2 Le evidenze sono esaustive, ossia coprono gli indicatori previsti dallo standard del SRQ di riferimento?

- Si ❑
- No ❑

Nota esplicativa (indicare rispetto a quali indicatori di quali UC si registra una non esaustività e le motivazioni)

2.3 Le evidenze sono corrette, ossia non presentano errori, sono rese disponibili secondo le modalità previste (ad esempio: nel caso di una testimonianza, è necessaria la firma della persona che la rilascia, insieme all'indicazione del suo ruolo, ecc.)?

- Si ❑
- No ❑

Nota esplicativa (indicare quali evidenze non sono state rese secondo le modalità corrette, a quali indicatori di quali UC sono connesse e le motivazioni)

3. Esito per la formalizzazione e/o certificazione

Al candidato possono essere formalizzate le seguenti UC:

UC	
UC	
UC	
UC	

che corrispondono alla qualifica (da indicare nel caso in cui l'insieme della UC corrisponda ad una qualifica)

o i seguenti elementi (conoscenze e capacità) della UC

UC (riprodurre il box secondo la necessità):	
Capacità	Conoscenze

Il candidato in base ai risultati della valutazione può accedere all'esame

- Si ❑
- No ❑

Firma dell'esperto di processi valutativi	Firma dell'esperto di area professionale/qualifica (se prevista)	Firma del Responsabile della formalizzazione e certificazione	Data

Anexo 26b

Documento de evaluación de las evidencias, integrado en la DGR 739/2013, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

DOCUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE EVIDENZE

(Sistema della Formazione Professionale, Apprendistato, Lavoro)

Sezione 1 – INFORMAZIONI IDENTIFICATIVE

Candidato *(nome e cognome)*

Standard professionali di riferimento

Qualifica:	Area Professionale:
Unità di Competenza	
1. *(denominazione)*	
2.	
3.	
4.	

Sezione 2 - EVIDENZE

Le evidenze sono **pertinenti** *(sono correlabili alle capacità e conoscenze di una o più Unità di Competenza)*

Sì

No

Indicare le evidenze ritenute **non pertinenti** e relative motivazioni

Le evidenze sono **corrette** *(sono documentate secondo le caratteristiche richieste e definite)*

Sì

No

Indicare le evidenze ritenute **non corrette** e relative motivazioni

Sezione 3 - VALUTAZIONE

Le evidenze **sono correlabili** alle **capacità e conoscenze** dell' **Unità di Competenza (UC):**

(indicare numero e denominazione della UC)	
Capacità	**Conoscenze**
Le evidenze **sono correlabili a una quota non inferiore al 75%** complessivo delle capacità e conoscenze dell' **Unità di Competenza.** **Sì** **No**	

(Riprodurre il box per ciascuna Unità di Competenza considerata)

Data _____

Firma
Esperto di Processi Valutativi

Firma
Responsabile della Formalizzazione e Certificazione

Anexo 27

Documento de evaluación de competencias del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Sezione 1 – INFORMAZIONI IDENTIFICATIVE

Candidato *(nome e cognome)*

Standard professionali di riferimento

Qualifica:	Area Professionale:
Unità di Competenza	
1.(*denominazione)*	
2.	
3.	
4.	

Sezione 2 – VALUTAZIONE

In base alle risultanze del Colloquio svolto il giorno … … … presso … … (indicare la sede di svolgimento) **al candidato:**

D **può** essere rilasciato il **Certificato di Competenze** per l'**Unità di Competenza (UC)**

(indicare numero e denominazione dell'UC)

(Riprodurre il box per ciascuna Unità di Competenza considerata)

D **non può** essere rilasciato il **Certificato di Competenze** per l'**Unità di Competenza (UC)**

(indicare numero e denominazione dell'UC)

(Riprodurre il box per ciascuna Unità di Competenza considerata)

Note esplicative

Data _____

Firma
Esperto di Processi Valutativi

Firma
Esperto di Area Professionale/Qualifica

SEZIONE INTEGRATIVA
per il Sistema dell'Istruzione e Formazione professionale

Standard delle competenze di base e tecnico professionali (definiti a livello nazionale) [6]

Competenza:
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
…
…

Sezione 2 – VALUTAZIONE

In base alle risultanze del colloquio svolto il giorno ... presso ... (indicare la sede di svolgimento).

al candidato: ... (nome cognome)

D **può** essere rilasciato il **Certificato di Competenze** per la **Competenza**[7]

(indicare la denominazione della competenza)

(Riprodurre il box per ciascuna Competenza considerata)

D **non può** essere rilasciato il **Certificato di Competenze** per la **Competenza**

(indicare la denominazione della competenza)

(Riprodurre il box per ciascuna Competenza considerata)

Note esplicative

Data _____

Firma
Esperto di Processi Valutativi

Firma
Esperto di Area Professionale/Qualifica

[6] *Si riportano le competenze di base (articolate in: competenza linguistica, competenza matematica, scientifico-tecnologica, competenza storico, socio-economica) e le competenze tecnico professionali previste dall'Accordo Stato/Regioni del 27 luglio 2011.*

[7] *Indicare la denominazione della Competenza afferente all'ambito di base, di cui allo standard minimo formativo nazionale (repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale).*

Anexo 28

Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para seguir los criterios de completitud y de medio grado de complejidad en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

Esempio: configurazione di media complessità prevalente

UC “Ricerca ideativa prodotti in area meccanica”

Attività rilevanti:

- elaborazione dell’idea progettuale in fieri di nuovi prodotti in area meccanica;
- elaborazione dell’idea progettuale in fieri di adattamenti e migliorie di prodotti esistenti;
- indagine del sistema di offerta dei principali competitors.

Un esempio di configurazione di media complessità delle variabili:

Variabili	Grado di complessità		
	Basso	Medio	Alto
articolazione del prodotto	prodotto semplice, composto da 1 elemento	media articolazione, composto da diversi elementi	elevata articolazione, prodotto composto da molti elementi
impatto degli adattamenti e migliorie su prodotto esistente	impatto limitato, su un particolare	impatto circoscritto, su diversi elementi	impatto ampio, su tutti gli elementi
offerta dei principali competitors	offerta semplice, un prodotto	offerta media, alcuni prodotti	offerta diversificata, molti prodotti
numero dei principali competitors	numero ristretto, 1-2	numero medio, alcuni	numero elevato, molti (+ di 5)

In questo modo la commissione, generata una rappresentazione delle variabili intervenienti e del loro valore ed evitando la prevalenza di valori bassi o alti, stabilisce la complessità di una prova in modo trasparente.

Esempio: rappresentazione delle variabili e configurazione di media complessità prevalente
Nel caso dell’UC “Mediazione interculturale”, Qualifica: Mediatore interculturale, sono oggetto di prova le attività che permettono di conseguire l’output “Azioni/interventi di mediazione ed interculturalità realizzati”. Tali attività sono:

1. erogazione di interventi formativi/informativi a sostegno dell’integrazione sociale
2. assistenza alla definizione di nuovi servizi o miglioramento dei servizi erogati in funzione di necessità specifiche dell’utenza immigrata

Una possibile rappresentazione delle variabili da presidiare nello svolgimento di queste attività è la seguente:

Variabili	Grado di complessità		
	Basso	Medio	Alto
Oggetto della mediazione attinente ad un servizio oppure ad una tutela/obbligo	Servizio	Servizio con aspetti di obbligo	Tutela/obbligo
Livello di omogeneità delle caratteristiche del servizio e/o della tutela/obbligo da rispettare esistente in Italia rispetto a quella prevista nel paese d’origine	Sostanzialmente simile	Presente ma sostanzialmente diverso	Assente

Livello di univocità interpretativa della normativa di riferimento	Elevato	La normativa si presta a diverse interpretazioni	Basso
Tipologia di difficoltà/disagio manifestato dall'utente:	Culturale	Socioeconomico	Giuridico
Anzianità di immigrazione	> 3 anni	1-3 anni	0 – 1 anno
Sistema da coinvolgere per erogare il servizio	Singola struttura	Più strutture di uno stesso ente	Più strutture di più enti
Livello di definizione dell'intervento di mediazione	Elevato	Parzialmente definito	Bassa definizione

La commissione elabora una rappresentazione delle diverse variabili che determinano il livello di complessità dell'oggetto e su questa base focalizza la fascia media di complessità su cui configurare la prova.

Ad esempio, riprendendo il caso dell'UC "Mediazione interculturale", Qualifica: Mediatore interculturale, una configurazione di media complessità prevalente potrebbe essere la seguente:

Variabili	Grado di complessità		
	Basso	Medio	Alto
Oggetto della mediazione attinente ad un servizio oppure ad una tutela/obbligo	Servizio	Servizio con aspetti di obbligo	Tutela/obbligo
Livello di omogeneità delle caratteristiche del servizio e/o della tutela/obbligo da rispettare esistente in Italia rispetto a quella prevista nel paese d'origine	Sostanzialmente simile	Presente ma sostanzialmente diverso	Assente
Livello di univocità interpretativa della normativa di riferimento	Elevato	La normativa si presta a diverse interpretazioni	Basso
Tipologia di difficoltà/disagio manifestato dall'utente:	Culturale	Socioeconomico	Giuridico
Anzianità di immigrazione	> 3 anni	1-3 anni	0 – 1 anno
Sistema da coinvolgere per erogare il servizio	Singola struttura	Più strutture di uno stesso ente	Più strutture di più enti
Livello di definizione dell'intervento di mediazione	Elevato	Parzialmente definito	Bassa definizione

Individuate le variabili significative e configurando il livello di media complessità, la commissione elabora una prima ipotesi di oggetto della prova. Per tale elaborazione la commissione tiene conto dei dossier delle evidenze delle persone che partecipano all'esame, delle attrezzature disponibili e del progetto formativo per coloro che hanno partecipato ad un intervento di formazione.

Riprendendo l'esempio precedente, per l'UC "Mediazione interculturale", data la configurazione delle variabili già indicata ed ipotizzando che:

- i Dossier delle evidenze delle persone mostrino che i candidati abbiano realizzato interventi di mediazione nella scuola dell'obbligo,
- siano disponibili attrezzature adeguate a simulare interazioni in piccoli gruppi

l' oggetto della prova potrebbe consistere nell'erogazione di un intervento di mediazione interculturale ad elevata definizione. L'intervento dovrebbe essere caratterizzato dalla necessità di risolvere un problema legato ad aspetti dell'obbligo scolastico (assenti nel paese di origine) in contrasto con alcuni principi religiosi, in una situazione in cui la normativa si presta a diverse interpretazioni, presso una famiglia immigrata da un paio di anni e caratterizzata da episodi precedenti di disagio sociale. L'intervento richiede il coinvolgimento di strutture di diversi enti (Provveditorato agli Studi, Servizi Sociali del Comune). E' richiesta la successiva elaborazione di ipotesi di miglioramento del servizio stesso.
L' erogazione dell'intervento di mediazione e la successiva elaborazione di ipotesi di miglioramento sono le attività in cui la prova consiste (e che sono direttamente collegate agli indicatori dell'UC "Mediazione interculturale") che vanno realizzate presidiando le diverse variabili intervenenti secondo la configurazione precedentemente illustrata caratterizzata da una prevalenza del valore medio.

Nella tabella seguente è messo in relazione l'oggetto della prova con le variabili intervenienti ed il loro livello di complessità

Oggetto	Riferimento alle variabili
intervento di mediazione interculturale ad elevata definizione	Variabile: livello di definizione dell'intervento di mediazione; elevato
caratterizzato dalla necessità di risolvere un problema legato ad aspetti dell'obbligo scolastico	Variabile: Oggetto della mediazione attinente un servizio oppure una tutela/obbligo; servizio con aspetti di obbligo
(assenti nel paese di origine) in contrasto con alcuni principi religiosi	Variabile Livello di omogeneità delle caratteristiche del servizio e/o del servizio…; assente
in una situazione in cui la normativa si presta a diverse interpretazioni	Variabile Livello di univocità interpretativa della normativa di riferimento; la normativa si presta a diverse interpretazioni
presso una famiglia immigrata da un paio di anni	Variabile Anzianità d'immigrazione; 1-3 anni
caratterizzata da episodi precedenti di disagio sociale	Variabile Tipologia di difficoltà/disagio manifestato dall'utente; socioeconomico
L'intervento richiede il coinvolgimento di strutture di diversi enti (Provveditorato agli Studi, Servizi Sociali del Comune)	Variabile Sistema da coinvolgere per erogare il servizio; più strutture di più enti

Sulla base di tali elementi, l'esperto di processi valutativi procede a progettare il "concreto" della prova (oggetto specifico, modalità di svolgimento, livelli di performance, criteri e strumenti di valutazione).

Anexo 29

Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para indicar los materiales o el tiempo a disposición en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

3.2.2. MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELLA PROVA

Nella predisposizione della prova occorre indicare:

Tempo a disposizione

Il tempo assegnato ai candidati per il completamento della prova deve essere determinato prendendo a riferimento vincoli e caratteristiche tipiche dei processi lavorativo - professionali di riferimento e/o dei contesti tecnico - organizzativo in cui generalmente si realizza l'attività inerente alla prova.
In funzione del tipo di qualifica e di unità di competenza può essere più o meno utile e significativo prendere in considerazione le caratteristiche tipiche dei processi lavorativo - professionali, (nei casi in cui le unità di competenza trovino connotazioni trasversali agli specifici contesti) o il contesto tecnico - organizzativo di riferimento.

Ad esempio, per alcune unità di competenza, quali quelle legate alla progettazione e produzione di vari ambiti, risulta fortemente connotante il contesto organizzativo in cui trovano tipicamente espressione mentre per altre, che si caratterizzano per una maggiore trasversalità rispetto ai contesti organizzativi, risultano più rilevanti le caratteristiche tipiche dei processi lavorativo – professionali di riferimento.

Esempi
a) Qualifica: Costruttore su macchine utensili Unità di competenza: Lavorazione pezzi in area meccanica Tempo a disposizione: va stabilito considerando il tempo mediamente previsto nei contesti tecnico - organizzativi di riferimento, quali aziende meccaniche ed elettromeccaniche, ecc. per la realizzazione delle attività previste dalla prova.
b) Qualifica: Operatore amministrativo segretariale Unità di competenza: Gestione flussi informativi e comunicativi Tempo a disposizione: va stabilito considerando il tempo che è mediamente previsto nei processi lavorativo professionali connessi alla gestione di flussi informativi e comunicativi, quali amministrazione e controllo centralino; acquisizione, registrazione e trasmissione di corrispondenza in entrata e in uscita; protocollo e archiviazione di dati e informazioni.

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati

Occorre prevedere tipologie e quantitativi di materiali e strumenti a disposizione di ciascun candidato o del gruppo (nel caso di prove realizzate a livello di gruppo).
Il materiale viene individuato in funzione dei vincoli e delle caratteristiche tipiche dei processi lavorativo - professionali di riferimento e/o dei contesti

tecnico - organizzativo in cui generalmente si realizza l'attività inerente la prova.

Esempio

Qualifica: Giardiniere
Unità di competenza: Piantagione, cura e prevenzione piante

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati:

- grandi fiorere, torbe, terricci, grandi utensili (badile, vanga, cesoie, guanti, attrezzature per tutoraggi, pali e legacci, escavatori), D.p.i. - attrezzature a disposizione
- Guida con le istruzioni

Si tratta dei materiali che vengono utilizzati nei contesti organizzativi di riferimento, quali serre, imprese di servizi del verde, enti di gestione di parchi, ecc. per la realizzazione delle attività previste dalla prova

Nei casi in cui il reperimento/la scelta di materiali e strumenti risulti una componente significativa dell'unità di competenza oggetto di valutazione, occorre specificare sia ciò che è messo da subito a disposizione dei candidati sia i materiali e gli strumenti per i quali si prevede invece un approvvigionamento autonomo da parte degli stessi nel corso dello svolgimento della prova.

Esempio

Qualifica: Operatore autronico dell'automobile
Unità di competenza: Congegnamento apparati elettrici / elettronici dell'autoveicolo

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati:
Per ogni candidato:

- autovetture sulle quali sono state provocate anomalie a diversi impianti elettronici
- attrezzatura base da officina, strumenti elettronici di controllo per la diagnosi di anomalie dell'apparato elettronico degli autoveicoli
- busta che indica l'impianto da ripristinare per le vetture assegnate ed il tempo a disposizione per l'intervento, determinato sulla base del tempario fornito dalle diverse case automobilistiche

Inoltre:

- Set di pezzi da sostituire, consegnati in un contenitore chiuso alla Commissione che li fornisce ai candidati su loro richiesta. I pezzi sono in soprannumero rispetto alle esigenze di ripristino.

In funzione delle caratteristiche della prova, specie quando esiste la possibilità di reciproco influenzamento per i candidati, è opportuno differenziare le declinazioni specifiche dell'oggetto della prova (diverse ricette da realizzare, diversi macchinari e/o con guasti diversi da riparare, ecc.) ed assegnarle tramite sorteggio ai diversi candidati/ gruppi di candidati. In questo caso particolare attenzione deve essere prestata agli oggetti delle prove al fine di garantire la sostanziale omogeneità nel livello di difficoltà delle diverse prove.

È opportuno che le istruzioni relative all'oggetto ed alle modalità di svolgimento della prova siano consegnate in forma scritta ai candidati.

Esempio

Qualifica: costruttore su macchine utensili
Unità di competenza: lavorazione pezzi in area meccanica

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati:

→ 4 macchine a controllo numerico
→ documentazione relativa a:
- ciclo di lavoro
- programma C.N.C. incompleto (nella seconda fase della prova viene consegnato il programma C.N.C. corretto per la realizzazione della lavorazione vera e propria
- disegno del pezzo

Anexo 30

Ejemplos, propuestos por la DGR 530/2006, para evaluar el proceso y el producto en la prueba práctica del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

Griglie con indicatori per la valutazione del prodotto

Si possono presentare casi in cui il prodotto della prova è tangibile/osservabile.

Tale situazione può presentarsi per la Qualifica di “Tecnico delle vendite”, unità di competenza: Amministrazione del conto economico del reparto/settore/punto vendite; “Animatore sociale”, Unità di competenza: Formulazione interventi di prevenzione primaria; oppure per la Qualifica di “Operatore edile alle infrastrutture”, Unità di competenza: Lavorazioni opere edili infrastrutturali.

In questi casi occorre predisporre griglie di indicatori per la valutazione che abbiano:

- significato univoco, privo di ambiguità interpretative
- significatività rispetto all’attività professionale in oggetto

Per tali indicatori è opportuno predisporre una modalità di valutazione chiusa,

- sì/no

oppure

- scale di misurazione tipo Likert a 3 o 5 punti.

In entrambi i casi occorre individuare il punteggio soglia, al di sotto del quale la valutazione complessiva del prodotto risulta negativa.

Esempio

Qualifica: Tecnico della gestione del punto vendita
Unità di competenza: Amministrazione del conto economico del reparto/settore/punto vendita

Griglie con indicatori per la valutazione del prodotto:

- Griglie per la valutazione della completezza e dell’appropriatezza delle informazioni individuate come rilevanti per l’analisi della concorrenza
- Griglie per la valutazione della completezza e dell’appropriatezza delle ipotesi di intervento sui prezzi nei vari reparti individuati.

Appropriatezza e completezza delle informazioni individuate come rilevanti per l’analisi della concorrenza e delle ipotesi di intervento sui prezzi nei vari reparti individuati sono i riferimenti per individuare gli indicatori che vanno a costituire le griglie, ciascuno di essi può essere valutato su una scala o mediante una modalità chiusa

Schede di supporto con sintesi delle caratteristiche della presentazione corretta in termini di output e/o di processo

A supporto dell'attività di valutazione della Commissione, occorre formulare delle schede sintetiche relative alle caratteristiche della prestazione corretta, in grado di orientare l'osservazione e la valutazione della prestazione stessa, garantendo uniformità nei criteri e nei modelli di valutazione.

In relazione alla specifica unità di competenza la scheda sintetica può contenere una descrizione della prestazione corretta in termini di prodotto e/o di processo, in funzione di ciò che è possibile e/o interessa osservare e valutare.

Esempio

a) Qualifica: Tecnico della gestione del punto vendita

Unità di competenza: Amministrazione del conto economico del reparto/settore/punto vendita

Schede di supporto:

- scheda contenente i risultati corretti relativi alla determinazione di prezzi di vendita e margini
- scheda contenente le linee guida che dovrebbero orientare l'individuazione dei reparti e la formulazione di ipotesi di intervento sui prezzi in relazione alle criticità riscontrate

Anexo 31

Ejemplos sobre materiales, uso de lenguaje, adecuación de respuesta, propuestos por la DGR 530/2006, para realizar la entrevista del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

3.3. IL COLLOQUIO

3.3.1. OGGETTO DEL COLLOQUIO

L'oggetto del colloquio è costituito dall'esplicitazione, dal commento e dalla motivazione di quanto realizzato dal candidato nel corso della prova pratica al fine di completare gli elementi di valutazione necessari all'accertamento della/e UC della Qualifica presa a riferimento.

Il colloquio verte quindi sulla prova e contribuisce a completare la valutazione perché permette di cogliere elementi che nella prova non è stato possibile apprezzare, quali ad esempio aspetti relativi al processo cognitivo attuato

Una possibile traccia per la conduzione del colloquio:

- sollecitare il candidato ad esprimere una valutazione sull'andamento della prova pratica
- stimolare l'analisi e la descrizione dell'attività realizzata nel corso della prova pratica, evidenziando eventuali difficoltà incontrate e possibili soluzioni
- richiedere la verbalizzazione/esplicitazione di alcune attività realizzate e/o la motivazione di decisioni prese, in particolare nei casi in cui il processo di lavoro oggetto della prova presenti aspetti prevalentemente cognitivi e impliciti e quindi non osservabili direttamente.

Esempio

Qualifica: Costruttore su macchine utensili
Unità di competenza: Lavorazione pezzi in area meccanica

Colloquio: il colloquio potrebbe vertere su una valutazione generale del candidato sull'andamento della prova pratica, per passare poi ad una sollecitazione di una sua analisi e descrizione delle attività realizzate, delle eventuali difficoltà incontrate ed errori commessi ed alle loro possibili soluzioni, con particolare riferimento aulle scelte adottate in relazione al completamento del programma C.N.C. incompleto ed alle modalità di predisposizione e realizzazione della tornitura e della fresatura attuate durante la prova pratica.

3.3.2. MODALITÀ DI SVOLGIMENTO

Nella predisposizione del colloquio occorre indicare:

Tempo a disposizione

Il tempo assegnato ai candidati per il colloquio deve tener conto del livello di approfondimento necessario rispetto alla prova pratica e della possibilità per i candidati di esprimersi compiutamente.

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati

In funzione delle caratteristiche della/e competenza/e da certificare la Commissione può valutare l'opportunità di mettere a disposizione dei candidati i prodotti da loro realizzati nel corso della prova pratica, comprese eventuali video/registrazioni realizzate in sede d'esame.

Esempio

Qualifica: Costruttore su macchine utensili
Unità di competenza: Lavorazione pezzi in area meccanica

Materiali e strumenti a disposizione dei candidati: programma C.N.C. completato dal candidato e il pezzo lavorato (tornito e fresato) dal candidato nel corso della prova pratica.

3.3.3. MATERIALI A SUPPORTO DELLA COMMISSIONE DI VALUTAZIONE

È opportuno che la Commissione, nel corso del colloquio, abbia a disposizione gli stessi materiali di supporto e di orientamento del processo valutativo, utilizzati nel corso della prova pratica, ossia le schede di supporto con la sintesi delle caratteristiche della prestazione corretta, in termini sia di output che di processo.
E' opportuno inoltre che, in funzione delle caratteristiche delle unità di competenza/qualifica oggetto di valutazione e quindi della prova, la Commissione possa disporre di griglie per l'osservazione/valutazione del processo/prodotto compilate con gli esiti delle prove di valutazione.

Livello di svolgimento- individuale/di gruppo

La prova orale si svolge a livello individuale.

3.3.4. LIVELLI DI PERFORMANCE E CRITERI DI VALUTAZIONE

In relazione alle caratteristiche del colloquio, gli indicatori di prestazione possono riguardare:

- ↘ utilizzo di linguaggio tecnico appropriato
- ↘ appropriatezza delle risposte rispetto alla performance adeguata

Esempi a) Qualifica: Costruttore su macchine utensili Unità di competenza: Lavorazione pezzi in area meccanica Indicatori di correttezza del linguaggio tecnico per il colloquio: ↘ uso appropriato dei corretti termini tecnici per denominare tecnologie, attrezzature e strumenti ↘ uso appropriato dei corretti termini tecnici per denominare gli elementi costituenti il programma ed il ciclo di lavoro
b) Qualifica: Costruttore su macchine utensili Unità di competenza: Lavorazione pezzi in area meccanica Indicatori di appropriatezza delle risposte: • motivazione delle scelte relative al completamento del programma C.N.C. (adeguata – parzialmente adeguate – non adeguata) • motivazione delle scelte adottate per la realizzazione delle lavorazioni(adeguata – parzialmente adeguate – non adeguata) • riconoscimento e valutazione delle eventuali difficoltà /errori (sì/no)

Se si prendono in considerazione entrambi gli indicatori, la commissione ne definisce il peso relativo all'interno del giudizio complessivo che può essere espresso sul colloquio.

Anexo 32a

Documento de evaluación de las actividades, propuesto por el DGR 530/2006, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

3.4.2. IL FORMAT DEL DOCUMENTO

DOCUMENTO DI VALUTAZIONE DELLA PRESTAZIONE

1. Informazioni preliminari

Valutazione riferita al candidato:

2. Valutazione

In base alle risultanze delle prove d'esame che si sono svolte il giorno …… presso

……

al candidato:

2.1 può – non può* *essere rilasciato il Certificato di Qualifica professionale

(indicare denominazione)

in quanto la sua prestazione è stata valutata competente – non competente* rispetto allo standard del SRQ di riferimento

2.2 può – non può* essere rilasciato Certificato di competenze (riprodurre il box tante volte quante necessario):

* Barrare il testo che non interessa.

in quanto la sua prestazione è stata valutata competente – non competente* rispetto allo standard del SRQ di riferimento

2.3 può essere rilasciata la Scheda Capacità e Conoscenze in cui vanno riportati i seguenti elementi

Capacità	Conoscenze

Nota esplicativa

Firma del Presidente della commissione

Firma dei commissari

Data

Anexo 32b

Documento de evaluación de las actividades, propuesto por el DGR 739/2013, del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

DOCUMENTO DI VALUTAZIONE DELLE PRESTAZIONI

Sezione 1 – INFORMAZIONI IDENTIFICATIVE

Candidato *(nome e cognome)*

Standard professionali di riferimento

Qualifica:	Area Professionale:
Unità di Competenza	
1. *(denominazione)*	
2.	
3.	
4.	

Sezione 2 - VALUTAZIONE

In base alle risultanze delle prove d'esame svolte il giorno… *(indicare l'ultimo giorno di esame)* **presso** …… *(indicare la sede di svolgimento)* **al candidato:**

D **può** essere rilasciato il **Certificato di Qualifica Professionale**

D **non può** essere rilasciato il **Certificato di Qualifica Professionale**

relativo a:

Qualifica:

D **può** essere rilasciato il **Certificato di Competenze** per l'**Unità di Competenza (UC)**

(indicare numero e denominazione della competenza)

(Riprodurre il box per ciascuna Unità di Competenza considerata)

Note esplicative

Data _____

Firma
Presidente della Commissione

Firme
Commissari

Anexo 33

Entrevistas realizadas a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

PROCEDIMIENTO DE CASTILLA Y LEÓN

Nombre: A.D.

Fecha/hora/lugar: 21 de noviembre de 2013/ 18.30h a 19.20h/Valladolid.

Profesión que desempeña: Profesor de educación secundaria por la especialidad del ciclo de servicios socioculturales y a la comunidad.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: evaluador y presidente de la comisión de evaluación (Ev).

Entrevistado: ¿Qué función tiene como evaluador?

A.D: En el momento en el que recibe el expediente, lo primero que hace el evaluador es estudiarlo, mira el informe del asesor, comprueba que los datos estén bien, que efectivamente lo que dice el asesor se ajusta a lo que viene en el expediente, hace el estudio y ya más o menos tiene una idea y lo trae a la comisión (la comisión se compone de 8 miembros y se reúne, como mínimo, una vez a la semana), en la comisión lo expone y cuando es un caso complejo solemos quedar más de un evaluador (como has visto) y es simple. Pues nada, se le evalúa directamente, porque al principio hemos aprobado los métodos que vamos a aplicar los preferentes y una vez que se han decidido los métodos que se van a aplicar se le llama y se le informa al candidato por teléfono.

Entrevistado: ¿Quién decide los métodos y cuándo?

A.D: Se deciden en el plan de evaluación que tenemos que elaborar al principio de la comisión, ahí ponemos cuales son los que vamos a pasar…la entrevista profesional, tal… ahí lo decidimos y luego cada evaluador recomienda para sus casos, y lo respetamos porque si el evaluador lo ha estudiado lo respetamos, podemos sugerirle qué puede aplicar, pero respetamos lo que el evaluador que ha estudiado ese caso haya decidido.

Por lo tanto, lo decidimos al principio, los evaluadores lo hemos decidido al principio. Hay un listado de métodos que podemos aplicar, el evaluador es el que ha hecho el estudio y decide si le va a pasar, al candidato, la entrevista o esa candidata prefiere que vayamos a su centro de trabajo y que la evaluemos. Se podría estudiar e ir allí porque está contemplado, si es necesario y hay que hacerlo vamos. Lo que pasa es que mucha gente que nos está llegando… no es necesario evaluarla porque ya nos viene con mucha experiencia y con formación y en ese caso no le llamamos para evaluarla.

El asesor evalúa las pruebas indirectas, la experiencia y formación que trae y nosotros las directas, por ejemplo: una simulación en el trabajo, una entrevista profesional. Si vemos que tiene mucha experiencia, mucha formación, con las indirectas es suficiente, es tontería hacerle nada de evaluación. En ese caso la comunicación que le hacemos es al final del todo en el que ya le decimos que ha superado todo el proceso.

Entrevistador: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que usan con más frecuencia?

A.D: La entrevista profesional, la que más, porque nos están viniendo casos que son actividades profesionales secundarias, la mayoría… ahora, por ejemplo este que has visto, ahora que es una unidad de competencia completa, (que además es una compañera de dos evaluadores que son sus compañeros y se han salido porque preferimos que no estén presentes), como es una unidad de competencia completa nos vamos a juntar los cuatro y vamos a ver como la aplicamos, posiblemente simulación, ya veremos.

Entrevistador: ¿Considera que la entrevista profesional es un buen instrumento?

A.D: Sí, si tenemos dudas pasamos a realizar otra prueba, si no lo tenemos muy claro la podemos volver a mandar llamar y se le pasa otra prueba, no lo regalamos.

Aquí hay una cosa que es la base, o el cimiento, que es la experiencia o formación que haya tenido, eso es la base, si ya para entrar en el procedimiento se le pide un mínimo de experiencia, ya entra con un pilar, luego se nos plantea el problema, que sí que es verdad, de la formación, a veces nos vienen sin formación o con escasa formación, entonces, una de las dimensiones de las unidades de competencia que es el saber, nos hace tambalearnos en nuestras decisiones, pero si tú tienes aquí a una persona que lleva muchos tiempo trabajando, tú tienes una entrevista con ella y sabes que más o menos se defiende… lo solemos pasar, si tenemos dudas la pasamos una entrevista profesional.

Nos tenemos que adaptar al nivel cultural de las personas. El lenguaje se ha intentado adaptar al candidato, ya que muchos no tienen un nivel cultural muy alto y el procedimiento no sirve de nada si el candidato no lo comprende.

La mayoría te vienen contando unas experiencias personales tremendas, han accedido a atención a domicilio derivadas de una situación grave, que tienen estudios primarios… y… ¿les voy a exigir yo conocimiento de graduado de secundaria? No puedo, si ella después quiere proseguir para sacar el título de atención sociosanitaria ya le harán las pruebas competentes, pero ahora mismo no es el certificado de profesionalidad y nos tenemos que adaptar eso está claro y lo tenemos muy claro todos los miembros de la comisión y las otras comisiones. De hecho, desde la Consejería se nos hizo hincapié en ese aspecto, si no se perdería el espíritu del procedimiento, por ejemplo, el año pasado que estuve en infantil, que es un nivel 3, ahí yo ya exigía más, porque es un nivel 3 y yo no estaba de acuerdo con que entrase gente por una experiencia determinada, yo no estaba nada de acuerdo y accedieron y aun así superaron alguna unidad de competencia y me pareció a mí que eso no era lo más normal, en el nivel 3 hay que exigir. Tenían que tener un nivel básico, hay que exigir unos mínimos no es lo mismo que un nivel 2 como en domicilio o en instituciones, yo fui un poco más severa y la gente que estuvo en mi comisión también.

Entrevistador: ¿Cuánto dura el proceso de evaluación? (solo la parte de la evaluación).

A.D: Desde que nos llega el expediente, a no ser que sea un caso complejo, normalmente en una semana o semana y media suele estar resuelto. No lo dilatamos en el tiempo, a no ser que haya algún caso complejo o algún problema no lo dilatamos.

Entrevistador: ¿Qué diferencias ve entre la convocatoria de 2011 y la de ahora?

A.D: Yo también fui presidenta de la comisión, y era mixta teníamos domicilio, instituciones e infantil, porque nosotros, profesores de nuestro ciclo podemos estar en todas. Diferencia… teníamos más inseguridad en cuanto a las actuaciones que llevábamos a cabo, muchas dudas, pero llamábamos a la Consejería y nos las resolvían, entonces me tocó repasar apuntes, repasar todo pero no tuvimos tampoco ningún problema, quitando que teníamos más inseguridad pero en el momento que hicimos unos cuantos casos ya no tuvimos problemas, ahora venimos con más seguridad.

Entrevistador: ¿Con qué apoyos cuentan para realizar la evaluación (documentos, leyes, posibilidad de consulta a otras personas, etc.)?

A.D: Tenemos las guías de evaluadores, las guías de evidencias, nos habla de la cualificación profesional, aquí nos vienen las pruebas, las simulaciones que podemos aplicar, las actividades profesionales primarias, las actividades profesionales secundarias. Depende de las pruebas, si es una simulación, venimos a la guía y vemos la simulación y ya está.

Nosotros vemos los cuestionarios de autoevaluación, todo lo que ha hecho el asesor lo repasamos, porque podemos no estar de acuerdo, como no es vinculante, lo solemos respetar pero también nos aseguramos, hasta ahora no hemos echado ninguno atrás, de momento no.

Entrevistador: ¿Qué relación mantiene con el resto de profesionales del procedimiento?

A.D: Con la comisión, entre nosotros, ya has visto que nos entendemos, que nos comunicamos perfectamente, nos llevamos muy bien.

Con el resto de comisiones no hay contacto, bueno, tenemos contacto, pero no porque tengamos que tenerlo, a lo mejor un compañero que te conoce tiene dudas y te llama para preguntarte qué harías tú en un caso determinado. Pero no es porque sea que nosotros nos tenemos que comunicar, que a lo mejor sí que era bueno que los presidentes de las comisiones cada X tiempo se reunieran y comentasen los problemas o cuestiones que se plantean o intercambiar información, no estaría mal.

Entrevistador: ¿Y la relación con los asesores?

A.D: Solemos coincidir con ellos aquí, tenemos su teléfono y su correo, por si tenemos alguna duda cuando estamos estudiando el caso, les podemos llamar, o si vemos que un asesor no nos está dejando expedientes, le llamamos, pero no tenemos reuniones con ellos, comunicación sí.

Entrevistador: ¿Cómo realizan la comunicación de los resultados al candidato?

A.D: El evaluador le llama por teléfono y concreta una cita, cuando el candidato puede venir (porque respetamos mucho cuando pueden los candidatos), y se le entrega el documento de la comunicación.

Entrevistador: ¿Cómo se informa al candidato de las pruebas que tendrá que relazar para la evaluación?

A.D: Al candidato se le llama por teléfono cuando se ha decidido que se le va a evaluar y le dicen las pruebas que se le van a pasar y se le pregunta si está de acuerdo. Normalmente tendría que venir aquí a firmar ese acuerdo, pero muchas veces, viven en pueblos, así que se le comunica por teléfono y luego cuando vienen firman el documento para ratificar el acuerdo que se ha hecho por teléfono. Creemos que es mejor así, más práctico. No voy a hacer venir a una persona solo para firmar eso.

Previamente en la comisión se toma nota de los candidatos que van a ser evaluados, a los que se les van a pasar pruebas, y además de llamarles por teléfono se pone en el tablón de anuncios, porque si esa persona no viene porque no quiere… (normalmente no nos hemos encontrado con ese caso porque están muy interesados en acabar el procedimiento), nos a atenemos a la Ley 30, que dice que en el momento que está comunicado en el tablón de anuncios se le da por comunicado. Él sabe que tiene que estar pendiente, es más, el asesor le dice que esté pendiente de que le llamen y del tablón de anuncios, si no viniera le llamaríamos más veces, pero si no viene, damos por hecho comunicado, pero no nos hemos encontrado nunca en ese caso, están deseando terminar cuanto antes, están muy interesados, se juegan su puesto de trabajo.

Entrevistador: ¿Cuándo se cuelga en el tablón ponéis nombre del candidato?

A.D: Si el nombre de la persona, van a ser evaluadas las personas tal, no damos muchos datos, para intentar preservar la intimidad de cada uno. Entonces simplemente, la próxima semana van a ser evaluados: fulanito y fulanito…, pero antes les llamamos por teléfono y también saben que lo vamos a colgar. Lo del tablón es para asegurarnos, y el asesor les dice que lo vamos a colgar.

Nosotros no ponemos notas, solo que van a ser evaluados, punto, no decimos nada más, el resultado es confidencial, y también lo dice la guía del evaluador, se lo damos solo a él, en mano, porque si ha pasado todo: fenomenal, pero si no ha pasado alguna se podría sentir mal y es un colectivo de personas que no se lo vamos a hacer pasar mal aquí.

Entrevistador: ¿Existe un registro de los pasos que se van dando durante el proceso de evaluación?

A.D: El propio procedimiento te lleva a eso porque tienes que ir cumplimentando una serie de documentos, por ejemplo, esta persona… se le ha pasado una entrevista profesional, el acta individual es que esta persona lo ha pasado, aquí en el propio informe, lo va registrando, todos los pasos, la propia documentación te obliga.

Entrevistador: En cuanto al procedimiento de apelación, reclamación de resultado de evaluación, ¿existe esta posibilidad para el candidato?

A.D: Sí, ellos tienen un documento que en caso de querer reclamar, tienen tres o cuatro días para presentarlo aquí en la comisión, (estos documentos están en la plataforma).

En el caso de que una persona quiera hacer una revisión de su caso, puede presentar este documento, si te fijas en la documentación, tiene tres días hábiles a partir del momento en el momento en el que se le entrega el resultado, porque cuando te lo entrega lo tiene que

firmar y tú te quedas con una copia. Luego lo estudiamos en comisión y llegamos a una resolución, si llegamos a lo mismo y no está de acuerdo, tiene el recurso de alzada, nosotros el año pasado no nos encontramos con ningún caso.

Entrevistador: ¿Después del procedimiento, se le proporciona información sobre cómo puede continuar la formación o su carrera profesional…?

Sí, en principio nos dicen, que solo en caso de no haber superado las unidades de competencia, orientadles para la formación. Nos han colgado en la plataforma los pasos que pueden seguir, pero normalmente se lo decimos a todos, yo ahí veo una carencia, tendrían que decir que es obligatorio, porque se encuentran diciendo: "¿Ahora qué?", tendríamos que dar un documento obligatorio que diga, ahora ve al Ecyl y tienes que presentar un documento con esto, esto y esto, es más si tenemos la solicitud nosotros mejor, dársela a ellos con la comunicación, creo que eso lo podríamos mejorar, porque el nivel cultural que tienen muchos… les dices, te mentes en la página de la Junta de Castilla y León… viene gente q no tiene ni idea de acceder a internet o que se pierde, entonces si tú le dices esta es la documentación que tienes que llevar y tienes que pagar esta tasa, les haces un favor enorme. En este aspecto debería mejorar.

También al inicio es un problema que los candidatos presenten el currículum vitae con la solicitud, porque no saben hacerlo. Ahí debería intervenir un orientador, antes del asesoramiento, pero esta fase falla. Depende del colectivo para el que esté destinado hay que ajustarlo y si hay que adaptarlo y facilitarlo se hace. Igual que la comunicación, ahora se ha presentado gente que no se había enterado que estaba convocada y lo han perdido, es que lloraban, habrá que hacer diferentes mecanismos para que se enteren y si son pocos mandarles una carta a casa.

Entrevistador: ¿Cuándo tenéis el primer contacto con el candidato como evaluadores?

A.D: Cuando le llamamos por teléfono para darles la comunicación.

Si el informe es muy favorable y no tiene problemas y si no, cuando le llamamos por teléfono para que nos apruebe el plan individual de evaluación para decirle que le vamos a pasar las pruebas, le explicamos todo, les tranquilizamos porque vienen muy nerviosos y ahora por tal como están las cosas, están sosteniendo muchos hogares como para perder el puesto de trabajo, yo entiendo este procedimiento para facilitar no para dificultar.

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de control interno o externo del procedimiento de validación?

A.D: No, pero a mí se me ha ocurrido, ha sido cosa mía, que entre nosotros leamos los informes finales de los compañeros, por si vemos si hay algún error, si nos hemos confundido… La organización me gusta mucho, no es que vayas a controlar a tu compañero, es solo una manera de controlar que las cosas vayan bien, para comprobar que no hay errores, como medida de seguridad, pero esto no está estipulado, solo lo hacemos así nosotros por iniciativa mía (como presidenta de la comisión de evaluación).

Entrevistador: ¿Cree que está teniendo buenos resultados el procedimiento?, ¿se cumplen las expectativas en cuanto al procedimiento y los resultados del mismo?

A.D: Sí, muy positivo.

Las expectativas en cuanto al procedimiento son mejorables en muchos aspectos y en cuanto al resultado: positivo, porque muchos candidatos obtuvieron el reconocimiento positivo, claro.

En general el candidato busca la acreditación porque se está jugando el puesto.

En infantil muchas personas nunca habían trabajado en centros de educación infantil, habían trabajado en otras cosas, lo querían para luego obtener el título de Técnico Superior en Educación Infantil, es más, ha habido maestros que lo querían para obtener el título de Técnico Superior en Educación Infantil y tener puntuación para los concursos de traslados. Aquí la gente se las ingenia como quiere y puede, normalmente los casos que estamos viendo lo hacen para no perder el puesto de trabajo, hay gente que viene y dice que ahora les están pidiendo esto pero que no estaría de más que se sacasen el título y nos preguntan qué tienen que hacer, pero es por miedo, para no perder el puesto de trabajo y creen que si tienen el título tienen más seguridad. Igual que en infantil hubo gente que lo aprovechó para otras finalidades, otros objetivos… por lo que veo (aquí) en general, no fue por eso, se te puede pasar alguien, pero aquí, en domicilio y en instituciones, en general no, es gente que lo necesita para trabajar.

Entrevistador: ¿Han tenido algún candidato que quisiese dejar el procedimiento?, ¿que se rindiese?

A.D: Este año no, me parece que no. Que yo sepa no, el año pasado me parece que hubo una persona que lo dejó.

Entrevistador: ¿En el caso de que esto suceda les animáis a seguir?

A.D: ¿Sabes qué pasa? Que a nosotros no nos llegan, es el asesor, si le dice al asesor que no quiere seguir en el procedimiento no nos llega.

Entrevistador: El informe del asesor no es vinculante, ¿se ha dado el caso alguna vez de un informe negativo y de que el candidato haya querido seguir con el procedimiento?

A.D: Sí, así es, nosotros tenemos la obligación de evaluarle, pero no nos ha pasado nunca, aquí en esta comisión no. Que yo sepa y de la otra vez no me acuerdo, me parece que no.

Entrevistador: ¿Considera que es ventajoso el procedimiento de evaluación?

A.D: ¿Por qué hacemos este proceso? Porque a estas personas se les pide que estén acreditadas si se lo pedimos, hay que hacerlo, si no se pidiese esto no sería necesario. Ellos siguen con su experiencia y formación, desde las empresas tienen la responsabilidad de formarles tanto a nivel práctico como teórico. Esa responsabilidad es de las empresas. Las empresas normalmente sí quieren que el trabajador se someta al procedimiento, aunque no les gusta que pierdan horas de trabajo. Les dicen que vayan pero que les deben esas horas.

Si no tiene el certificado de profesionalidad se puede quedar en la calle, las empresas están obligadas a dejarles, también, algunas veces decimos de las empresas pero es el propio candidato que tiene miedo, te dice que no quiere perder horas de trabajo y que prefiere que le evalúes tal día, mientras no podemos adaptar nos adaptamos, no hay problema.

Entrevistador: Ya terminamos, Además de todo lo que me ha comentado con anterioridad, ¿le parece que se podría cambiar algo más para mejorar el procedimiento?

A.D: Desde la admisión que hay que ajustarlo al colectivo al que va dirigido, lo que estábamos diciendo antes, más información, orientación.

En los niveles superiores, ser más exigentes para acceder porque mucha gente lo utiliza como vía para conseguir otra finalidad totalmente diferente de la que se persigue con el procedimiento.

Del asesoramiento no te puedo hablar porque no estoy metida.

Sobre la evaluación, este año lo estamos llevando mucho mejor que el año pasado, a nivel general, todos los evaluadores estamos mucho más contentos y hasta ahora no estamos teniendo problemas, sí que es verdad que a lo mejor hay información que nos va llegando escalonada, pero bueno, es un problema que se puede solventar.

Otra cosa, cambiaria los documentos que tenemos que cumplimentar a lo largo del proceso de evaluación, el informe de evaluación lo pondría más sencillo.

Entrevistador: ¿Se facilita el acceso para algún colectivo en desventaja social?

A.D: No, no hemos tenido ningún caso, supongo que si tenemos algún caso, como tienen preferencia en todos los casos, lo habríamos estudiado.

Hay unos requisitos mínimos, por mucho que seas mujer maltratada, si no tienes los requisitos mínimos no entras.

Entrevistador: Me está surgiendo una duda en este momento, ¿las certificaciones oficiales tienen que ser siempre una cualificación completa?

A.D: No, no, se les puede dar por unidad de competencia, se te da la unidad de competencia (está en el RD 1224), si has superado una o dos unidades de competencia, tú tienes varías vías, o bien irte por la vía educativa, esperar que salga otro procedimiento, o irte a otra comunidad, tú vas a certificar tu unidad de competencia. Esto está en el Real Decreto.

La unidad de competencia constituye la unidad mínima acreditable para obtener un certificado de profesionalidad, que tú puedes acumular para obtener el certificado de profesionalidad de la cualificación correspondiente.

Se debería informar más al candidato sobre la formación, cursos, sería interesante darles un curso de informática, eso lo primero y darles más vías para hacerlo.

No tengo ni idea de si en este centro la información al principio del procedimiento la ha dado el centro o no, en el centro anterior ya te digo yo que no la dio el centro. No.

Nombre: C.T.

Fecha/hora/lugar: 22 de noviembre de 2013/ 10.00h a 11.30h/Valladolid.

Profesión que desempeña: Trabajadora social.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Asesor (As).

Entrevistador: ¿Cómo ha llegado al procedimiento?

C.T: Estoy en el procedimiento por ser Trabajadora Municipal de servicios sociales básicos con gestión de ayuda a domicilio. He accedido al procedimiento por mi puesto de trabajo como experta por haber gestionado, supervisado la ayuda a domicilio desde un montón de años, en el tema de servicios sociales.

Hicimos una formación que gestionaba la Uned, no teníamos ni idea de este procedimiento, ni en qué consistía, ni qué pretendía y nos seleccionaron a unas cuantas personas y nos dieron la opción para inscribirnos para ser asesores o evaluadores sin saber muy bien en qué consistía cada cosa, el procedimiento… Nos dieron una información previa, así… somera. Nos apuntamos, fue en mayo de 2010, hicimos en la Uned una formación muy densa y exhaustiva de todo el proceso, toda la normativa, después nos dieron el título y no volvimos a saber nada de esto hasta que Observal nos llamó.

Entrevistador: ¿Cómo se enteraron de que existía la posibilidad de hacer esta formación para ser evaluadores y asesores?

C.T: Nos enteramos porque salió una convocatoria en algún boletín y el colegio profesional difundió que trabajadores sociales podían hacer esa formación, pero como no estaba muy claro ni sabíamos muy bien de que iba yo creo que no se hizo mucho caso de esa convocatoria y entonces tuvo que tomar cartas en el asunto…yo creo que la Junta de Castilla y León, para proponer a gente. Para invitarnos directamente, que si nos interesaba que nos apuntásemos que éramos susceptibles de obtener el curso, yo personalmente, me apunté con la propuesta directa de que como éramos personas con experiencia en este ámbito podía estar bien que tuviésemos la formación por si algún día salía este procedimiento y nos necesitaban. Lo hicimos con una motivación personal, con una invitación directa.

Luego supimos que se había apuntado gente a través de esa convocatoria que salió. Pero que finalmente no fue seleccionada para hacer el curso.

Cuando Observal propuso seguir con esta formación, (que no sé porque propuso continuar con esta formación, porque ya había mucha gente formada). De todas las personas que se han formado hemos pasado a formar parte del procedimiento un pequeño porcentaje, yo pienso que a lo mejor con el primer curso que se hizo en la Uned habría habido personas suficientes para la convocatoria que ha salido hasta el momento, de hecho con personas que he coincido en el procedimiento eran personas que se habían formado en el curso de la

Uned, y que luego han sido también tutores en Observal y mucha gente que no le cogieron para el curso de la Uned, les han cogido para Observal pero igualmente no les han llamado para nada en el procedimiento.

Entonces, ahora mismo estamos en el procedimiento, con la segunda parte de la convocatoria en el centro integrado. En el que yo estoy estamos tres asesores, creo que hay mucha más gente formada de la que de momento se necesita. Cuando Observal se ha planteado hacer este curso de formación, lógicamente, quería gente que ya estuviese preparada para ser tutores de este curso. Entonces abrieron como una convocatoria para esa primera jornada que se realizó en un fin de semana a la cual asistimos personas que ya teníamos el curso de la Uned. Hicimos esa jornada y fuimos tutores de todos los demás. Entonces, en cuanto a normativas, procedimientos, requisitos, tal y tal, se ha tratado de aplicar en todo el procedimiento lo que estaba estipulado que nosotros enseñamos en ese curso. El contenido de ese curso, si que se ha hecho una aplicación bastante estricta, de las guías, la guía del asesor, se ha usado todo lo que está marcado, todo lo que se puso en marcha, los instrumentos que trabajamos en el curso.

Entrevistador: ¿Quién se encarga de dar la información al candidato?

C.T: Se abre la convocatoria para que haya personas que soliciten participar en el proceso de acreditación, eso se difunde por los centros de trabajo, por las empresas de ayuda a domicilio, por las residencias de mayores.

Entonces, la gente que está trabajando en esas empresas y que quiere trabajar en el proceso…como todas las personas que se inscriban no van a poder participar en el proceso, porque son plazas limitadas. ¿Cómo sabes quién tiene que entrar y quién no? El candidato te tiene que presentar una documentación inicial: "Yo soy fulanita trabajo en esta empresa desde hace tanto tiempo, tengo estos cursos de formación, tengo…". El modelo para presentarlo ha sido el europeo porque se ha aplicado todo lo del curso, la gente ha tenido que ajustar sus currículos a este modelo. La gente ha presentado todos esos documentos en los que se pedía contratos nóminas, justificantes, certificados de cursos, todo esto venía muy regulado en la convocatoria, lo que se iba a contabilizar y lo que no, en base a eso hubo unas comisiones en los centros para hacer una pequeña puntuación de todos los papeles, baremar, para ver quien entraba y quién no, orden de prioridad. Ahí se constituyeron unas comisiones, en las cuales sí participaba el centro, el director del centro, el secretario del centro, personal administrativo del centro y también personas preparadas en el procedimiento. En esas comisiones, había gente que no sabía nada, no sé, a lo mejor se les había informado pero no daban muestras de haberlo recibido. No tenían las competencias, si les habían formado no lo sé, no sabían en qué consistía el proceso de los objetivos que perseguíamos, ni siquiera de las características del trabajo de la ayuda a domicilio. Entonces, ante una serie de contratos de ayuda a domicilio ellos no saben lo que es la ayuda a domicilio, no saben que la gente trabaja una hora otra en una empresa o en otra, que las jornadas son porcentuales, nadie trabaja a jornada completa en ayuda a domicilio, como se contabiliza una ayuda laboral, son cosas que quienes teníamos una preparación hemos tenido que explicar allí. Incluso, por ejemplo no sabían si un acompañamiento en un autobús escolar era algo que podía entrar en ayuda a domicilio,

cosas que ellos ni conocen el la ayuda a domicilio ni en el trabajo en una residencia ni conocen el perfil de la gente ni las empresas que son válidas. Continuamente en las comisiones, (las hacíamos todos juntos), nos repartíamos los expedientes, y en cada una de las comisiones había una o dos personas que conocíamos el sector y te estaban preguntando: "Oye, la empresa X ¿es de ayuda a domicilio?" No, es de limpieza, nosotros, por la práctica, y años trabajando conocemos las empresas que son de ayudas a domicilio y las que no.

Se publicaron las listas en el propio centro en el que se llevó acabo el procedimiento, de la gente admitida. Y el centro colaboró, seguramente mucha gente habrá ido a preguntar al centro, a muchos muchas veces les han dicho que no sabían de lo que les estaban hablando, los conserjes y todos lo demás ni sabían que el centro estaba implicado en esa movida, ni nos conocían, ni nos querían abrir las aulas, ni nos dejaban un ordenador, ni nada, en en el Centro Julián Marías, y en el Ferrari, no entendían que estuviese allí a las 8 de la tarde ni que estuvieses que esperar a que viniese una persona. La intendencia de los centros no ha tenido mucho conocimiento, pero por ejemplo en el Juan de Herrera si he tenido noticia de que los conserjes se habían implicado personalmente. Aquí yo entro en el centro y pensarán que soy una madre, nadie te hace caso, no saben nada, no obtienen nada a cambio, ni información ni compensación ni entienden que es su papel ni su obligación ni nada.

Entonces, como te decía, se sacaron las listas, entonces las primeras personas seleccionadas y las reservas, esas primeras ya las evaluamos.

En cuanto a la fase de información, el centro no la hace porque no sabe, entonces el director va allí y se planta y ya está, ha venido Niño, gente de la Junta, coordinadores y hemos estado nosotros, el apoyo de Niño sí lo hemos tenido, él ha ido a todas las reuniones, pero el centro no tiene criterio de nada, no sabe nada, no puede explicar nada, el solo da las buenas tardes y dice vais a venir aquí, y ya está. Este es el centro. Aquí en estas reuniones se explica el procedimiento, y entra el papel del asesor con las personas que toca asesorar, yo tuve 25 en la primera parte.

Entrevistador: ¿Hay un máximo de candidatos por asesor?

C.T: Si, en la primera parte 25 fueron los que tuve, era la distribución para tener más o menos los mismos, luego había gente que ya no quería participar, en el procedimiento, así que, después del primer asesoramiento se habían inscrito pero como había pasado mucho tiempo y tal, ya no querían, entonces siempre pierdes a alguien que ya no quiere seguir, entonces, haces la tarea de asesor con todas las fases:

Coges el expediente de la persona, que presentó, para la valoración, ves si está bien, si faltan cosas, contrastas que sea cierto, tal, todo. Con la persona delante, le pides más documentación completas eso, pero a efectos no de puntuación, sino de valoración de competencias. Si se le ha olvidado meter algún contrato de diez años o de lo que fuera, ya no es momento de cambiar la puntuación, pero es momento de hacerlo valer como competencia. Entonces se hace esa fase con todos los instrumentos que conlleva: la relaboración del historial profesional y formativo, declaración responsable de que no tiene esa formación ni el título, se firma un acta de la reunión, primero el tema documental, se

completa, se hace una ficha de sistematización de evidencias, se le hace una entrevista de asesoramiento para asesorarle sobre las competencias que tiene, para tener una visión de si la persona es competente o no en cuanto a lo que pretende acreditar. Después, el informe de asesoramiento y todo ese expediente completo se pasa a los evaluadores, también el cuestionario de autoevaluación.

Entrevistador: ¿Pasan siempre todos los instrumentos que están estipulados para el asesoramiento? o ¿en alguna ocasión se omite alguno?

C.T: No, no. Se pasaba siempre todo. Luego también tenemos una hoja en la que pone todos los instrumentos que hemos utilizado en esa fase de asesoramiento y están todos marcados.

En la nueva convocatoria la fase inicial de valoración no se ha realizado porque ya se hizo la otra vez, y esta convocatoria se ha descolgado de la otra. Hay muy poquitas personas ahora, yo llevo solo a tres.

Entonces, el centro no ha participado. No hemos recibido su colaboración, sí para gestionar las aulas y para hablar sobre lo que nos van a pagar, el secretario dice que le damos mucho trabajo, pero vamos que no les hemos necesitado para nada.

Entrevistador: ¿Piensa que los instrumentos consiguen que el candidato se autoevalúe?

C.T: Los instrumentos están bien, pero lo negativo, no solo de los instrumentos, sino de todo el procedimiento es el lenguaje que utiliza, es un lenguaje que si tú no explicas un poco a la gente lo que están preguntando, no lo entienden. Incluso para nosotros ha sido muy complicado, cuando hicimos el primer curso en la Uned, para personas que no son del ámbito académico es muy complicado, complejo. En Observal nos pilló sobre mojado, pero en la Uned, el lenguaje a mí me ha costado mucho, fue un curso que nos costó mucho, todos teníamos la misma sensación, no sabes bien donde quieren llegar, quien trabaja en el ámbito académico de currículos módulos…, está más familiarizado para nuestro sector fue muy complejo y para el candidato pues todavía peor.

En la terminología usada en la autoevaluación, en las entrevistas de asesoramiento se ve, te dicen: "Esa no la he contestado porque no la sé" y tú preguntas: "¿Qué entiendes por esto? "Nada, no entiendo nada", y a lo mejor lo que les están preguntando es si has cambiado un pañal una vez en tu vida y a lo mejor el candidato está en una residencia en la que cambia el pañal cuatro veces al día y te lo están preguntando de una forma que no entiendes.

Entrevistador: En el asesoramiento, ¿adaptan la terminología utilizada?

C.T: Sí, claro, tenemos que traducir las cosas, las fichas de autoevaluación bien, pero la gente las responde una vez que se lo has explicado, O a veces, depende de la persona, a veces la persona no considera que sabe hacer bien algunas cosas, a veces se ponen un dos, puntaciones bajas, se lo explicas con un ejemplo y te dicen: "¡Ah sí!, si que lo sé hacer, claro, pero es que… como lo pone así…", luego por el contrario, hay gente que dice: "¡Ah sí!, yo eso lo sé hacer, yo sé hacer todo", y le preguntas que qué entiende por esto y te dice: "Ahora mismo no sé", y se ha puesto un cuatro, se lo explicas y dice: "¡Ah!, eso no, nunca

lo he hecho", no han entendido lo que le estaban preguntando. Así que, tenemos los dos extremos.

Entrevistador: ¿Los candidatos hacen solos el cuestionario de autoevaluación?

C.T: Sí, lo hacen solos y luego lo revisan con nosotros. Hay gente que lo trae a lápiz, gente que se pone a todo un dos, porque cree que lo sabe hacer pero no se atreve a ponerse todo cuatros y luego tenemos que ir cambiando, luego hay gente que se pone todo cuatros y no ha entendido las preguntas. Porque el compañero/a le ha dicho que se ponga en todo la máxima puntuación.

La ficha de sistematización de evidencias formativas y académicas es un poco reiterativa, te pone número de horas, título del curso, contenidos, aunque deja poco sitio para los contenidos, si por ejemplo, el título es: movilización del paciente encamado, los contenidos es reiterativo. Es reiterativo y hace farragoso el instrumento porque si en vez de pedir el C.V. europeo se pidiese la ficha de sistematización de entrada, pon ahí los cursos, los trabajos que has tenido y luego yo te digo si está bien o mal, válido, no válido. Ya está, pero no así, primero lo has puesto todo en un C.V., de ahí lo trasladas a la ficha de sistematización, en la ficha de sistematización no tienes un espacio para los contenidos, te reitera los reitera (los contenidos), por ejemplo, hemos utilizado los instrumentos tal cual están, la formación, que es una ficha así… y tienes que poner todos los cursos, horas, contenidos…luego hay otro documento para marcar una cruz en los estudios que tienes. Esto hace que el documento sea pesado sin necesidad. Y además lo unes a que el candidato ha tenido que hacer un C.V. europeo que no es el suyo, el que tenía preparado, es como que repite cuarenta veces que ha hecho un curso, algunos requerimientos de documentos también los veo reiterativos, como la vida laboral con todos los contratos que se han tenido. Tendrá una justificación, no sé. Porque en ayuda a domicilio puedes tener a lo largo de cinco años de trabajo cincuenta contratos, porque te dan de alta, de baja, te modifican las horas, te coges reducciones horarias, tienes otro contrato. Entonces, si como asesor quieres contar las horas al milímetro, es complicadísimo. Sin embargo, si cojo y veo que tengo una serie de filas a un 10% de la jornada que la seguridad social considera que he trabajado dos días, en un mes porque solo he estado una hora al día, pues ya tengo ahí la suma de horas y días cotizados en ese concepto tengo fácil ver si una persona lleva 10 años trabajando o tres meses, es muy farragoso, este procedimiento es farragoso, tanto para nosotros como para el candidato. La ventaja es la experiencia, es lo que nos ayuda. Ha hecho mecanizarlo bastante, a mí ahora, el asesoramiento de estas doce personas, aparte de que son muchas menos personas, me ha costado menos esfuerzo que la primera vez e impartir el curso me ha costado menos que hacer el curso por la Uned, no tiene nada que ver lo que impartimos en Observal, es una versión light, la formación de la gente de Observal no tiene nada que ver con la formación de la Uned, no tenemos nada que ver ni de lejos, ahora, los asesores de Observal y de la Uned, trabajamos juntos, al mismo nivel, somos compañeros, pero no tenemos la misma formación ni de lejos.

Los de la Uned, estudiamos, mucho, tuvimos un examen durísimo .

Entrevistador: ¿Se hace algún tipo de control interno y/o externo del procedimiento?

Este es un proceso muy cerrado aunque a mí no me parezca lógico, por ejemplo, la ficha de sistematización de evidencia, yo podía decir que ya lo he visto en el currriculum vitae del candidato, que tal persona ha trabajado diez años en el mismo centro y no tiene nada de formación, ¿qué más ficha de sistematización si lo tiene en el C.V. pero yo no puedo prescindir de la ficha, yo no sé si alguien lo comprueba pero yo tengo que hacer la ficha porque está establecido en el procedimiento. Tengo que pasar por todas las fases. Aunque una señora que viene y dice que ha estado en un centro, (y demuestra más de veinte años) desde mi punto de vista creo que le tendrían que acreditar las competencias directamente, salvo que yo vea que se ha trastornado y no puede hacer su trabajo…si la siguen contratando durante veinte años y ha participado en formación…, si no tuviese la competencia la habrían despedido hace tiempo.

Entrevistador: ¿Si tenéis sugerencias de cambios o alguna queja…?.

C.T: Yo se lo he dicho a Niño, también hay una plataforma…en la que también están los documentos para ayudarnos en el proceso, como el informe de asesoramiento o la ficha de sistematización.

Entrevistador: Pero ellos me comentaban que tampoco tienen mucho poder de decisión…

C.T: Yo creo que no, porque ha habido cosas del procedimiento con las que no estábamos de acuerdo y se lo hemos dicho y ha dado igual creo que no tiene capacidad de cambio. Por ejemplo, esta segunda convocatoria ha salido en el boletín de Castilla y León, entonces se ha convocado una reunión, para que las personas que habían quedado en la otra convocatoria (en reserva) se evaluasen, pero tú, como candidato, no sabes que van a hacer una repesca, un año después de echar la solicitud, sacan un boletín y ponen tu nombre, el candidato podría estar de vacaciones o no sé, no enterarse, (el candidato ha dado su e-mail, su teléfono, etc…) si el candidato no se entera y no va a esa reunión informativa a la que estás convocado, a través del boletín, queda fuera del procedimiento. Para mí, eso no está bien, lo raro no es que faltase alguna persona, bajo mi punto de vista, lo raro es que hubiese alguien que se hubiese enterado de que estaba convocado y estuviese allí. Porque si fuese para un puesto de trabajo, y estás la tercera, pues lo miras todos los días. No avisaron, de que lo podrían volver a sacar, con una distancia de años desde la primera convocatoria, no se ha hecho ninguna iniciativa de contacto, no se ha hecho nada, se ha dado paso a la siguiente y a veces la siguiente tampoco se ha enterado.

Entrevistador: ¿Existe un registro de lo que se va haciendo durante el procedimiento?

Sí, registramos lo que vamos haciendo.

Entrevistador: ¿Cómo se realiza la entrega del informe del asesoramiento al candidato?

C.T: Yo… este personalmente, no se lo he entregado en mano, se lo he dicho verbalmente, pero creo que el objetivo está cumplido, porque va a seguir en el procedimiento, si fuese negativo sí habría que firmarlo.

Sí es positivo, yo creo, que no sería necesario firmarlo porque conmigo no se acaba nada. Sigue con ellos (los evaluadores), tendrá que firmar cuando acabe con ellos. No creo que esto afecte mucho al procedimiento. De hecho, solo me dejan dos actas por persona, dos trabajos con la persona, uno es la entrevista, la ficha de sistematización, aclarar todo, hacer bien el historial y otra la elaboración de la documentación, entonces, quedar otra vez con la persona para esa firma… pero vamos el asesoramiento no es vinculante yo te puedo decir que no sigues y tú seguir.

Si el informe fuera negativo, tú le tienes que informar y decir que lo mejor es que se siga formando y no continuar en el procedimiento, en ese caso tiene que firmar que yo le he aconsejado que no siga. Yo tengo que demostrar que le he aconsejado no seguir, y lo tiene que firmar, si no se retira tiene que firmar también que yo le he desaconsejado que siga.

Entrevistador: ¿Existe un procedimiento de reclamación, del asesoramiento, para el candidato?

No es necesario, porque al no ser vinculante, puede continuar aunque el informe no sea positivo.

Entrevistador: ¿Qué relación ha establecido con los candidatos?

Muy bien, he aprendido mucho con las candidatas, sabía en qué consistía su trabajo, pero luego hablando con ellas sobre como lo desempeñan, preguntando detalles…me ha sorprendido muy gratamente como resuelven problemas, como se implican, el valor de lo que desempeñan, para mí ha sido la mejor experiencia de todo el proceso, si no fuese por lo farragoso que es por el tema de la documentación…, me han puesto doce entrevistas como si me hubiesen puesto cien, encantada.

Entrevistador: ¿Cuánto suele durar el asesoramiento?

A veces bastante, porque hay que juntar toda la información que te traen, a veces no se han atrevido a escribirlo porque no sabían, también en la entrevista que mantienes, ellas tienen muchas ganas de hablar y exponer su trabajo porque no tienen muchas ocasiones de que alguien se sientes con ellas en una habitación para intentar comprender que saben hacer que hacen. Podemos estar, a veces, un par de horas. Aunque no las conocemos de nada, no es que establezcas una relación personal porque no las conoces de nada y las ves dos veces, pero en la entrevista, mi experiencia, es que hemos empatizado mucho y hemos estado cómodas (eran casi todo mujeres) no ha habido situaciones violentas, han tenido muchas ganas de hablar, comentar, compartir y yo a la vez de conocer más el trabajo en profundidad.

Entrevistador: ¿Los candidatos suelen comentar por qué se someten a este procedimiento?

Sí, porque saben que a lo mejor en un futuro se lo van a pedir en su empresa y lo quieren tener por el trabajo, no lo entienden muy bien, en la mayoría de las ocasiones, pero entienden que a lo mejor se lo van a pedir.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relación tiene con el resto de participantes en el procedimiento?, ¿se hacen reuniones con asesores, evaluadores, etc… para poner en común experiencias?

C.T: Sí claro, tenemos reuniones, por ejemplo, para los casos que son más complicados, que tenemos más dudas, porque no siempre es todo tan fácil, hay casos que te dan mucha duda.

Yo con evaluadores me he reunido una vez y con asesores otra.

Entrevistador: ¿Qué cree que se podría mejorar en el procedimiento?

El procedimiento se podría hacer más ligero en cuanto a documentos y se obtendrían los mismos resultados. Y en cuanto al proceso de convocatorias, en mi opinión es poco respetuoso con los procedimientos habituales y con los derechos de los candidatos. Tu puedes vivir en Tordesillas, si te han puesto un cartel en el Julián Marías de Parquesol, un cartel… cuando el candidato ha puesto su teléfono en todas las comunicaciones, su dirección, es verdad que a efectos administrativos el teléfono no te soluciona nada, pero han puesto un cartel y el candidato no ha ido a la primera convocatoria, pues que le manden una carta certificada o un correo con vuelta y si no responde pues nada.

Se hace la primera ronda y si no vienen luego pueden presentar una justificación, por fuerza mayor, eso se acepta, pero hubo una con un motivo de fuerza mayor, que había estado hospitalizada y lo presentó, y antes de estimar el recurso de ésta ya habían sacado la cita para la nueva reunión y vino la otra candidata (la nueva) y hubo que despacharla y se le tuvo que decir que es que se había admitido un recurso posteriormente a la publicación de la lista. Eso no se debe hacer nunca. Tu date un plazo para resolver las justificaciones de los que no se han presentado y cuando ya hayas admitido o desestimado todas, sacas las listas con las nuevas , porque esa señora había imprimido de internet, que estaba publicado en la página su nombre como convocada a la reunión, yo creo que el procedimiento se va haciendo sobre la marcha, entonces, el procedimiento administrativo está ahí desde hace mucho años, aunque no haya habido un procedimiento piloto, diariamente se hacen procedimientos de admisión a cursos, trabajos, oposiciones, todo eso está regulado, tú dices vale no has asistido a esto tienes tres días para argumentar causa mayor, se pasan tres días, se desestima, vale, convoco las tres siguientes y ya está.

Entrevistador: ¿Cree que el procedimiento es ventajoso para el candidato?

Yo creo que sí, esto está bien, creo que hay que hacerlo, hay que seguir haciéndolo, aligerarlo en la medida de lo posible, para que no cueste mucho dinero a la administración, y dar facilidades y más transparencia del proceso al candidato, en todas las profesiones y en todo.

Nombre: J.I.N.

Fecha/hora/lugar: 18 de noviembre de 2013/ 9.30 h a 10.02h. /Valladolid.

Profesión que desempeña: asesor técnico docente de la Dirección General de Formación Profesional de Régimen Especial del Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Gestor del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales (Gestor/organizador).

Entrevistador: ¿Podría empezar diciendo su nombre y su cargo, por favor?

J.I.N: José Ignacio Niño, asesor técnico docente de la Dirección General de Formación Profesional de Régimen Especial del Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales, ese es el nombre del servicio.

Entrevistador: ¿Cuál es su función en el procedimiento?

J.I.N: Prácticamente la misma función que en la convocatoria de 2013, ha sido gestionar y organizar todo lo referente a comisiones de admisión, asesores y evaluadores, más el curso de formación de asesores y evaluadores.

Entrevistador: ¿Quiénes o qué entidad se encarga de poner en marcha el procedimiento?

J.I.N: La iniciativa partió del Consejo de Ministros, del Gobierno de España, en un acuerdo del Consejo de Ministros del 7 de diciembre, creo, no me acuerdo muy bien. Se aprobó una distribución de un montante económico para el procedimiento de acreditación y evaluación de competencias profesionales y se adjudicó unas cantidades a las distintas comunidades autónomas, era una transferencia finalista con la finalidad de evaluar, de tal manera que… creo que el 80% de las plazas eran para atención sociosanitaria, las dos de atención sociosanitaria (en instituciones sociales y en el domicilio) y en educación infantil, luego dejaba un margen, un pequeño margen a las comunidades autónomas para incluir otras cualificaciones profesionales que considerasen convenientes para su entorno profesional…

En Castilla y León se incluyó una de nivel 1, fue la cualificación de… la de operaciones auxiliares de mantenimiento de carrocería de vehículos a iniciativa del ECYL, a través del centro de Villabañez, fue el que eligió esa cualificación. Pero fueron muy pocas plazas.

Entrevistador: Por tanto, sí, habéis tenido otras instituciones que han participado en el procedimiento…

J.I.N: Esa convocatoria partió del Ministerio de Educación pero aquí se asumió como una convocatoria conjunta de la Consejería de Empleo y de Educación, se hizo conjuntamente, administrativamente fue así porque la orden sale por orden de Hacienda que no tenía nada

que ver, porque la consejería encargada de la coordinación era Hacienda, y como la iniciativa salía de dos consejerías, por eso lo publicó Hacienda, de hecho los de Empleo han participado muy poco, fue liderado por nosotros completamente, su colaboración se limitó a publicar los listados de candidatos que les mandamos, luego a recibir los resultados de la evaluación y registrar las acreditaciones.

Entrevistador: ¿Qué institución se encarga de la acreditación oficial de las competencias?

J.I.N: Nosotros, la Consejería de Educación… emitimos un documento de acreditación de competencias que va firmado por nuestro director general y el gerente del Servicio Público de Empleo de Castilla y León.

También ese documento de acreditación es conjunto, para las dos administraciones (Educación y Trabajo). Pero lo hicimos nosotros, lo enviamos a los centros para que lo recibiesen los interesados y luego comunicamos al Servicio de Empleo de Castilla y León (el ECYL), para que ellos hiciesen el registro. Pero en ese momento ellos no tenían creado el registro de certificados, y quedó en el limbo, en espera, hace unos días, supe que eso se solucionó. Ahora pueden registrar las acreditaciones.

Es la comunidad autónoma la encargada de esto, inmediatamente después de esta convocatoria de 2011… a finales de diciembre salió una orden de estructura para gestionar el procedimiento, curiosamente salió primero la convocatoria y luego sacamos la orden de estructura para gestionar el procedimiento. Esta orden modificó lo que se iba a hacer inicialmente, porque establece otros órganos colegiados para la toma de decisiones y dice que todo lo que sea gestión única, todos los pasos que conlleven una gestión única lo va a hacer el ECYL, es competencia suya. Todo lo que tiene que ver con una gestión única. Esta orden es del 30 de diciembre, lo lógico hubiese sido crear la estructura primero y luego sacar la convocatoria, pero en el mes de diciembre había que sacar la convocatoria, porque nos habían adjudicado un millón de euros, y era impensable devolver ese millón cuando era necesario para el procedimiento. Hubiese sido impresentable socialmente.

Entrevistador: En cuanto al acceso, ¿se facilita para grupos….?

J.I.N: No, no se estableció ningún criterio de admisión preferentes para determinados colectivos, la filosofía fue que se iba a dar preferencia a los que estaban trabajando, para dar continuidad al empleo y dentro de los que estaban trabajando a los que desarrollaban determinadas funciones relacionadas directamente con una resolución de diciembre que establecía una prioridad, que establece que el 100% de las plantillas de determinadas funciones sanitarias tienen que estar acreditadas en 2015. A esa gente se le dio prioridad y dentro de éstos se dio prioridad a aquellos que ya habían hecho una formación con la gerencia de servicios sociales y tenían un documento de acreditación de eso, porque esa gente había hecho la formación necesaria para obtener el certificado, pero como no era una formación acogida a un plan de formación del ECYL no tenía capacidad para obtener el certificado directamente. Se les dio prioridad porque consumían muy poca energía, tenían hecha la formación, el asesoramiento y evaluación eran inmediatos, consumían pocos recursos económicos y permitía alcanzar a más personas.

Entrevistador: ¿Se va a conseguir el objetivo de que en 2015 estén todos certificados?

J.I.N: El procedimiento va a llegar en 2014 a todos los que en aquel momento solicitaron en 2011 participar y reunían los requisitas. En aquel momento hubo 7.482 solicitudes, de estos había unos 5.600 más o menos que reunían los requisitos para participar, después, los que evaluamos la otra vez, 2.673, más los 600/625 de ahora que quedan en una bolsa de reserva que queremos barrer en la siguiente convocatoria. Con lo cual hay un margen de gente que entonces no reunía los requisitos y ahora puede que si los reúna, y gente que no presentó solicitud inicialmente porque no se enteró o por lo que fuese, que a lo mejor reúne los requisitos, por lo tanto va a quedar gente que no va a participar. De momento, en 2014 vamos a llegar a la bolsa de reservas.

Entrevistador: ¿Qué criterios se han seguido para que entrasen o quedasen fuera del procedimiento los candidatos?

J.I.N: Hay unos requisitos mínimos del RD 1224 (3 años de experiencia en los últimos 10 años o 300 horas de formación) pero dentro de esta gente que reúne los requisitos hay… hay otros criterios de admisión, de prioridad:

La Orden de Hacienda 1536 que dice que son preferentes los que trabajan, los que realizan determinadas funciones como personal a domicilio, o asistente personal, o gerontólogos, los que cumplen determinadas funciones y si hubiese una igualdad, que la hubo, preferente los de más edad, como criterio de desempate.

Entrevistador: Hay una fase de información, asesoramiento y evaluación, ¿Habéis distinguido la información del asesoramiento?

J.I.N: La fase de información y orientación consistió en formar a los orientadores laborales y educativos y a otros órganos como podían ser las organizaciones sociales de los sectores, formarles en lo que se iba a hacer, formamos también a los del 012, tres días, para que orientasen a la gente. Pero la principal motivación y vía de orientación fueron las organizaciones de los sectores, es decir: las federaciones, las asociaciones de gente que trabajaba en el sector de dependencia. Luego, la fase de asesoramiento fue clara como establece el 1224, la fase de evaluación se solapó porque no teníamos mucho tiempo y la fase de acreditación fue posterior. La idea del 1224 es que existe la fase de asesoramiento y cuando termina empieza la de evaluación pero nada impide que cuando los asesores terminan los cinco primeros informes se lo pasen a la comisión de evaluación y ésta empiece con su labor.

Entrevistador: ¿Qué criterios se siguen para seleccionar la metodología los instrumentos…que se han adoptado durante el asesoramiento y la evaluación?

J.I.N: Desde aquí, como órgano gestor no hemos intervenido mucho en la metodología porque las comisiones de evaluación son autónomas para utilizar los procedimientos que consideren oportunos.

Sí, hemos coordinado, a través de los coordinadores provinciales de las direcciones provinciales de educación y a través de instrucciones y plataformas de formación de grupos

colaborativos, es decir, los coordinadores provinciales actuaban como vía de transmisión de las informaciones que se daban desde aquí y unificaban los criterios de evaluación entre las comisiones de evaluación. También había una plataforma de un grupo colaborativo para que asesores y evaluadores se pusieran en contacto entre ellos y con nosotros. Así, todos los archivos que se van a utilizar, las comunicaciones, los correos, que se quieren dar a todos, se hace a través de esa vía, a través de un grupo colaborativo.

La mayor parte de los archivos los he colgado yo, pero el primer año había muchas cosas que no habíamos previsto y los asesores y evaluadores lo crearon y pusieron en común para todos a través de esa plataforma.

Entrevistador: ¿Qué documentos de apoyo se han utilizado en el procedimiento?

J.I.N: El esencial fue la guía del asesor y la guía del evaluador, las unificamos y las simplificamos, hicimos una guía que simplificaba ambas, resumía las dos, de asesores y evaluadores y las guías de evidencia las usaron las comisiones de evaluación, las guías del candidato no utilizamos…los cuestionarios si, por supuesto,...creo Que existió cierto margen de variabilidad entre unas comisiones y otras, entonces, puede ser que la coordinación no fuese todo lo buena que debería haber sido,… algunas comisiones, sobre todo en educación infantil, fueron muy dispares en los métodos de evaluación, entraba dentro de su margen de competencia pero…a mí me hubiese gustado que en infantil no hubiese habido tantas discrepancias, hubo dos comisiones de evaluación que hicieron un examen puro y duro tipo educativo, como en el sistema educativo que no se ajustaba exactamente a lo que es el procedimiento.

Entrevistador: ¿No se realizaron pruebas prácticas, simulaciones…?

J.I.N: Creo que en infantil en dos comisiones no, pero tampoco hemos entrado ahí, no tenemos competencias para modificar o para establecer un cortafuegos, para decirles lo que no pueden hacer, pero sí que advertimos a todos sobre que no se podía evaluar en este procedimiento con criterios de evaluación que estaban utilizando los profesores en sus ciclos formativos de grado medio y superior. Si a este procedimiento le aplicas un criterio de evaluación basado fundamentalmente en el saber, pues esta gente falla, pero si en lugar del saber tienes en cuenta también el saber y el saber estar, la cosa mejora, porque unos profesionales que llevan muchos años claro que desconocen muchos conocimientos teóricos, seguramente, ¿y quién no?, pero no se le puede evaluar con criterios de evaluación puro y duro de contenido teórico y ese fue un riesgo que intentamos atajar desde aquí, porque veíamos que la cosa derivaba en ese sentido.

Entrevistador: ¿Cómo llegó este problema a su conocimiento?, ¿existe algún tipo de control interno o externo del procedimiento?

J.I.N: Yo hablaba con los presidentes de las comisiones de evaluación, por correo electrónico. Me comunicaba con ellos para saber cómo iba cada comisión, y de alguna forma entre los comentarios, yo veía que el riesgo era que utilizaran criterios de evaluación… erróneos para este procedimiento. También es verdad que algunos interpretaron como que la Consejería de Educación les forzaba a que acreditasen a todo el

mundo, alguno entendió que mi mensaje era que nosotros queríamos que acreditásemos a todo el mundo, y no es verdad, no era la intención,… pero sí que era la intención el situar la forma de evaluar en el objetivo de este procedimiento. Bueno fueron situaciones que ahora en la segunda fase no se están dando, porque la gente entendió que esto no es hacer el examen de prueba libre de un certificado de profesionalidad o prueba libre de un título.

Entrevistador: Entonces podemos decir que sí que ha habido un control interno por parte vuestra, suya…

J.I.N: Sí, pero no corregíamos, no rectificábamos a nadie, a ninguna comisión.

Entrevistador: Y… ¿ha habido control externo?

J.I.N: No, no, no podemos corregir, porque en ninguna normativa (ni del estado ni autonómico), se faculta al órgano gestor a intervenir en las comisiones de evaluación por la misma razón que un tribunal de oposición es soberano para utilizar los criterios o procedimiento que estime oportuno dentro de lo establecido, las comisiones al igual que los tribunales deben tener un margen de autonomía para decidir, otra cosa es que tuviésemos un procedimiento de control externo que nos orientase a modificar el procedimiento en otra línea. Eso no lo tenemos.

Entrevistador: ¿No hubo quejas por parte de los candidatos, por el examen teórico….?

J.I.N: Sí, pero había muy pocas plazas, hablamos de pocas plazas y pocas personas afectadas, algunos sí, decían que en Salamanca… Palencia… comentaron que habían hecho examen y protestaban porque en otra parte no lo habían hecho, sin embargo en el grueso de las plazas, que eran las de atención sociosanitaria no se produjo este problema.

Entrevistador: ¿Existe un registro de todo lo que se va haciendo durante el procedimiento, documentando todo lo que hace?

J.I.N: Sí, el asesor controla todo lo que va haciendo, los pasos... La comisión de evaluación también, pero desde aquí no tenemos ese control, excepto que al final del procedimiento recibimos y recabamos toda la documentación de asesores y evaluadores y está aquí archivada, pero durante el procedimiento no. Ahora mismo yo no sé lo que está haciendo cada asesor o comisión de evaluación, lo sabré al final cuando reciba toda la documentación.

Entrevistador: Sobre legislación, normativa en la que se sustenta el procedimiento, ya me ha hablado de alguna, no sé si queda algo por nombrar, mencionar…

J.I.N: A ver, la normativa es el 1224, es la base, la normativa básica del Estado. Luego tenemos una normativa específica la Orden 1605 es la de la estructura, es la que organiza este procedimiento en Castilla y León. Luego las convocatorias, que primero hubo una, la del 2011, la 1536 y luego otras posteriores, la de septiembre de este año y luego normativa… una orden de la Consejería de Educación que habilitaba asesores y evaluadores, más la normativa propia de gestión, hay una orden que establece el número de asistencias de asesores y evaluadores, otra orden que establece lo que llamamos una

encomienda de gestión que es que la Consejería de Educación encomienda la gestión a doscientos centros gestores, les dice que si aceptan esa encomienda, ellos manifiestan por escrito que sí lo aceptan y a partir de ese momento son ellos los que gestionan porque se lo hemos encomendado nosotros.

Hay un aspecto que te quiero comentar, hay un asunto curioso en la habilitación de asesores y evaluadores, el procedimiento se inició con unos cursos que organizo la Uned, a nivel nacional, en esos cursos se formó gente que había sido propuesta por la Administración laboral y por la Administración educativa. Curiosamente, el Gobierno de España habilitó con carácter nacional a los que había propuesto la Administración laboral y encomendó a las Administraciones autonómicas que habilitasen a los que había propuesto Educación. Por lo tanto, nosotros nos encontramos en el 2012 que teníamos que habilitar a los que había formado Observal y a los que había propuesto educación y que se habían formado por la Uned, pero hay un problema legal, es que la habilitación que podemos hacer nosotros, que puede hacer nuestro director general, no puede tener carácter nacional. Con lo cual, habilitamos asesores y evaluadores para la convocatoria que convocaba nuestro director general, la Orden de Hacienda de 1536, la grande, pero claro, en el procedimiento que estamos llevando a cabo esa habilitación sirve, porque esta convocatoria cuelga de la anterior y por tanto nos sirve la habilitación, pero no nos sirve si el Ecyl convoca bajo la orden de estructura con otra convocatoria que no cuelgue de la orden de hacienda inicial. Hay que volver a habilitar.

La Uned formo dos cursos en 2010 y en 2011, aquí participo gente propuesta por la Administración laboral y educativa, entonces se declararon aptos unos cuantos, los de la Administración laboral fueron acreditados por el Servicio Público de Empleo del Estado y con carácter nacional y por tanto tienen su título, los propuestos por la Administración educativa, dijo: "Éstos que los acredite la Administración autonómica correspondiente". Entonces nosotros acreditamos a los que formó Observal y a los de la Administración educativa, entonces los del servicio jurídico nos dijo que no podíamos habilitar con carácter nacional porque el director general no tiene capacidad para eso, entonces sacamos la orden de hacienda y los habilitamos para esta orden, como de esta orden de hacienda cuelga la resolución de 27 de septiembre de 2013, los que estaban habilitados para la anterior orden, lo están para ésta de 2013, y pueden actuar. Pero ahora, el Ecyl va a sacar una convocatoria distinta que no cuelga de esta, y éstos no están habilitados para ella y necesitan habilitación, por eso en los próximos días, tendrá que salir un curso para asesores y evaluadores, específico para los de montes y servicios para los controles de plagas y en esta convocatoria del curso , va a salir además la habilitación con carácter nacional de esta gente, para que puedan participar en esta convocatoria con lo cual esta gente, los de Observal y los formados por la Uned propuestos por Educación, van a tener que solicitar la habilitación, es una formalidad, es un trámite formal, no tendrían que repetir ningún curso de formación, es un poco complicado pero así funciona.

Entrevistador: Quería preguntarle por los costes del procedimiento…

J.I.N: El coste económico de inscripción es de 21, 68 euros por candidato, los de esta convocatoria de 2011 y la que cuelga de 2013 no han pagado tasa, los próximos sí tendrán

que pagarla. Son 396 por candidato todo el procedimiento, lo que pagó la administración por cada candidato.

Como se dividía el millón de euros por fases. Hay unos costes de los centros gestores.

Te explico la distribución del dinero: nosotros hicimos un cálculo de 400 euros por candidato porque el Ministerio de Educación nos obligaba a evaluar a 2.655 personas. Al final evaluamos a más a 2.673, pero ellos nos obligaban a evaluar a 2.655 con un coste de 400 euros por candidato, dividimos y repartimos a los centros, según las plazas que había para evaluar, pero ahí ese dinero lo enviamos a los centros para que lo gestionasen, tenían los gastos de pagar a evaluadores, asesores, pagar la comisión de admisión , la que aplicó el baremo a la gente, luego había gastos propios del procedimiento, fotocopias, comunicaciones postales, etc… y luego había unos gastos generales que son imputados que cada centro puede imputar hasta un 30% de las facturas a este procedimiento. Por ejemplo: factura de luz de 300 euros, hasta 90 euros se los puede imputar al procedimiento, luego hay que justificar estos gastos documentalmente al Fondo Social Europeo y al Ministerio de Educación (fuentes de financiación). Así se permitía que parte de ese dinero fuese a gastos de los centros. Yo sospecho que los centros no se gastaron todo el dinero que les mandamos y atribuyeron al procedimiento gastos que no eran reales, pienso esto porque los directores de los centros gestores estaban encantados con seguir con el procedimiento y no lo estaban los secretarios, secretarías y conserjes pero los directores sí, porque les está llegando dinero por esta vía y en esta época de problemas de mantenimiento de centro es muy sustancioso, de ahí deduzco que no se gastaron todo lo que imputaron.

Entrevistador: En cuanto a las tasas, ¿cuánto van a tener que pagar, más o menos, los candidatos?

J.I.N: Inicialmente se estableció una tasa de 24 euros para asesoramiento y 12 euros por cada unidad de competencia evaluada, pero esas tasas van a ser modificadas porque en la siguiente orden de presupuestos se va a modificar y poner una tasa única. La tasa esta creada pero ahora no se va a aplicar porque este procedimiento cuelga del anterior y por eso no se va a aplicar. Cuando se cree la nueva tasa, será tasa única.

Entrevistador: ¿Cómo cree que ha sido la relación calidad precio para el candidato hasta ahora?

J.I.N: Para el candidato excelente, para la administración carísimo, evaluar al candidato cuesta 400 euros, aunque ahora en esta fase va a salir más barato: unos 350 euros. Porque no hay fase de admisión ya están baremados, pero es muy caro. Todo el dinero sale del Estado y del Fondo Social Europeo de la convocatoria primera y de esta segunda, que se descuelga, el Ecyl va a poner bastante dinero, bueno van a poner todo, porque el Ecyl no tiene transferencia finalista del Gobierno Central, es posible que la tengamos nosotros, nosotros vamos a tener 500.000 euros del Gobierno Central.

Entrevistador: ¿Para las normas de certificación se ha utilizado el Marco Nacional de Cualificaciones?

J.I.N: Si, aquí se aplica el catálogo Nacional de Cualificaciones.

Entrevistador: ¿Se ha aplicado el Europass y/o el Youthpass, en el procedimiento??

J.I.N: No aunque sí que se ha utilizado el currículum modelo europeo, que tuvieron que presentar los candidatos cuando presentaron la solicitud. Tuvieron muchísimas dificultades, porque había muchos con un bajo nivel cultural y muchos extranjeros, en las secretarías de los centros gestores les ayudaron y los sindicatos también hicieron una buena labor. Fue exagerado pedirles el currículum europeo. Fue agobiante para la secretaría de los centros. Fue una sobrecarga.

Entrevistador: ¿Qué beneficios cree que ha traído el procedimiento?

J.I.N: Para el candidato muy grande, el porcentaje de personas acreditadas ha sido muy elevado.

En domicilio el 99% 99,98%, en infantil: 81%. Carrocería y vehículos: 100%. Eran 55 plazas. De los 7.400 que presentaron solicitud, los que entraron fueron los mejores con lo cual el porcentaje fue elevadísimo.

Los candidatos que han acreditado todas las competencias fueron: domicilio: 99% 99,36% en instituciones sociales, 75% en… estos datos te los proporciono luego más detalladamente…98,11 en carrocería y vehículos…

La Consejería de Educación cumple una tarea social muy importante en este sentido, cumple con lo establecido con la administración central que nos impone unas cosas y abre una puerta importante para nosotros, o dos: abre una puerta para que la gente que necesite formación complementaria, nosotros los vamos a derivar a los centros de adultos, o integrados o institutos para que continúen su formación con lo cual es una vía de recuperación de gente para la formación. Eso es importante para nosotros. Otra vía importante es que la Administración laboral quiere encargarnos que los centros de adultos de educación sean los centros que elaboren y apliquen las pruebas de conocimientos básicos para acceder a la formación de los niveles 2 y 3. El Ministerio de Trabajo modifico hace poco el Real Decreto 34, el de los certificados de profesionalidad en la línea de establecer para la gente que no tiene la titulación suficiente para acceder a la formación de un certificados de profesionalidad de nivel 2 y 3 tiene la posibilidad de hacer un aprueba de conocimientos básicos, esta prueba no está regulada en la Administración autonómica de Castilla y León pero la propuesta que hace la Administración laboral es que sea la Administración educativa la que haga esa prueba y la vía natural para hacer eso van a ser los centros de adultos, nosotros queremos hacerlo, pero con precaución porque no podemos calcular la demanda y no queremos saturar.

Considero el procedimiento ventajoso, pero complicado, confuso, caro y con el gran inconveniente de que no se puede dar un servicio público como éste basado en la voluntariedad de la gente. Los asesores y evaluadores participan voluntariamente, si quieren participan y si no, no. Reciben una retribución económica basada en el Real decreto 252 del año 93, las cantidades están en pesetas, están calculadas en el año 93. Hacemos la broma de que esperamos que la gente no haga cálculos y se dé cuenta de lo que se les paga por hora, podrían estar toda la tarde por 36 euros al día. Además de pedirles informes. Muchos

participan en esto por convencimiento porque creen en ello, porque les gusta, por estar en contacto con la gente, etc…

Entrevistador: ¿Cómo cree que ha funcionado el procedimiento respecto a las expectativas que tenía antes de que empezase y que cree que podría mejorarse?

J.I.N: Yo juzgo por los comentarios que han hecho todos los miembros del Consejo de Formación Profesional en el cual están representada la Consejería de Economía y Hacienda, la Consejería de Educación,… las organizaciones sindicales, patronales, las cámaras de comercio, he participado yo porque soy el secretario, lo sé de buena tinta, los comentarios que se han hecho en ambas consejerías y en el Consejo de Empleo, es que el procedimiento salió muy bien para las expectativas que teníamos, por lo complejo y el número tan grande de personas.

Sin un proceso previo experimental lanzarnos a evaluar a 2.600 personas… tantas personas era complicado y salió muy bien, nos han felicitado de todos los órganos colegiados, creo que ha salido bien, milagrosamente. Teníamos mucho miedo, desconocimiento, con unos recursos muy limitados, porque este procedimiento ha colgado de dos personas, yo y Agustín Sigüenza. Mientras que otras comunidades autónomas tienen institutos, tienen otros órganos, muchos más recursos, de hecho creo que Andalucía lo externalizó, lo privatizo porque no podía con el procedimiento.

Aquí salió bien pero necesita una revisión, tiene que ser modificado sustancialmente.

Entrevistador: ¿De quién depende que se exista un control externo, una revisión?

J.I.N: El Ministerio de Educación o el Gobierno Central, nosotros no tenemos poder de decisión, sí de proposición. Esta consejería ha hecho una propuesta al Director Provincial de Formación Profesional, entre otras cosas porque es amigo nuestro (era el director provincial de educación en Soria), le hicimos una propuesta de modificación de este real decreto 1224 de tal forma que este procedimiento fuese atribuido directamente a los centros integrados de formación profesional, se hiciese con personal de los centros de formación profesional y fuese un procedimiento abierto, constantemente abierto, con unas convocatorias. Si se quiere, eligiendo determinadas cualificaciones por cada año y que los centros integrados y los centros que tienen cada familia profesional fuese competente para asesorar y evaluar, de tal forma que los perfiles fuesen… los orientadores de los centros fuesen los que hagan la tarea de orientación e información, el departamento de FOL actuase como asesores y profesores y técnicos externos (que pudieran ser técnicos externos también) de cada familia profesional hiciesen la evaluación. Esto está en revisión, me consta que el Ministerio de Educación lo va a revisar pero no es fácil cambiar un real decreto.

Entrevistador: ¿Esto supondría un mayor coste del procedimiento?

J.I.N: No, sería más barato, más fácil para el ciudadano, porque tiene la referencia del centro educativo donde está esa familia profesional y sobre todo acabaría con la voluntariedad de la gente. Los funcionarios estamos obligados a participar si la Administración lo decide no es cosa voluntaria, tu no participas si quieres o no quieres en

un tribunal de oposiciones, te toca y te tocó y lo tienes que aceptar, así se solventaría el problema de la voluntariedad. Ocurre, por ejemplo, que personas se den de baja a medio proceso de asesoramiento o de evaluación, porque no quieren porque no pueden, porque no les conviene por lo que sea y hay que ir inmediatamente a modificar su nombramiento y sustituirle por otro que esté dispuesto a ello y es complicado. Yo espero que este procedimiento sea simplificado, es que el Real Decreto 1224 es muy…constriñe todo, es tan concreto que obliga a muchas cosas costosas, por ejemplo, si queremos evaluar a cinco personas o diez en Soria hay que constituir una comisión en Soria, como mínimo tiene que tener cinco personas lo mismo que para evaluar a ciento veinte aquí en el Juan de Herrera, eso hace costoso el procedimiento, lo hace costoso.

Nombre: J.L.

Fecha/hora/lugar: 27 de diciembre de 2013/ 17.30h a 19.00h/Valladolid.

Profesión que desempeña: monitor en un centro de educación especial, en un taller ocupacional de carpintería. Desde hace 25 años. Trabaja con personas con discapacidad intelectual.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Asesor (As).

Entrevistador: ¿Qué funciones lleva a cabo en el procedimiento?

J.L.: Las que vienen especificadas en la guía del asesor, más que nada, el asesoramiento, en general, ayuda a la confección de documentos, del C. V. a la gente que lo necesita, a hacer el historial profesional y formativo, a repasar los cuestionarios de autoevaluación y luego, el asesor, hace los informes de sistematización de evidencias y el informe de asesoramiento. Todo, todo, seguir la documentación, revisarla, validarla, vamos… no validarla, determinar si cierta documentación procedía para la cualificación o no, porque te podías encontrar con gente que te presentaba un título o diploma o experiencia profesional que aparentemente no tenía nada que ver pero que desmenuzando los contenidos del curso, podía ver si efectivamente podía servir y encajar con la cualificación algo de eso.

En la convocatoria de 2013, se ha validado para domicilio y para instituciones, los otros no, salieron en la otra (la de 2011) pero no en esta.

Entrevistador: ¿Proporciona al candidato información sobre el procedimiento?

J.L: Sí, en la primera reunión. Normalmente es grupal, con el grupo de candidatos que te asignan les explicas en líneas generales en que consiste el procedimiento, las fases de las que consta, que deben hacer, como se va a gestionar, el papel del asesor, el papel del evaluador, los certificados de profesionalidad, las Unidades de Competencia, en la primera convocatoria sí fue más intenso, se hizo una primera reunión global masiva, la segunda convocatoria como la hemos tenido, cada asesor tenía catorce candidatos, ha sido menos intensiva además, los candidatos ya venían con más conocimientos sobre lo que se iban a enfrentar y sobre todo con menos miedo, porque el denominador común de la primera convocatoria era el miedo que tenía la gente, miedo a perder el trabajo. Yo me quedaba asustado, yo, lógicamente centraba mucha parte de mi trabajo en quitar el miedo. Pero claro, cuando te encuentras con lo que te comentan algunos de las pegas que encima les ponen sus empresas…, primero les exigen que se acrediten y luego les ponen pegas para que vayan al asesoramiento, a participar en el procedimiento, pues te extrañaba horrores.

Entrevistador: ¿Cree que existe da una buena fase de información y orientación?

J.L: Yo pienso que ni siquiera la ha habido, o si la habido, se ha basado mucho en la rumorología, hasta que poco a poco se fue diluyendo, había gente que salía de los asesoramientos que decían: "Bueno pues no era para tanto", yo creo que se vendió como algo muy… no sé porque se vendió así, no sé por qué.

Hay un decreto ley, relacionado con la ley de independencia, que establece que en el año 2015, el 100% de las plantillas de trabajadores, en el ámbito de los certificados de profesionalidad de atención sociosanitaria a personas en domicilio e instituciones, estén

acreditados. Para mí, este certificado de profesionalidad no era el más idóneo. Según en los ámbitos, se hizo una mezcla ahí, y es mi opinión, entre lo que era la atención sociosanitaria a gente dependiente en instituciones geriátricas, donde podía ser muy importante el papel de las auxiliares de clínica de las gerocultoras/es, y diferenciándolo de otros centros, en el caso de los centros de educación especial, que también atienden a personas dependientes en instituciones, donde quizás el perfil sociosanitario no era el más adecuado, sobre todo a la vista de que ha salido ahora el nuevo certificado de profesionalidad que es en el que encajaría más, bajo mi opinión, en la atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones con discapacidad intelectual, (que ahí entraría autismo, discapacidad intelectual propiamente dicha, o sea todo), bajo mi opinión hubo una especie de precipitación ahí, porque si no, las financiaciones no nos vienen, si no tenemos a la gente, así que vamos a formar a nuestra gente para que se saquen las unidades de competencia a través de los módulos formativos correspondientes, les damos la formación y que se puedan presentar al procedimiento y se acabó.

Entrevistador: ¿Cómo se formó como asesor?

J.L: por Observal, a mí me llegó a través del sindicato, me enteré y como vi que lo que pedían era gente con una formación amplia en el sector de la dependencia o de la atención a personas dependientes, por eso me inscribí y me admitieron. Tuve de tutor a Eulogio y muy bien, fue on-line y hubo algunas sesiones presenciales, me gustó mucho lo que aprendí y lo mejor ha sido poder hacer el asesoramiento.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relación ha establecido con los candidatos?

J.L: a pesar de que en anterior procedimiento tuve a compañeros/as míos, que fui asesor de ellos, sabía que tenía que mantener una relación muy profesional con ellos. Sobre todo intentaba hacerles vencer el miedo que tenían a presentarse, porque te encontrabas con gente que llevaban muchísimos años trabajando de gerocultores en una residencia de ancianos, con una experiencia tremenda pero que malamente sabían hacerse un curriculum vitae, malamente sabían rellenar el historial histórico formativo, sobre todo en unos formatos que nos dieron, que difícilmente se podía escribir en ellos con que una parte de esta gente que tenía dificultades para escribir… imagínate…,lo consulté a José Ignacio, que aquella gente que tuviese conocimientos de informática, o pudieran hacerme llegar tanto el C. V. como el historial por correo electrónico, que me lo hiciesen llegar así, y en todo momento, una actitud muy profesional y muy alentadora y muy positiva y tratando de ser muy constructivo pero sobre todo, en la primera convocatoria, tratando de disiparles los miedos (tremendos), se pensaban que yo era el que les iba a decir o si o no, el que les iba a poner o un cuatro o un cinco, tenerles que hacer muchísimas matizaciones, también dependiendo del nivel formativo de la gente.

Entrevistador: ¿Ahí la fase de información ha fallado?

J.L: Pues sí, hemos tenido que informarles nosotros. A nosotros nos venían con los sobres, los dosieres, ya baremados, con toda la documentación, ellos habían adjuntado toda la documentación. Pero yo me he encontrado, por ejemplo, con una señora, que había sido la mejor puntuada, (con una experiencia tremenda), para entrar, pero había tenido muchísimos problemas para hacer los documentos. Para el C. V. había tenido que recurrir a su hijo para el C. V. Muchas veces para trabajar yo mismo, cuando los candidatos traían el C. V. manuscrito por ellos…es que me era imposible entenderlo y yo mismo, con el mismo formato, lo pasaba a ordenador, en la siguiente sesión se lo enseñaba a ellos para comprobarlo y que me firmasen la declaración jurada de lo que ponía en el historial profesional y formativo era cierto, porque es que era la dificultad que encontraban, pero no

todos porque había gente con estudios de formación profesional e incluso estudios universitarios, una vez tuve que hacer la plantilla del historial profesional formativo a un tamaño más grande, porque había gente con una experiencia abrumadora, y con un miedo increíble a quedarse sin trabajo.

Luego también, te encontrabas con que compañeros de la misma residencia, un asesor les había asesorado de una manera y otros de otra, sin salirse de lo que marca el procedimiento pero cada uno con un estilo de trabajo y eso propiciaba…: "Y usted porque me dice a mí esto si a una compañera…"

Entrevistador: ¿Se hacen reuniones?, ¿se comunicaban los asesores sobre cómo llevar a cabo el asesoramiento, dudas o problemas que van surgiendo?

J.L: no, no, no.

Entrevistador: ¿Usan el grupo colaborativo para poner en común dudas problemas, etc…?

J.L: Hay una plataforma que gestiona José Ignacio, que cada vez que se inicia un procedimiento se abre, se nos da la clave, se cuelga toda la información y documentación. Toda la documentación que necesitamos, correos electrónicos entre nosotros, foros de debate entre nosotros para dudas, en la primera convocatoria estuvo muy activa pero en esta segunda la verdad es que no la he visto muy activa.

Entrevistador: ¿Qué opina de los instrumentos para el asesoramiento?

J.L: Pues la candidata partía de un C. V. en el formato Europass, una vez que lo traía le ayudabas a mejorar ese C. V., por ejemplo decía: "No lo he puesto pero he hecho un curso de estética y peluquería, pero no tiene nada que ver con esto", ¿cómo que no tiene nada que ver con esto?, ¿cómo que no? y tu revisabas los contenidos y veías sí se podía sacar algún conocimiento relacionado con las unidad o las unidades de competencia, tratabas de que aflorasen los conocimientos que ellos tenían. En base a eso se confeccionaba el historial formativo y profesional, con toda la documentación que los candidatos aportaban en ese sobre y con ellos… pues valorabas y decidías si para tal unidad de competencia, presentaba una experiencia laboral y una formación que cuadrasen y si la experiencia laboral en forma de contrato o registrada en la vida laboral que aportaba pues era válida o no lo era y si tal formación procedía o no procedía y luego, con todo eso, la persona candidata firmaba la declaración jurada y tenías que ayudarla a hacer mejor y revisabas el historial profesional y formativo, también les entregabas los cuestionarios de autoevaluación. Yo ahí dedicaba bastante tiempo en que entendiesen que aquello del cuestionario no era un examen, que el contestar un cuatro no equivalía a que les fuesen a poner un cuatro, que contestasen bien, lo que sinceramente les parecía que se ajustase más a la realidad, que no se fiasen en los compañeros que les decían: "Pon a todas un tres, no pongas en todo un cuatro porque se van a creer que eres un chula y …", que contestasen tal y como les saliese de dentro.

Luego el historial profesional y formativo nos daba evidencias a nosotros para después hacer una sistematización de las evidencias y emitir un informe de asesoramiento, entonces, antes había una entrevista, antes de emitir el informe, una entrevista profesional con fines de asesoramiento, para tratar de ver las cosas de las autoevaluaciones, de los cuestionarios que no nos quedaban muy claras, tratando de entender si la persona no había entendido la pregunta, contestaba porque sí, o se estaba autoevaluando más de la cuenta. Si te soy

sincero, todo el mundo se autoevaluaba de menos, incluso les tenías que decir: "Pero bueno ¿esto no lo sabes hacer?".

La inmensa mayoría sabían cómo había que hacer muchas cosas pero en su puesto de trabajo no lo hacían porque no estaba contemplado.

Luego evaluabas el informe de asesoramiento y se lo pasabas a la comisión de evaluación para que decidiese.

Los cuestionarios tienen algunas preguntas un poco enrevesadas para comprender y algunas palabras muy técnicas. Por ejemplo: *-"¿Colabora con el equipo interdisciplinar de su centro*?", y contestaban que sí, pero luego, durante la entrevista les preguntabas y quién compone el equipo interdisciplinar y no sabían lo que era, sin embargo, al preguntarlo de otra forma, sabían perfectamente de lo que les estabas hablando, es verdad que había muchas preguntas de dudosa interpretación. Otros no se evaluaban con un cuatro en algunas actividades, porque aunque sabían hacerlo no estaba contemplado en su puesto de trabajo y no lo hacían, muchos realizaban trabajos por debajo de su formación.

A muchos les preguntabas, por ejemplo, si conocían los cuidados postmortem y ellos contestaban que sí, pero que de eso se encargaba la monja.

Entrevistador: ¿Cree que los instrumentos sirven para comprobar si la persona es o no es competente en relación a las unidades de competencia?

J.L: Yo creo que sí, grandes sorpresas y para decir la verdad había que, como asesor, hilar muy fino, porque algunas de las personas, a las que estaba asesorando, tenían más conocimientos que yo.

De lo que se trataba era de ver si yo tenía evidencias (en este aspecto el procedimiento está muy definido) de que esa persona tenía, presentaba evidencias que se correspondían con lo que reflejaba en su C. V., y de alguna manera esas evidencias se podían trasladar a conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, yo era lo q buscaba, funcionábamos con evidencias que sacábamos de los papeles (contratos y cursos realizados, que tenían los contenidos por detrás) y evidencias que nosotros sacábamos de la información de los asesoramientos al rellenar el historial de las entrevistas con fines de asesoramiento.

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de control sobre el procedimiento?

J.L: No se ha dado el caso, es verdad que al final José Ignacio nos remite a una serie de propuestas de mejora que podemos hacer, yo sí que le dije que los modelos con los que trabajaba la gente los veía muy limitados para ciertas personas, a la hora de escribir. Poder recurrir a la ayuda informática, en la segunda parte (en este asesoramiento, convocatoria de 2013) yo lo he hecho toda la gente me ha facilitado toda la documentación a través del correo electrónico.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo dura, más o menos el asesoramiento por candidato?

J.L: Yo más o menos venía a hacer una media de dos asesoramientos diarios desde las cinco hasta las seis y media.

La primara cita para el candidato era la grupal, en esta cita, les entregamos el historial profesional y formativo y los cuestionarios de autoevaluación, que era lo que marca el procedimiento les informabas de en qué iba a consistir el procedimiento y yo sí que les daba mi correo electrónico por si alguien quería que me lo enviase.

En la segunda cita, (en la primera ya se había fijado el calendario de las reuniones, en función de la disponibilidad que tuviese cada uno en el trabajo), y pues… a las cinco y media recibía a una candidata y a las cinco y cuarto recibía a otra (la gran mayoría eran mujeres). El mismo día revisaba los cuestionarios de autoevaluación y el historial profesional y formativo, a ver si había alguna mejora que hacer, por ejemplo, había gente que no tenía un curso referente a la unidad de competencia en el momento en que salió la convocatoria de 2011 y en el periodo entre una y otra convocatoria (entre la de 2011 y la de 2013) había hecho algún curso referente a ese campo, entonces, se habían formado, y entonces esto se admitía, todo lo que fuese una mejora de su historial formativo profesional se admitía y teniendo toda esta documentación y siguiendo el plan de trabajo, les daba otra cita donde ya revisábamos los cuestionarios y les hacía la entrevista profesional para asesoramiento, en base a eso yo ya tenía material para hacer el informe.

El asesoramiento duraba tres días por candidato, contando con la grupal, podíamos contemplar otra sesión para la entrega de informes pero yo comenté que la entrega de informes la podía hacer telefónicamente, porque me parecía que una persona que en su empresa le ponían pegas para venir a hacer el asesoramiento, hacerle venir otro día, era un esfuerzo.

Entrevistador: ¿Han percibido colaboración por parte de las empresas en cuanto a la concesión de horas libres al trabajador para someterse al procedimiento?

J.L: Algunas no, no están muy colaborativas, y algunas empresas tienen un desconocimiento total.

La empresa es verdad que al principio informó al candidato pero no se hizo muy bien, la información esta distorsionada, descolocada y no atendiendo a la realidad de lo que era el procedimiento.

Era frecuente que las empresas pusiesen problemas al candidato, ellos tenían que firmar el día de la cita (que habían estado) y el trabajo que habían hecho ese día, es decir, trabajábamos con unos formularios, en los que ponía dónde se citaba a la persona, y yo como asesor certificaba que había acudido a la cita y poníamos las actividades que habíamos llevado a cabo ese día, lo que hubiésemos hecho: la mejora del historial profesional formativo, la entrevista con fines, tal, se firmaban ambos documentos, por parte mía y de ellos y yo les entregaba una copia, aun así había algunos que había que entregarles un justificante de asistencia.

Entrevistador: ¿Existe un procedimiento de apelación, para el candidato, sobre el asesoramiento?

J.L: A mí no se me ha dado el caso, pero el informe de asesoramiento… si yo emito un informe negativo, el candidato puede pasar a la fase de evaluación pero tiene que firmar un documento en el que se dice que a pesar de… quiere pasar. De todos modos, al final del informe de asesoramiento, ya poníamos que era una decisión expresada por la persona candidata, desea pasar, entonces yo todo eso lo hacía por teléfono, cogía, tenía mis informes, cuando los iba a entregar, los tenía confeccionados, les llamaba por teléfono a los candidatos, con eso el centro gestor se ha portado con nosotros de maravilla. Los dos asesoramientos han sido en el centro Juan de Herrera y hemos tenido todo lo que hemos necesitado, genial en ese sentido por parte del instituto. Les llamaba por teléfono, les comunicaba telefónicamente el informe del asesoramiento y yo les decía que entendía que querían pasar a la fase de evaluación y que si me decían que sí entendía que querían pasar y

entonces el informe de asesoramiento a los evaluadores, luego los evaluadores llamaban y ya se iniciaba el proceso de evaluación.

Entrevistador: ¿En algún momento el candidato tiene que ir y firmar el informe final, la decisión de seguir o no en el procedimiento?

J.L: Pues yo no lo hacía así, hay compañeros míos que sí, por eso te comentaba antes que nos movemos igual pero luego cada uno… lo hacía diferente. Trato de que no vengan solo para firmar un triste papel, pudiendo usar el teléfono o cualquier otra vía, ya que además les estaban poniendo problemas en la empresa… lo comenté, me dijeron que no había problema, normalmente, cualquier acción que he hecho, la he comentado previamente con José Ignacio, me dijo que sí, incluso cuando le comenté si se podía hacer por correo electrónico rellenar y mandar los documentos, me dijo que genial, todo el que tenga posibilidad de hacerlo que lo haga y ya está. Algún documento si que lo he pasado yo a ordenador, primero para poder interpretarlo yo, porque si no, me era imposible leer lo que me ponían, tratar de seleccionar la titulación de la gente porque había gente que llevaba un montón de cursos de formación y algunos pues no se correspondían.

Entrevistador: ¿Ha recomendado a algún candidato hacer formación de algún tipo?

J.L: El papel del asesor puede recomendar formación a candidato, a mí siempre me salieron informes positivos, así que jamás les he recomendado formación de alguna manera eso sí fue hablado, un poco entre los asesores, que eso consistía más en función de los educadores, marcarles ya el tipo de formación a través de algún itinerario formativo o lo que fuera para que ellos lo pudieran hacer.

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de control interno o externo del procedimiento?

J.L: Yo creo que formalmente no, pero sí que creo que el papel de… en este caso era Sonia, que era la coordinadora, asistía a las reuniones grupales.

La coordinadora es una funcionaria de la Consejería de Educación, venía a las reuniones grupales, en ambas convocatorias. En la primera convocatoria tuve veinticinco personas, en la segunda catorce, al principio se presentaron siete, los otros que no vinieron fueron excluidos automáticamente y llamaron a los que estaban detrás. En la primera sesión estuvo Sonia, en la segunda con los nuevos candidatos estuvo Sonia, y luego falló otra y convocaron a una nueva y estuvo también Sonia, luego todos firmamos el acta, las candidatas el impreso de que habían asistido, nosotros como asesores y ella también firmaba, y no volvía a aparecer en el procedimiento.

Entrevistador: ¿Qué cree que se podría mejorar del procedimiento?

J.L: Yo creo que lo que se podría mejorar del procedimiento sería la intendencia, la logística, la documentación mejor preparada, no que ese mismo día al ser menos candidatos, nos reunimos todos, en una sala que tiene el Juan de Herrera…mientras Sonia presentaba el procedimiento nosotros teníamos que ir rebuscando y clasificando los cuestionarios de autoevaluación de cada unidad de competencia para irlos guardando y para dárselos a nuestros candidatos, o sea, venía un poco mal preparado. En la primera convocatoria… en la primera reunión, el instituto había encargado a una reprografía toda la documentación para ese día y la documentación no llego el día de la inauguración, por lo tanto nos encontramos sin documentos para repartir a los candidatos el primer día. Son cosas de intendencia, a mí sí que me extrañaba que viviendo en el siglo en que vivimos, pues habiendo correos electrónicos plataformas, etc…, yo sí que he visto gente muy dada a participar en esto y a la señora a la que la ha ayudado su hijo a mí no me importa, yo valoro

la experiencia no que sepa o no hacerlo ella con el ordenador. Yo creo que hay que ir a facilitar las cosas, no ir a pillar.

Entrevistador: ¿Algún fallo más que haya encontrado en el procedimiento, que crea que se pueda mejorar?

J.L: No sé… lo típico, no sé, alguna vez para imprimir en el centro al final me llevaba mi ordenador para hacerlo problemas de que se había estropeado la impresora y no podía imprimir en ese momento.

También…a los procedimientos se han presentado gente con diplomaturas, había por ejemplo mucha gente del campo de la educación especial (educación especial que se ha tenido que acreditar) por ejemplo a los enfermeros/as no les ha hecho falta.

Con los de integración social está pasando que… el certificado de profesionalidad de intervención socioeducativa de personas con discapacidad intelectual, uno de los perfiles, uno de los puestos es el de integrador social, que curioso que todos los educadores de discapacitados de mi centro se han tenido que acreditar en este procedimiento para obtener el certificado de profesionalidad en atención sociosanitaria y ahora, cuando salga este certificado de profesionalidad, es el de ellos, ya lo tienen, no se tienen ni que presentar. Yo veo desconocimiento en este campo y prisas. Cuando vi la cualificación para la gente donde yo trabajo dije, no es la más adecuada, será la que nos piden, pero no es la más adecuada, primero porque nos hemos pasado toda la vida diciendo que la discapacidad intelectual no es una enfermedad, y ahora estamos buscando una cualificación sanitaria para discapacidad intelectual. Sí que es verdad que la población te va envejeciendo, que los horarios van siendo cada vez más dependientes. Es muy frecuente que haya usuarios a los que hay que hacerles cambios de pañales, cambios de colostomía, pero bueno, es así.

Entrevistador: ¿Cree que el procedimiento ha funcionado bien?

J.L: yo creo que ha funcionado mejor de lo que me esperaba, teniendo en cuenta sobre todo el desfase que ha habido en algunas cualificaciones en determinados ámbitos, pero bueno, bien.

Este tema se llevaba pidiendo muchos años desde el sindicato, la acreditación profesional por la vía de la experiencia.

Entrevistador: ¿Cree que es ventajoso para el candidato y para la empresa?

J.L: Yo creo que sí, y para la empresa también, según la empresa, la empresa con mayúscula no ha puesto ningún impedimento, empresas grandes con prestigio, jamás han puesto impedimentos, las empresas de pocos trabajadores, por el contrario sí.

Mi empresa…la formación que necesitaban los candidatos para formarse, ha contratado empresas de formación acreditadas para formarles, vamos, sin ningún problema.

Entrevistador: ¿Cree que este procedimiento impulsa/anima al candidato a seguir formándose o a introducirse de nuevo o por primera vez en el mundo del sistema formativo formal?

J.L: En un porcentaje muy pequeño creo que sí. Que yo me acuerde, de mi experiencia… tres casos, entre los veinticinco de la otra vez y los catorce de ésta, tres casos. Una mujer me dijo que sí, que vamos, que si la podíamos facilitar direcciones de dónde se podía formar, entonces yo le dije, eso los evaluadores te lo comentarán.

Entrevistador: ¿Después del asesoramiento ustedes (asesores) pierden el contacto, de forma oficial, con el candidato?

J.L: Sí, excepto cuando te llaman para darte las gracias por lo bien que lo has hecho… pero vamos… no lo hace todo el mundo, ni tienen por qué hacerlo, pero vamos hay correos de gente que está muy agradecida y nos dice que sin nosotros no lo hubiera logrado, pero vamos… ni mucho menos.

Nombre: T.M.

Fecha/hora/lugar: 27 de diciembre de 2013/14.00h a 15.00h/Segovia.

Profesión que desempeña: Directora y trabajadora social de un centro de mayores.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: evaluadora y presidenta de la comisión de evaluación (Ev).

Entrevistador: ¿Qué funciones ha llevado a cabo en el procedimiento?

T.M: Presidenta de la comisión de evaluación en los dos procedimientos que ha habido.

Te decía que cuando salió la solicitud del Ministerio, a la par salió la de las comunidades autónomas.

Entrevistador: ¿Cómo se ha formado para ser evaluadora?

T.M: El curso lo hice a través de la Uned, a nivel nacional, y tenía compañeros de toda España, no a nivel regional. La acreditación como evaluadora la tengo a través del Ministerio y a través de la Junta, e hice el curso de formación para ser tutora, lo hice en Valladolid.

Entrevistador: ¿Qué diferencias ha visto entre una convocatoria y otra?

T.M: Ha habido muchas diferencias entre una convocatoria y la otra porque el primer año, había muchas dudas en cuanto a todo, a los modelos, los registros que teníamos que hacer, la documentación que había que dar a los candidatos. Han sido dos procedimientos distintos, mi papel, encima, como presidenta era un poco resolver las dudas, la bombera. Yo era la que me ponía en contacto con José Ignacio porque era todo novedoso, la gente que estaba en la comisión, (excepto la secretaria y otro chico), habían hecho el curso último que habéis hecho en Valladolid, tenían menos experiencia no habían hecho tanta práctica ni tenían tanta experiencia, ni sabían cómo era el procedimiento tanto como nosotros, que lo habíamos hecho hace dos años y al ser tutores habíamos repasado. El curso de la Uned fue más completo, teníamos trabajo en equipo, se hacía todo a través de la plataforma, utilizamos mucho los foros, se trabajaba mucho más en grupo, que al fin y al cabo, en la comisión se trabaja en grupo.

La gente en el curso de Valladolid no usaba los foros, así que trabajaba a nivel individual y no de grupo. Los de la Uned decíamos que se lo habían regalado (que tampoco ha sido así) pero yo el curso de la Uned lo recuerdo como muy duro.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido su papel en el procedimiento?

T.M: Presidenta de la comisión de evaluación en los dos procedimientos que ha habido. Mi función era coordinar un poco todo, el trabajo de los otros evaluadores y sobre todo resolver dudas, y aparte de eso evaluar.

Entrevistador: ¿Las dudas sobre que eran?, ¿sobre todo por cómo llevar a cabo el procedimiento, como evaluar, o sobre los documentos en los que apoyarse?

T.M: Pues sobre las dos cosas, porque desde el primer día, quedamos claro que documentos había que rellenar pero aun así había alguna duda. Yo he insistido mucho, tanto en este procedimiento como en el otro, en que se utilicen los términos del procedimiento. No me gusta que se usen términos como: "Voy a examinar, a esta la voy a aprobar…", aquí no estamos examinando, estamos evaluando, alguna se cabreaba conmigo, no es así, hay que utilizar bien los términos, tanto escritos como hablados, si decimos: "Vamos a examinar"… al final nos quedamos a poner nota. Recuerdo que las unidades de competencia, una vez que me puse a firmar… me di cuenta de que estaba mal puesto, mal referenciado y lo dije: "Oye que esto está mal" y me dijeron: "Bueno que más da", no, no da igual, las unidades de competencia se enumeran de esta manera. Hay que ser profesionales. Un poco…, que se utilicen los términos y vocabulario propio del procedimiento entre nosotros. No sé si a los candidatos les hablaban en términos de aprobar. Yo he insistido en que se usasen los términos correctos.

Entrevistador: ¿Cuántas personas componen una comisión?

T.M: Este año hemos sido cinco, entonces… este año que ha habido solamente atención sociosanitaria en instituciones y en ayuda a domicilio, nos hemos repartido entre los evaluadores a los candidatos. Un evaluador a un candidato, luego teníamos días de puesta en común, en los que cada evaluador planteaba si tenía alguna duda en cuanto a todo, si tenía que pasar algún método de evaluación a la hora de redactar el informe o alguna cosa del dossier que no le cuadraba.

Entrevistador: ¿Quién decide la metodología, los instrumentos?

T.M: La metodología y los métodos de evaluación los decidíamos nosotros mismos, cada evaluador para su candidato, normalmente, solo nos preguntábamos para las dudas, aunque ha habido algunos que hemos estado discutiendo, que pasarle y que no, pero al final han sido cuatro casos concretos.

Entrevistador: ¿Qué opina sobre los instrumentos?

T.M: Yo equiparo los instrumentos y los métodos, los métodos de evaluación son la observación,… a mí en general me parecen bien, aunque me parece… si se pudiera… que lo suyo sería hacer la observación en el puesto de trabajo, aunque nosotros no lo hemos hecho, me parece lo más completo. No hemos hecho simulaciones, nadie, hemos utilizado la guía de evidencias, la situación profesional de evaluación y hay gente que ha hecho algún cuestionario o entrevista estructurada, pero en el puesto de trabajo no lo hemos hecho.

Creo que hay prácticas que utiliza el personal de ayuda a domicilio y de instituciones que deberían de revisarse, prácticas profesionales que la gente debería revisar y esto es una forma de ver qué tipo de prácticas están utilizando en el trabajo.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relación ha establecido con el candidato?

T.M: Lo primero ha sido quitar miedos que tenían, la gente estaba muy asustada, sobre que era esto del procedimiento. Si iban a perder su puesto de trabajo…Lo primero tranquilizarles, explicarles, yo por lo menos, a todos los candidatos que han pasado por mí y yo así se lo transmitía al resto de la comisión, explicar al candidato el procedimiento porqué este procedimiento… la finalidad que tenía el procedimiento… y después… como excepto en tres casos, no he tenido que pasarles instrumentos para la evaluación, pues simplemente era entregarles el resultado de la evaluación también ya les tranquilizabas, pero sobre todo era quitar miedos.

Ellos ya venían de la fase de asesoramiento pero la palabra evaluación y comisión de evaluación les suena a examen y se esperaban que cinco personas, de alguna manera, les examinasen, tenía mucho miedo y miedo a perder el trabajo. Ellos también sabían que esto tenía que hacerse antes del 2015 y si no se podían quedar sin trabajo, la gente venía muy muy pero muy nerviosa.

Había que tranquilizarles y decirles: esto es así.

Nosotros, hace dos años, hicimos el plan global de evaluación. Antes de empezar a evaluar, porque me parecía importante que tuviéramos todos por escrito como se iba a desarrollar el procedimiento en nuestra comisión, entonces hicimos un plan global entre todos. Era para nosotros, no para el candidato. En este plan el índice era:

La justificación del procedimiento, las funciones , el plan de evaluación, cómo nos íbamos a distribuir los evaluadores por unidades de competencia, cuál era la sede de las reuniones, el calendario y el horario, la distribución de candidatos por asesores y las previsiones de entrega de los informes de evaluación, los certificados de asistencia, la documentación que íbamos a utilizar, la documentación de los candidatos, el desarrollo de las sesiones, la finalización del proceso, las comunicaciones al candidato, y la comunicación a la administración.

Esto viene en la guía del evaluador, ponía que había que hacer un plan global de evaluación, como no sabíamos muy bien cómo hacerlo, yo fui haciendo esto. En la guía pone que hay que hacerlo pero no da pautas ni dice cómo hacerlo.

Entrevistador: ¿Qué relación han establecido entre ustedes (evaluadores y asesores)?

T.M: Con los evaluadores sí hemos tenido relación, con los asesores no, reunión como tal no, les hemos visto, pero no, no, no, no ha habido ninguna relación, ha habido algún asesor que no he visto. Ellos tenían sus instrucciones, cada semana tenían que presentar un número determinado de expedientes que nos dejaban en un lugar determinado. Y nosotros íbamos cogiendo los expedientes de los candidatos con dossier y ya está, no hemos tenido ninguna relación con ellos.

Entrevistador: ¿Tampoco al finalizar la evaluación os habéis reunido con los asesores o evaluadores para comentar fallos o mejoras?

T.M: No, no, no, para nada.

Entrevistador: ¿Quién se encarga de comunicar y cómo a los candidatos los resultados de la evaluación?

T.M: Lo hacemos nosotros de forma personal. Yo por ejemplo, no vivo en Segovia, vivo a 70 km de Segovia, entonces, yo lo que he hecho es… a la gente de cerca, de mi zona, la evaluación se la hacía yo y la entrega de los resultados también, primero a mí me venía bien pero a ellos también, porque nos evitábamos un viaje a Segovia.

Entrevistador: ¿Existe un registro del procedimiento? Los pasos, incidencias…

T.M: Teníamos que presentar un acta diaria, eso ha quedado en el centro integrado, era la secretaria la que se encargaba o la que debería de haberse encargado de hacer las actas, pero como comisión, no como evaluadores, eran actas de la comisión de evaluación, pero yo realmente cuando he estado evaluando no he llevado un registro, sino que mi registro ha sido el informe de evaluación y nada más, y los registros que yo he tenido que presentar para la candidata.

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de control interno y/o externo?

T.M: No ha habido, no.

La verdad que es que… yo en el otro procedimiento si que dije que teníamos que seguir la ficha de seguimiento de las actividades que realiza el evaluador y de hecho esa ficha la hicimos, y yo no sé… ahora no recuerdo muy bien, pero creo que la hicimos por cada candidato. Me parece fundamental que quedara constancia, que nosotros hemos hecho la evaluación siguiendo esa ficha que viene en la guía, este año no la hemos hecho pero me parece fundamental que esa ficha fuera un documento exigible para los evaluadores. También de cara a una reclamación.

Entrevistador: ¿Se ha dado algún caso de reclamación que conozca?

T.M: Sí, el año pasado hubo un caso, incluso hubo un recurso de alzada a la Consejería, con un caso de infantil, creo que se ha quedado ahí y no ha ido a más. Pero bueno a mí me quedó muy claro, ya me dijo José Ignacio que la responsabilidad era del presidente de la comisión, yo este año se lo he vuelto a decir, pensad que todo lo que hagáis a nivel individual como evaluadores… pensad que si hay algún tipo de problema luego soy yo la que tiene que dar la cara o la que va a tener que responder. Si un día hay que ir al juzgado, la que tiene que ir es la presidenta, el año pasado cuando tuve que hacer la contestación a la reclamación y el informe que me mandó la consejería… te das cuenta de que tienes una responsabilidad muy grande y que no se pueden hacer las cosas a la ligera. Y menos mal que teníamos la ficha del seguimiento y este año es verdad que no se ha hecho.

Entrevistador: ¿Qué pasa cuando se hace una reclamación?

T.M: En este caso se recogió toda la documentación otra vez y se vio a ver si se había cometido algún error. Como se vio que el método que se le había aplicado era el correcto y que realmente no tenía demostradas las evidencias, se le contestó en los mismos términos en los que se le había pasado la evaluación.

Con este caso, en concreto no nos terminamos de entrar lo que realmente reclamaba, porque fue un escrito redactado de una forma tan particular… hablando de los asesores, como que no estaban preparados… realmente no conocía el procedimiento la persona que hizo la reclamación, no hablaba de los evaluadores, solo se refería a los asesores.

Al final la reclamación fue una explicación de cómo se había llevado a cabo la evaluación.

Entrevistador: ¿Cree que el candidato conoce bien el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales?

T.M: No, no lo conoce, creo que la fase de información ha fallado mucho. La gente no sabe bien a lo que viene.

A mí me gusta utilizar un lenguaje muy llano para que la gente se entere, pero yo creo que al final, al terminar el procedimiento siguen sin saber muy bien… lo único que tienen claro es que no se van a quedar sin trabajo, pero ese otro espíritu del procedimiento de que la gente se siga formando, yo creo que eso no ha calado todavía. Ellos ya lo tienen y yo no sé si con esto la gente se va a seguir formando.

Entrevistador: ¿Se ha dado información/orientación formativa y/o profesional tras terminar el procedimiento?

T.M: Sí, sí que se hace, hay como dos tipos: una a la persona que no tiene demostradas las unidades de competencias y entonces ha habido que darles un itinerario formativo eso es una comunicación que se les da y luego la otra comunicación que se les da es como conseguir el certificado de profesionalidad que es lo que la gente quiere saber, ahí les explicas que con la comunicación que nosotros les damos, simplemente les va a servir para justificar que se han presentado al procedimiento y que tiene las unidades de competencia demostradas y que luego el certificado de profesionalidad lo tienen que pedir en el Ecyl o a través de la página web… que nos mandó José Ignacio un correo sobre los pasos que tenían que seguir.

Ha habido personas, por lo menos a los que yo he evaluado, que me decían que tenían algún tipo de experiencia o yo las veía… pues personas muy jóvenes y con inquietudes y yo les decía y que por qué no seguían formándose y que se podían presentar a otro procedimiento para acreditar las unidades de competencia de otra cualificación profesional, o sea, que ha habido gente que sí que ha querido o yo sí que he percibido ganas de seguir formándose y de querer presentarse al procedimiento para otra cualificación, pero han sido las menos.

Entrevistador: ¿Lo están utilizando más bien como un medio para no quedarse sin trabajo…?

T.M: Si, exactamente, hombre, las cosas no están bien, yo entiendo que el nivel cultural que tienen muchas la verdad es que deja mucho que desear y esto para ellas era u obtener esto o irse a la calle. Pero bueno siempre hay gente… yo me he encontrado con gente, de verdad, inquieta y ahora cuando hemos terminado una señora decía: "Yo me podría…", es que se debe presentar, se debe presentar a otro procedimiento.

Entrevistador: ¿Cómo cree que ha resultado el procedimiento?, ¿cree el procedimiento ha funcionado bien, en términos generales?

T.M: Ha mejorado en el sentido de que tenemos más experiencia, no sé si eso también sirve para que nos relajemos, espero que no, pero hombre, la experiencia es un grado, ese agobio que teníamos hace dos años de no saber que documentos, tal…la verdad es que ese agobio no lo hemos tenido. Yo echo de menos el poder evaluar a más personas, pero yo creo que eso iría en contra del procedimiento, me puedes decir: "Pues chica haber pasado métodos de evaluación que nadie te va a decir que no, ¿no?". Pero si eso estuviera de alguna manera en la normativa, reglado, el evaluar a todo el mundo, a todos los niveles, pero me imagino que sería costoso y agotador, seguramente los evaluadores diríamos: "¡Eh! que no, que tiene suficientes evidencias y el procedimiento es así, entonces no tenemos que pasar más instrumentos, vamos a seguir lo que dice el procedimiento y punto". Pero yo creo que sería bueno, porque la gente se ha ido haciendo cursos como si fuesen churros y creen que saben pero realmente no saben, eso por una parte y por otra parte tienen unos hábitos en los trabajos que igual hay que decirles que así no se hace. No lo digo para que la gente no tenga el certificado de profesionalidad sino para que sirva para mejorar (carácter formativo del que se habla). No quiero cambiar la estructura ni el procedimiento pero echo en falta eso.

En cuanto a expectativas, Económicamente yo con este procedimiento sigo perdiendo, vivo a setenta quilómetros pero creo que hay beneficios secundarios, es un beneficio poder estar al día en estas cosas, me llena de satisfacción poder conocer todo esto y poder estar al día en todas estas cosas. No podemos transmitir algo en lo que no creemos, yo no he dejado de formarme, porque creo que no hay edad para seguir formándose.

Las expectativas que yo tenía era poder seguir ejerciendo de evaluadora pero me encantaría que se modificasen algunas cosas para poder transmitir el espíritu de la formación permanente, que es lo que yo creía haber entendido que era una de las finalidades del procedimiento.

Entrevistador: ¿Qué le gustaría mejorar del procedimiento?

T.M: Me parece que a los candidatos se les debería…(aunque igual esto va en contra del procedimiento), dentro del procedimiento, aunque viéramos que tiene evidencias indirectas suficientes, pasarles algún método de evaluación, sencillo, pero que pudiésemos comprobar, que la atención que van a recibir las personas a las que van a atender que sea correcta. Porque son personas que trabajan con otras personas.

Es muy importante que además de tener el certificado sepan trabajar, el saber, el saber estar…y todo esto que en la teoría estaba muy bien, pero luego al final no sé si tenemos instrumentos para ver esto, ¡fíjate!, yo creo que ahí yo echo un poco en falta el valorar esto, que a lo mejor es un problema de las propias condiciones de evaluación o mío, pero tendríamos que saber valorar un poco más el saber estar, el saber hacer y el saber.

Yo llevo mucho tiempo trabajando en este centro de mayores y yo creo que muchas veces el personal se relaja, se relaja mucho y me parece importante que nos demostrasen de vez en cuando…

Entrevistador: ¿Ha visto algún fallo en el procedimiento?, ¿en la forma de llevarlo a cabo, en la normativa, alguna cosa que no le haya gustado?

T.M: Yo creo que no, cambiaría lo que te he dicho, que se pudieran pasar métodos de evaluación a todos los candidatos. Hombre, lo ideal sería que evaluáramos, pero eso supondría muchísimo tiempo, el que todos los expedientes los viéramos, que no se trabajase de manera individual, pero yo creo que eso es imposible, y no sé, si eso sería positivo o no, yo creo que también hay que dar cierta autonomía a los evaluadores para que actuemos de manera autónoma, así que yo creo que no.

Entrevistador: ¿Cree que el procedimiento ha sido ventajoso para los candidatos?

T.M: Pues yo creo que sí, desde el momento que ellos van a conservar su puesto de trabajo sí, desde el momento que hay personas que a raíz de este procedimiento van a seguir formándose, que también las hay, pues me parece que también, efectivamente es ventajoso.

Entrevistador: O sea que… ¿ventajoso también para el sistema formativo?

T.M: Claro, también, sí, y para las empresas también, saber que tienen gente con cierta formación, ya te digo que hay gente que ha hecho cursos como churros, pero también hay otros que posiblemente han interiorizado todo esto y les va a venir de maravilla, creo que es importante.

Entrevistador: ¿Cree que las empresas están concienciadas con el tema de la formación y con el tema de la cualificación?

T.M: Yo creo que tampoco lo conocen mucho, no sé si están concienciados o no, pero yo creo que hace falta más información sobre estos procedimientos a las empresas y más de ir a las empresas y explicarles el procedimiento, las ventajas que tiene el procedimiento para ellos como empresarios… porque van a tener a gente formada y a los trabajadores quitarles el miedo que hasta ahora están teniendo sobre el procedimiento y verlo más como una oportunidad, que es que en realidad es una oportunidad que tiene el empresario de tener gente formada y los trabajadores que se van a seguir formando, es que lo tienen que ver como oportunidades.

PROCEDIMIENTO DE EMILIA ROMAGNA

Nombre: C.C.

Fecha/hora/lugar: 5 de diciembre de 2013/ 15.00h a 16.00h/Bologna.

Profesión que desempeña: Coordinador de un centro de formación profesional del sector de la restauración.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Experto de Área y de la Cualificación (*Esperto di Area e Qualifica*-EAPQ).

C.C: Soy coordinador de un centro de formación profesional fundado en 1960. Soy uno de los primeros EAPQ formados por la Emilia Romagna.

Una rápida panorama del sistema, en mi opinión, el sistema es interesante, muy estudiado pero muy complicado, si queremos, como estamos haciendo, aplicarlo a las cualificaciones de nivel más bajo. Yo este sistema lo veo bien para cualificaciones de nivel más alto.

La formación de base o inicial… este sistema es muy elevado a nivel de contenidos y a nivel del trabajo de arquitectura e ingeniería que hay detrás y está sobrevalorado con estas cualificaciones de base. Porque es necesario también tener en cuenta el tipo de usuarios y la gran mayoría de personas… al menos en Italia, que accede a la formación de base tiene problemas de tipo social, económico, de aprendizaje... Nosotros tenemos que ayudarles por ejemplo a educarles a dotarles de un nivel lingüístico comunicativo adecuado, y esto, inevitablemente quita mucho tiempo que no se puede dedicar a los contenidos.

Entrevistador: Entonces, ¿también tienen problemas en la evaluación? por ejemplo, para expresar lo que saben.

C.C: Cierto, por lo que si tuviésemos que aplicar al milímetro todo lo que está escrito en el sistema no se haría una evaluación justa, a nosotros nos interesa, mucho más que la formación técnico-profesional, la formación humana, el otro punto débil es que cualquier sistema regional, (no solo este, cualquier sistema regional) tiene una escasísima si no, una nula relación con las cualificaciones que son reconocidas por el mundo del trabajo.

Por ejemplo, el operador de la restauración: no existe en el contrato de trabajo, existe la figura de ayudante camarero o ayudante cocinero y no se entiende por qué, quién piensa este tipo de sistema no lo tome también como referencia, especialmente en el sector de la restauración que es un poco específico, lo es un poco la documentación oficial que encuadra la relación de trabajo (las actividades que se hacen en un determinado trabajo). Dado que aquí estamos hablando de cualificaciones y medidas y que once han sido financiadas para garantizar o facilitar el acceso al trabajo para los jóvenes, esto es un poco un nudo que nunca se ha deshecho. Luego con las continuas reformas en Italia en el mundo del trabajo, nosotros tenemos chicos cualificados porque han conseguido una cualificación, que hasta los 29 o 32 años pueden ser contratados como *apprendisti* para aprender ese tipo de trabajo, la cualificación que ya tiene, la cualificación, al final es por lo que se contrata (el mundo del trabajo) es quién la tiene que reconocer. Si paradójicamente

uno de nuestros chicos no viniese a nuestro centro, y fuese a un restaurante y fuese bueno y encontrase un titular "iluminado" en un año o dos o quizás menos, éste le puede dar, legítimamente, una cualificación que desde un punto de vista legal es exactamente como la que le damos nosotros, aunque obviamente, es una vía diferente, y deben integrar la formación humana, pero desde un punto de vista legal es el mercado de trabajo el que dicta las reglas y hay que uniformar esto. Si no, nosotros damos salida a chicos cualificados, puede ser también demasiado cualificados, y luego el mundo del trabajo no les reconoce estas cualificaciones o les minimiza.

¿Entiendes? Si el contrato es de ayuda camarero y yo le preparo para otras actividades… no hay utilidad.

Entrevistador: Entiendo, y… a parte de este ¿qué otros aspectos cree que se podrían mejorar del procedimiento?

C.C: Este sistema debería revisar algunas competencias. Hay que revisar los indicadores y competencias de la cualificación.

La prueba de examen algunas veces me parece muy muy abierta, por ejemplo: "crea un plato nuevo"…

Entrevistador: ¿Existen instrumentos de apoyo para la prueba de examen?

Si, si, los tenemos. Pero… en fin…

Entrevistador: ¿Sois libres para elegir metodología, instrumentos…?

C.C: Somos relativamente libres, el sistema es muy rígido, no somos libres, yo en la fase de planificación, meto siempre como anexo una nota para cubrirme las espaldas, porque según el principio: lo que está escrito debe hacerse, lo que no está escrito debe ser autorizado, yo siendo viejo en el trabajo, meto siempre una nota que pone: luego el centro se reserva el derecho de evaluar: si por ejemplo el centro se reserva el derecho de participar en tal evento, por ejemplo.

Los cuadros que nos han dado para la evaluación que nos ha dado la *Regione*, en la Deliberación 530 y ahora la nueva 739, son restrictivos. Te obligan a razonar con algunos elementos que están muy definidos.

Los cuadros forman parte de la Deliberación, cuando hablamos de complejidad media, baja complejidad, alta, hay que seleccionar e inventarse pruebas que respondan al tipo de complejidad.

Entrevistador: Esto entonces es abierto.

C.C: Si, esto sí.

La complejidad se aplica a los indicadores, por ejemplo variando el número de instrumentos, el tiempo, la complejidad del plato…

Entrevistador: ¿Quién decide las pruebas de examen?

C.C: Lo decidimos los que formamos parte de la comisión. Cuando se nombra la comisión, la sesión del primer día, llamada preliminar, se dedica a decidir, planificar la prueba de examen.

Entrevistador: Las decisiones las tomáis tres personas ¿no?

C.C: Si, un experto de procesos de evaluación, interno del ente y dos EAPQ externos.

Luego hay de todo, la vida es más complicada de lo que se prevé, hay entes que proponen, respetando los cánones de la Deliberación, una prueba y aquí son el presidente y el EPQ los que deciden si cambiarlo o no, algunas veces, que yo he sido presidente, y hemos visto una buena preparación respecto a esto, otras veces hemos tenido que hacer entender… mejorar el concepto y hemos trabajado como locos, hemos estado horas para planificar, para ayudar al EPV o al coordinador a entrar mejor en este mecanismo.

Que luego en realidad, el coordinador y el EPV tienen mucho trabajo y no se pueden implicar tanto y el tiempo no nos permite dedicar tanta atención como este sistema necesita. Muchas veces se ayuda, es un momento de formación, porque quizás lo hacen una vez al año y no es que sepan mucho de la materia.

Yo cuando voy a hacer las pruebas me llevo siempre la Deliberación.

Entrevistador: ¿Cuáles han sido exactamente sus funciones en el procedimiento?

C.C: Mi trabajo en el centro es coordinar, planificar…

Y como EAPQ en manera más específica dedicada al momento del examen y la fase de evaluación.

Entrevistador: ¿Cuánto dura más o menos el proceso de evaluación?

C.C: Normalmente las pruebas de examen duran dos días, luego la comisión decide si hacerlo en un día, en dos, evaluamos a todos. No solo a uno. Una vez decidido y establecidos los tiempos, las pruebas deben parecerse lo más posible a una situación real de trabajo. Porque por ejemplo, no puedes dar… nunca, dos horas a uno para hacer una tortilla, si tarda dos horas no trabajará nunca. El tiempo es una variable muy importante en este mundo.

Entonces preparamos todo bien, normalmente les hacemos hacer dos o tres platos y les hacemos trabajar en grupo porque ningún cocinero trabaja solo. También en espacios pequeños, porque normalmente las cocinas son pequeñas y para que la prueba sea válida tiene que simular bien una situación real de trabajo. Uno de los indicadores es moverse con desenvoltura…tenemos que controlar estas cosas.

Se evalúa durante la prueba si hace todo lo que tiene que hacer y que está establecido en los indicadores.

También vemos como trabaja, si pone el agua a calentar y se queda mirando o se pone a pelar cebollas, si se lava las manos, como hace el sofrito…

Entrevistador: ¿Todas estas pequeñas cosas están descritas en la cualificación?

C.C: No, en la cualificación no, normalmente nosotros lo escribimos en la planificación de la prueba de examen.

Entrevistador: ¿Qué relación establecéis con el candidato? ¿Llegáis a conocerlos bien?

C.C: En la sede de examen, en la preliminar, el EPV o coordinador describe la característica de cada uno, el recorrido que ha hecho y la situación.

Entrevistador: ¿Se tienen en cuenta las particularidades de cada uno?

C.C: Si, en alguna parte del cerebro se tienen en cuenta, porque si nos limitásemos simplemente a ver solo lo que hace, inmediatamente podríamos decir: "no eres competente".

Entrevistador: ¿Cuándo tenéis relación con el candidato?

C.C: Solo en el momento de la evaluación. Ni antes ni después.

Entrevistador: ¿Quién hace la comunicación de resultados del examen?

C.C: Lo hace internamente cada ente. En las cualificaciones viejas, las que han sido sustituidas, las que han sido hechas por la ley marco del 78, era el presidente, el que al final, anunciaba el resultado. Al candidato le puedes anticipar que ha hecho una buena prueba a otros se les dice que con este sistema no se queda sin nada, tendrá una o dos unidades de competencia y la próxima vez completará la cualificación.

Entrevistador: Pero si no consigue llegar a una unidad de competencia, se le da la *scheda di competenze* ¿no?

C.C: Sí, sí, claro. Sí...no sirve para mucho, en mi opinión. Pero bueno…

Entrevistador: Por lo menos desde un punto de vista de autoevaluación…

C.C: Sí, bueno desde ese punto de vista sí. Yo de todos modos siempre les digo que es muy importante que se esfuercen por sacar toda la cualificación y les recuerdo que el hecho de pagar un curso de formación no quiere decir que obtendrás automáticamente la cualificación.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido la relación con los demás profesionales del procedimiento (EPV y RFC)?

C.C: El RFC es una figura con la que nosotros entramos muy poco en interacción, es una figura que hace su trabajo cuando nosotros no le vemos. En el examen muchos están presentes pero no se implican como nosotros o como el EPV.

Entrevistador: ¿Con el EPV la relación es más cercana?

C.C: Sí, sí, es bastante cercana, es la comisión la que decide, que está compuesta por nosotros tres, el RFC… es obvio que interviene pero… él, en mi opinión, representa

legalmente a la institución, para controlar que todo esté bien y después firma, porque he visto que los procedimientos se han respetado.

Entrevistador: ¿Existe un registro del procedimiento? ¿De lo que sucede durante la evaluación?

C.C: Si, en los anexos de la Deliberación, está el dossier de los alumnos.

Entrevistador: Las experiencias por vía formativa son mucho más frecuentes ¿verdad?

C.C: Sí, cierto, mucho más.

Si una persona dice: "Yo soy bueno haciendo esto, no quiero hacer formación, decidme que tengo que hacer". Antes eran los *uffici di collocamento* los que se encargaban, ahora, en teoría uno puede dirigirse a nosotros, y nosotros lo hacemos, pero… ¿quién paga?

Entrevistador: El candidato, me lo han dicho, solo que a veces puede resultar muy caro.

C.C: Sí… Si un candidato vienen a nuestro centro y nos dice: "Yo tengo estas competencias, os doy todos estos documentos, evaluadme y luego dadme una calificación SRFC" esta persona debe pagar, mínimo, 200, 250 euros por tres días, porque esta es la compensación por los EAPQ y luego uno de éstos es presidente y serían 450 euros en el caso de que el EPV sea un dependiente, si es un colaborador… el costo total del examen seria 650 euros para tres días. Son cosas así. Bastante teóricas no sé si viviré lo bastante para ver el desarrollo de todo esto, yo creo que este sistema con estas condiciones durará poco.

Entrevistador: ¿Existe un procedimiento de reclamación?

C.C: Si, existe, pero a mí nunca me ha sucedido que reclamasen, si hay transparencia es difícil que reclamen, porque si tú le dices al candidato donde se ha equivocado y por qué, es difícil que reclame.

Entrevistador: ¿Cuándo sucede que el candidato no es competente se le da alguna orientación profesional y/o formativa?

C.C: A todos se les dice: "Tú has hecho esto, si vienes el próximo año y haces una formación, como ya tienes dos unidades de competencia tendrás que hacer un curso formativo más corto…" Yo la indicación la doy pero es una cuestión personal para dar una indicación a él o a ella me tengo que documentar yo no puedo ir a todos los centros a preguntar que tienen para ellos, yo les puedo decir, ve allí…pregunta… metete en esta página web.

Nosotros nos interesamos caso por caso, pero no a todos les damos indicaciones, si uno nos pregunta sí, pero no es una fase prevista.

Si vas al centro para el empleo no te saben informar muchas veces. Nosotros sí, nos ocupamos de ellos. Nuestro trabajo es ayudarles.

Entrevistador: ¿Piensa que el procedimiento está funcionando bien y que es ventajoso para el candidato, los centros de formación, las empresas?

C.C: Ventajoso, no lo sé. Por el momento en el sector de la restauración este sistema no tiene la justa valoración, hay otras cosas más importantes de la evaluación, para los que contratan. La Deliberación funciona, en su complejidad, en un mundo que yo quisiera que no existiese, el mundo de los títulos, el valor legal de los títulos.

Los centros de formación, creo que dan una formación muy buena que la escuela no da.

Creo que no es ventajoso tener la cualificación, por el momento pero lo será, quizás, pero ahora por lo que cuesta, por la complejidad y las cualificaciones de base si estuviesen ligadas… más ligadas al mundo del trabajo.

Entrevistador: A parte de lo ya expresado ¿cree que deberían cambiar otras cosas del procedimiento para hacerlo funcionar mejor?

C.C: Por cómo está hecho el mundo no lo sé, pero desde mi punto de vista, además del papel, el nombre del instituto, de la escuela pueda hacer la diferencia para ayudar a los alumnos a colocarse. La tradición de buenos resultados seria una ventaja para todos. El problema de cualificar es complejo y se compone de muchas cosas. A través de la tradición se pueden consolidar algunos trabajos, nosotros les decimos que el saludo y la sonrisa son fundamentales siempre. Muchos de nuestros chicos encuentran trabajo inmediatamente, ahora estamos en crisis pero normalmente lo encuentran.

Entrevistador: ¿Usted cree en este sistema para los que vienen del mundo del trabajo (sobre todo) y cree que puede funcionar?

C.C: Si las cosas fuesen un patrimonio común y fuesen autómatas podría funcionar. Este sistema por cuanto es complejo se aplicará, mientras viva, en los centros de formación pero a las personas, probablemente, les costará mucho llegar a utilizarlo o a conocerlo como instrumento de oportunidad.

Entrevistador: ¿Por qué?... ¿Falta de información?

Un poco por falta de información, un poco por falta de tiempo, un poco por los costes, un poco porque la vida sigue todos los días y si yo hoy quiero tener una cualificación…tener una cualificación hoy no garantiza el hecho de encontrar trabajo o más posibilidades.

Es muy interesante que aquí te puedan dar el título en la empresa.

Yo cambiaría los contenidos de la escuela los últimos años, enseñaría a los chicos a vivir a comportarse a desenvolverse en el mundo y enseñarles cosas útiles para la vida.

Con la ley del 2011(reforma de la escuela media y superior) se dice que el primer bienio tiene finalidad orientadora y no es verdad, si eso fuese verdad, debería tener tantas materias y direcciones comunes y se les haría probar un poco otras materias para decidir más tarde.

Nombre: G.G

Fecha/hora/lugar: 5 de diciembre de 2013/ 9.30h a 12.00h/Modena.

Profesión que desempeña: Jefe de la sección de formación y asesoramiento para la creación de empresas del centro ECIPAR FORMAZIONE. Centro de formación profesional del sistema CNA.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Experto de los procesos de evaluación (*Esperto dei Processi Valutativi EPV).*

Entrevistador: ¿Qué profesión desempeña actualmente?

G.G: Trabajo para la CNA de Modena, que es una asociación de empresas que representa a las empresas de producción de servicio. La CNA es la más grande en Italia junto con otra de Bologna, representamos a cerca de 14.000 empresas del sector de la producción y del servicio, son pequeñas empresas, máximo 15 trabajadores. Con los años se ha dotado de muchas sociedades que trabajan y se especializan para dar servicios y/o asesoramiento a los empresarios. Aquí estamos en la sociedad de formación y asesoramiento de la CNA, asesoramiento para la creación de empresas, pero sobre todo llevamos a cabo cursos de formación, ayudando a quien quiere iniciar una actividad, organizamos cursos de formación.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido la formación como experto?

G.G: Te cuento, antes de empezar… la formación que he hecho en presencia, frecuentando un curso, se ha hecho bien, era clara, precisa. Han sido mínimo cuatro días completos y con la posibilidad de consultar el material on-line, el primer año se hizo presencial, después ha cambiado.

El sistema era nuevo respecto al modo de razonar del mundo de la formación, había novedades que había que digerir. Al final nos han hecho un test.

Ahora se hace on-line. Desde mi punto de vista, un tipo de formación así una parte se puede hacer on-line, pero otra parte presencial es necesaria, el contacto directo es fundamental. Creo que la crisis económica que vivimos ha impactado negativamente en el procedimiento.

De la formación se ocupa la *Regione*.

Entrevistador: ¿Qué criterios se han pedido para entrar como expertos (EPV) en el procedimiento?

G.G: Sobre los criterios para ser EPV, RFC (se envía la candidatura a la *Regione*), yo a este último experto le llamo, inapropiadamente, el notario del procedimiento, porque es el que convoca a los expertos de EAPQ, es la persona que al final verifica que toda la documentación sea correcta, tiene un rol muy importante.

Casi todos venían del mundo de la formación, una de las condiciones era tener al menos tres años como formador, también para garantizar una calidad. Pero esto está en la normativo yo no me acuerdo bien.

Entrevistador: ¿Qué función ha llevado a cabo en el procedimiento?

G.G: Yo he desarrollado este rol para otros entes y he visto cómo funciona este sistema a nivel regional. He formado parte de comisiones de examen porque al principio había pocos profesionales formados.

Entrevistador: ¿has hecho asesoramiento?

G.G: En la función como EPV, si una persona quiere abandonar un curso de formación, es obligatorio que hable con el EPV que debería recordarle la lógica del curso recordarle ciertos aspectos, hacerle razonar y pensar lo que significa abandonar el curso formativo. Es de tipo motivacional. Este es un sistema que se aplica solo a los cursos formativos. Todavía no cubre todo.

Entrevistador: ¿Cómo has entrado a formar parte de la lista regional como EPV, lo ha solicitado usted?

G.G: Lo ha hecho mi director, que ha elegido a algunos de nosotros, creo que siguiendo la antigüedad como criterio.

Respecto al EPQ, es una elección individual, son ellos los que presentan la candidatura, es gente que obviamente debe ser… tener un peso en el trabajo que realizan, sí tienen que hacer una prueba de examen… tienen que saber.

Entrevistador: ¿En el curso formal también se hacen simulaciones?

G.G: Sí sí, se hacen el rol prevé que el EPV organice o supervise, depende, pruebas intermedias, que pueden ser también simulaciones de laboratorio.

Entrevistador: ¿Quién organiza estas pruebas?

G.G: Las pruebas durante el recorrido formativo las organiza el coordinador, que puede, seguro, porque el EPV se nombra desde el inicio. El EPV a veces… el coordinador le implica para ver si las pruebas…normalmente son de dos tipos, test o laboratorio, puedo hablar de estetista, de… en el laboratorio se establece un criterio para demostrar si satisface la capacidad de conocimiento y por lo tanto la prueba práctica durante el recorrido formativo, son pruebas que luego permiten seguir y ser admitido eventualmente al examen, el examen es un poco una suma de todas estas cosas, tú haces todas estas pruebas para conseguir la cualificación.

Entrevistador: ¿Ellos tienen que hacer de todos modos el examen?

G.G: Si, tienen que hacer el examen final, nosotros entramos en juego con cursos de formación en los que tienen el examen final, participan un EPV y dos EAPQ. La comisión es la misma que para los que vienen del mundo del trabajo.

Para los cursos formativos funciona así: la comisión está compuesta por el RFC, que tiene la función de controlar, revisar, función notarial. Convoca la comisión… Luego el EPV revisa lo que se ha hecho durante el curso con una cosa que se llama dossier de las evidencias (que son todas las pruebas que hacen los alumnos durante el recorrido formativo para demostrar que están preparados) y luego el EPV con los dos EAPQ, deciden la prueba final de examen.

Hay muchas cualificaciones, en algunos campos es difícil evaluar, por ejemplo si un masaje se hace bien o mal es difícil verlo, tratamos de mejorar, pero es difícil.

Este recorrido es idéntico para todos los tipos de cualificación.

Una cosa que se podría mejorar es el pleno conocimiento, por parte de los expertos de área profesional y de la cualificación, del funcionamiento del procedimiento. En general son muy competentes en el sector y extremamente útiles en el examen, pero no es tampoco culpa suya, en el sentido de que no vienen del mundo de la formación y la formación que han tenido como expertos no ha sido muy…

Yo el primero, creo que necesito actualizarme, pero creo que también es necesario que ellos comprendan bien el sistema para trabajar mejor. Yo nunca he conocido personas no adecuadas en este rol, como capacidad profesional, pero en algunos casos…como evaluadores…

Entrevistador: Una vez que el procedimiento termina, ¿hacen reuniones para hablar de problemas, comunicaros, ver si se puede mejorar algo con el responsable para luego reunirse otra vez con la *Regione*?

G.G: En mi opinión seria utilísimo, no está previsto por la normativa.

Entrevistador: ¿No viene alguien de la región para preguntar cómo ha ido?

G.G: No, pero, sería muy útil.

Entrevistador: ¿Tienen documentos que ayuden a preparar la prueba de examen?

G.G: Tenemos unos cuadros tomando lo que proporciona ya la *Regione* en la normativa, (es muy parecido) con los indicadores para cada cualificación, eso nos ayuda. Este material se lo mandamos a la *Regione* ellos lo ven, esto.

La *Regione* te da unos instrumentos que puedes tomar como referencia para preparar la prueba de examen, en la normativa. Pero está vacío tú lo tienes que rellenar, están los indicadores y las variables luego tú debes decidir, tu EPV con los dos EAPQ los niveles de dificultad.

La dificultad es completar este cuadro. Es largo y complicado, esto nos lo da la *Regione*, tú tienes que rellenarlo y la comisión es la que decide el nivel de complejidad, el objeto de la prueba, como lo evalúas, al final de la prueba tienes que alegar todo: el tiempo, como lo has hecho, los materiales que has dispuesto, los cuadros…la entrevista…

Los documentos, deberían ser, a parte de la normativa, deberían ser por como lo veo yo...como habrás visto, on-line, hay cuadros que la región pone a disposición y uno se debe adaptar a ellos respecto al recorrido yo utilizo este sistema: intento ir a ver las pruebas que han hecho durante el año o incluso hace dos años.

G.G: ¿La prueba que hacen ustedes a los estudiantes que están en los cursos formativos es diferente a la que se hace para los que vienen del mundo del trabajo?

Si, cierto, en ciertos aspectos está más controlada, tienes que respetar todo el recorrido, las pruebas…es gente que hace todo el curso, existe una homogeneidad.

Si tú haces la prueba a personas del mundo del trabajo con sus evidencias…es diferente.

Los cuadros que identifican la profesión se han hecho hace algunos años y sería necesario revisarlo, aunque está actualizado, el mundo avanza muy rápidamente, y algunas cosas habría que cambiarlas.

Entrevistador: En cuanto a la información a los alumnos, ¿la lleváis a cabo vosotros?

G.G: Mucha gente cree que con pagar tendrá la cualificación y no es así, tienen que entender bien cómo funciona el procedimiento, yo, a nivel personal he tenido la idea de idear un test, para que lo completen y así nosotros podemos saber si han entendido o no en qué consiste el procedimiento.

Entrevistador: ¿Pero está prevista una fase de información sobre el procedimiento? ¿Quién la hace?

G.G: Sí, está prevista y en general se hace, pero hay que tener en cuenta que hay gente que viene de fuera y para formalizar y certificar se necesita tiempo y formalizar no es lo mismo que certificar… es importante que lo entiendan.

Hay gente que no es italiana y que tienen también otros problemas, es importante que entiendan el procedimiento.

Además también lo hago porque hay un riesgo altísimo de reclamar en estos casos, si lo han entendido es más fácil que no reclamen. Muchas veces porque las personas quieren un resultado y cuando no lo obtienen reclaman.

Hago una evaluación del nivel de comprensión, todo esto se les ha explicado, antes de darles esto. Son preguntas banales, pero te ayudan mucho a saber si han comprendido o no. Cuando alguien lo completa bien, sabes que ha comprendido el procedimiento.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relación tienen con el candidato?

G.G: Nosotros, por desgracia, no le conocemos mucho, y no tenemos mucha relación, porque el que desarrolla esta relación es el coordinador, luego él te puede proporcionar información.

Muchos de nosotros en la primera sesión decíamos que el coordinador tenía que tener un papel, entiendo que no tenga que ser oficial o un papel importante, muchas veces el papel

del EPV entra en juego al final. Creo que esto se podría revisar y cambiar, desde mi punto de vista.

En general el tipo de relación que tenemos con el alumno es buena, pero dura muy poco tiempo. Hay poco tiempo, por desgracia, porque ten en cuenta que un examen de media dura dos o tres días como máximo. Tú como EPV tienes que recoger las informaciones del candidato, porque al menos para mí, las evidencias no son suficientes.

Entrevistador: ¿Y la relación con los EAPQ?

G.G: Los veo por la primera vez en el momento del encuentro para preparar el examen. Lo prevé la normativa así, la comisión la convoca el RFC.

Yo creo que hay que conocer a los alumnos, porque es gente que se concentra más en la práctica que en la teoría y hay que intentar ser objetivos y tener empatía también, es muy difícil y más sin conocerles bien o mucho. También algunos compañeros piensan como yo.

Entrevistador: ¿Los candidatos hacen entrevistas profesionales para demostrar lo que saben?

G.G: Te puedo enseñar una prueba. La evaluación debería ser una prueba práctica en situación, de hecho deberían recrear las actividades para las que prepara esta cualificación, simulando en la medida de lo posible la situación real. Nosotros, ¿cómo lo hacemos?, al inicio del examen les hacemos hacer un test, son tres preguntas que tienden a verificar los conocimientos que resultan difíciles de verificar en la prueba práctica, por ejemplo: en el perfil profesional está especificado que esta figura profesional tiene que conocer los músculos, es verdad que mientras hacen una prueba de masaje les puedes preguntar qué músculos están tocando, pero nosotros preferimos el test, porque es más objetivo y queda constancia de lo que se ha preguntado y de lo que han respondido. Después de este test, está el corazón, la parte central del examen, se hacen las simulaciones, práctica en situación, e intentamos, en la parte oral, que el alumno se dé cuenta de los errores que ha cometido, si se da cuenta de dónde ha cometido errores para intentar compensar… el cuadro (que te he pasado) que da la región para evaluar porque si no lo hace bien, no puede obtener la cualificación.

Entrevistador: ¿Tienen instalaciones para hacer las pruebas?

G.G: Si, luego te lo enseño.

El próximo examen lo quiero grabar. Grabar sería lo ideal, porque quedaría constancia de lo que se ha hecho.

Entrevistador: ¿Hacen informes sobre cómo ha funcionado todo?, ¿registran todo, también las incidencias?

Desde este año nos piden un informe detallado, justamente, en mi opinión. Es una novedad. Por si hay reclamaciones. Está bien registrar los problemas que surgen y está bien que esté todo registrado, para un futuro… también es verdad que es delicado, por la normativa de protección de menores, nos tendríamos que poder permitir modelos, (porque

normalmente las alumnas se turnan para hacer de modelos en los exámenes y si es una actividad de masaje muchas veces están medio desnudas).

Entrevistador: ¿Ha habido casos de reclamación?

Yo no he tenido ningún caso.

Entrevistador: ¿Usan el currículum vitae Europass?

Nosotros en los cursos largos y estructurados enseñamos a hacer ese currículum a los alumnos.

Entrevistador: ¿De dónde sale la financiación para los cursos?

En estos cursos en general, no lo hay casi siempre, es el alumno quién lo paga y por desgracia son muy costosos.

Entrevistador: ¿Cómo se comunican los resultados?

En general, nosotros les convocamos dos o tres días después del examen, para decírselo directamente o se lo decimos telefónicamente, luego después de un mes o cuando sea, organizamos una pequeña ceremonia para dar la cualificación. Nosotros lo hacemos así, pero hay modalidades diversas en todos los entes.

Entrevistador: Me decía antes que existe un procedimiento de control ¿no?

Si, lo hace el RFC, pero muchas veces no tiene la presencia adecuada…controla que estén todos los documentos, las firmas, tiene el papel de organizar la comisión de examen. El RFC tiene que llamar a los APQ (aunque a veces si está muy ocupado lo hace el EPV).

Esta fase del examen y los documentos usados para la evaluación, quedan registrados, ya sea para el ente como para la *Regione*.

Entrevistador: ¿Cómo le parece que ha funcionado el procedimiento? y a parte de lo ya dicho, ¿cree que hay algo más que podría mejorarse del mismo?

Existe en mi opinión, un problema con la crisis, se necesitan más recursos y poder confrontarse, hacer reuniones y reflexiones, para mejorar. En la nueva normativa está escrito explícitamente que habrá momentos en los que… habrá que reunirse.

Entrevistador: ¿El proceso está funcionando bien?

El sistema tiene grandes potencialidades, que en gran parte todavía no ha explotado, pese a toda la parte para los trabajadores, que por lo que sé, no ha despegado del todo, y también sobre el aspecto formativo todavía hay que arreglar algunas cosas, yo creo en este sistema.

Entrevistador: ¿Es ventajoso el procedimiento para las empresas, creen en el sistema?

No te puedo dar números sobre esto, todavía es pronto para juzgar porque se aplica desde hace poco, en mi opinión es pronto. Es apreciado por las personas, cuando entienden lo que implica.

Las empresas… el problema grande es relacionar la posibilidad que da la certificación con el marco actual de las empresas. Tener ciertas competencias que te permitan una situación en la empresa a determinados niveles. Y tener personas cualificadas es más dinero para la empresa.

En el mundo del trabajo es pronto para opinar sobre esto.

Entrevistador: ¿El *Libretto Formativo del Cittadino* no se usa? Es el único instrumento reconocido a nivel nacional en Italia…

No, en mi opinión no se usa. Al menos yo…

Muchas cosas están escritas y luego no se hacen nunca. Uno puede pensar que la *Regione* no ha escogido bien los instrumentos… pero no se puede decir que la *Regione* no se haya esforzado para hacer funcionar el procedimiento aunque ahora con la crisis non se consiga ir hacia adelante fácilmente.

Nombre: M.M

Fecha/hora/lugar: 4 de diciembre de 2013/ 10.00h a 12.50h/Bologna.

Profesión que desempeña: Responsable del Área de Investigación y de Proyectos de Irecoop (Instituto regional de educación cooperativa), en Emilia Romagna

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: *Responsabile della Formalizzazione e Certificazione-RFC* (Responsable de la Formalización y Certificación).

Entrevistador: ¿Cuál es su profesión?

M.M: Yo soy Responsable de Formalización y Certificación y he hecho una formación específica para esto, y estoy inscrita en la lista de la *Regione*. Y soy también EPV, he hecho otra formación para esto. La formación siempre impartida por la *Regione*.

El sistema regional de las cualificaciones y el *Sistema de formalizzazione e certificazione* de competencias, son ambos de emanación de la Emilia Romagna.

Entrevistador: ¿Qué entidad organiza el proceso de formalización y certificación de competencias?

M.M: Mi referencia institucional es la región Emilia Romagna, todo pasa a través de la *Regione,* en el sentido de que nosotros… que nosotros, somos entes de formación, acreditados, dentro del sistema de acreditación de la región Emilia Romagna, somos como los que proporcionan el servicio a cuenta de la pública administración.

El ente de formación se acredita sobre la formación, sobre las intervenciones formativas, no sobre este procedimiento.

En Emilia Romagna, cada asociación de categoría empresarial o sindical tiene su propio ente de formación, nosotros nos ocupamos de cooperativas que participan con nosotros, prevalentemente hacemos formación continua o formación para los desempleados para insertarse en una cooperativa, la asociación de los artesanos, prepara a desempleados para inserirlos en empresas artesanales, el ente de la Cofindustria prepara a personas desempleadas para inserirlas en sus industrias asociadas. Cada categoría artesana, comerciante, industria...tiene su ente de formación que es acreditado a través de criterios e indicadores muy restringidos. Tienes que demostrar que tienes la sede, el personal adecuado, los materiales, una buena economía…

En el momento en el que se te acredita tú estas dando un servicio a cuenta de la Administración Pública, no eres una sociedad privada, los entes acreditados tenemos que estar dentro de las reglas que la *Regione* nos da y nos controla, cómo hacemos los cursos, el Servicio de formalización… estamos controlados.

Entrevistador: ¿Qué labor desempeñas en el procedimiento de formalización y certificación de competencias?

M.M: Mi figura es la de uno que asegura la calidad del procedimiento, como en las empresas está el que te asegura que todo el proceso ha sido controlado y funciona, que todos los expertos están preparados. Es el que te asegura que todo el procedimiento funciona.

En cada ente de formación hay numerosos responsables RFC y numerosos EPV porque son las figuras que se turnan según los cursos.

Dentro del trabajo que haces dentro de un ente, puedes llevar a cabo, también la función del responsable (RFC).

Nosotros tenemos nueve sedes, donde se realizan los cursos, tenemos una en Piacenza, en Módena…

En Piacenza yo tengo como mínimo un RFC y un EPV. En cada sede hay cinco o seis cursos para conseguir una cualificación y otros cursos de formación continua y de otro tipo.

El RFC, sólo se puede hacer en el Sistema Regional de las Cualificaciones, está ligado a él, sólo se hace cuando el candidato quiere conseguir una cualificación, no en otros casos, aunque el SRF, normalmente, tiene otras funciones en el ente formativo, pero no ligadas al RFC. Al menos hay un RFC por cada provincia, al menos somos diez.

Llevo el control del procedimiento, dentro de una empresa o del centro de formación privado que hace la formalización y certificación de competencias, y mi función consiste en organizar y controlar que todo vaya bien.

Entrevistador: ¿Hacen reuniones entre ustedes?

M.M: No, porque cada uno sabe lo que tiene que hacer, sí que nos consultamos y nos preguntamos entre nosotros, pero es consultación, nos llamamos, "mira, tengo este problema, ¿tú como lo solucionas?" no es una actualización, a través de reuniones.

Cada provincia tiene al menos un RFC y al menos un EPV. Puede tener más. El responsable controla, que todo vaya bien, firma, organiza, si hay problemas te los resuelve, por ejemplo si un miembro de la comisión no está muy de acuerdo por cómo se ha hecho el examen, interviene el responsable, para las pruebas de examen está el responsable, para explicar a los alumnos cuando llegan qué es el servicio, está el responsable, pero toda la impartición del servicio la hace el EPV, en realidad, porque él es el experto.

Entrevistador: ¿Entonces el servicio de información lo hacéis vosotros, los RFC?

M.M: Sí, porque al inicio lo hace el responsable cuando llega la petición, da directamente a las personas la información.

También hay una complicación, podemos trabajar sobre la certificación en resultado al curso, a este curso se engancha el RFC, pero esta todo el tema del trabajo, por ejemplo tú has trabajado dentro de la universidad como pedagoga, ahora quieres la cualificación como animadora, quieres ir directamente a hacer el examen. Acudes al RFC y le dices que quieres hacer directamente el examen y te explica lo que es el servicio y el EPV viene a ayudarte a recoger todas las evidencias, yo controlo que todo funcione y que el EPV contigo ha hecho un trabajo serio y no hay incongruencias.

El EPV es el que da el servicio, el RFC controla que todo funcione bien.

Entrevistador: ¿Cómo se decide el examen, las pruebas que se harán?

M.M: convoco la comisión, llamo a los expertos, EAPQ, los expertos de materia que están en unas listas y son especialistas en esa materia y preparo con ellos las pruebas. Después durante el examen no estoy yo está el EPV.

Entrevistador: Para hacer la prueba, el examen, ¿hay algún documento de base de ayuda? ¿Estos instrumentos son los que tenéis que utilizar?

M.M: La *Regione* pone a disposición, una serie de pruebas ya estandarizadas porque las ha cogido de todos los cursos y pruebas que ya se han hecho.

Entrevistador: ¿Una guía para ver si el sujeto sabe hacer algunas cosas?

M.M: Nosotros disponemos las pruebas y decimos, bien una prueba podría ser: hacer la tortilla, para hacer la tortilla necesito la cocina, el fuego, tengo que comprar la harina, los huevos, y ponemos a punto todo lo necesario. Y los puntos, los criterios que tú vas a tener en cuenta durante la simulación. La 530 te dice que cada vez que haces un examen tienes que predisponer todo lo necesario para las pruebas, supone un gran coste, punto uno, lo propone a los otros EPV a los expertos y les dices ¿esto ha funcionado bien? Yo se lo propongo. Esto se debería mejorar, no puedes inventarte todas las veces pruebas porque es muy pesado y muy costoso, pero si estandarizas demasiado las pruebas, ellos ya saben lo que les van a preguntar, entonces se prepararían el examen y lo podrían pasar sin estar preparados.

Entonces nosotros, muchas veces no hacemos una simulación, en el curso de cocinero tenemos doce personas que han hecho el examen y van al examen, nosotros preparamos al menos cuatro o cinco pruebas diversas, y das una a cada uno, cuando salen intentas que no hablen entre ellos. El hecho es que si estandarizas mucho cuando van al examen están todos preparados para eso. Si estandarizas poco, y cada vez tienes que cambiar una batería de cuatro o cinco o seis pruebas para cada curso es un gasto de energía monstruoso, entonces muchas veces, si los cursos de cocinero lo hacemos cada año en todas las provincias, internamente tenemos una batería que proponemos, pero tiene que ser siempre acordada con los dos EAPQ, porcentajes, contenidos, cómo lo haces, qué pones a disposición de los chicos…

Entrevistador: ¿Existe financiación para llevar a cabo este sistema?

M.M: Por cada curso, te financian con el Fondo Social Europeo, te financian la realización del curso y el trocito. Ahora el costo se ha estandarizado, si todo el curso se hace en dos días, te dan 1.000 euros al día, para hacer todo, para pagar la sede, los expertos, el material, esto por tanto funciona si tú ya tienes todo, así es sostenible por 1.000 euros al día. El máximo son tres días, 3.000 euros. Es muy poco, no se puede pensar que haya personas que hagan sólo este trabajo.

Se mantiene en pie porque es el resultado de un curso que a su vez está financiado por el Fondo Social Europeo. Aquí dentro te organizas y por ejemplo el aula no se paga a parte, es la que se usa ya ordinariamente. Estos 3.000 no serían suficientes, así es suficiente porque lo haces como resultado de este curso. Con nosotros con el Fondo Social el Europeo hace el curso y examen financiado por este Fondo Social Europeo, pero si la circunstancia es otra… una persona que quiere hacer directamente el examen… nuestro ente vende entonces el servicio, cuando hay unas doce personas, cuando son menos no se puede sostener porque sería exageradamente caro para los candidatos.

Entrevistador: ¿Cada ente establece un precio diferente para los candidatos o éstos están previamente acordados?

M.M: Cada uno hace pagar el servicio lo que quiere. No hay una normativa sobre esto, lo importante es que se tenga en cuenta la normativa 530, o la nueva, a partir de ahora y la *Regione* te lo tienen que autorizar cada vez. A la región no le importa el coste, pero tiene que saber que yo tengo un proyecto de doce personas que quieren hacer el examen para X cualificación, me autorizas, entonces ellos, te preguntan quiénes son, por qué te lo piden, respondes, está bien, te autorizo para hacer este servicio, ¿cuánto lo harás pagar? 600 euros por persona, eso es problema tuyo. Si otro ente hace pagar menos nos hace la competencia, pero el otro ente tiene que estar también autorizado, no podemos vender este sistema sin que la *Regione* lo sepa.

Entrevistador: Estas personas que quieren la certificación la cualificación, ¿de dónde vienen?

M.M: Normalmente son trabajadores.

Entrevistador: ¿Son ellos los que vienen a ustedes y no ustedes a ellos?

M.M: Depende, por ejemplo, nosotros que trabajamos para las cooperativas, las cooperativas sociales aquí, son las que tienen los servicios socioeducativos, en contrato con el ente público, porque éste no puede sólo con sus estructuras públicas, no puede, la demanda es demasiado grande, entonces organiza un concurso y las cooperativas sociales participan y una es elegida para dar el servicio socioeducativo, pero ellos, al mismo tiempo tienen que estar acreditados para poder dar ese servicio y necesitan personal con la cualificación, entonces son las cooperativas las que vienen aquí y nos dicen: "¿me haces esto?" Porque yo necesito demostrar que tengo diez educadores, diez maestros, diez pedagogos, pero con la cualificación. Es difícil que nosotros lo vendamos, pero también lo hacemos, si queremos hacerlo.

En este caso en el que vienes del mundo del trabajo y no haces el curso, en este caso lo hacemos pagar una cifra, pero tiene que haber al menos doce personas, aunque el servicio está preparado también para una sola persona, sólo que no se puede proponer, sostenerlo, tengo que pagar mi sueldo, el sueldo de un EPV dos APQ y durante dos o tres días, para una persona, le puede costar, no sé 5.000 euros. Esto que viene del trabajo lo tiene que pagar, hoy por hoy.

El Fondo Social Europeo financia el curso, para desempleados y trabajadores, todo junto y financiado, pero si tu trabajador o extrabajador no quieres hacer el curso y solo quieres la cualificación, quieres hacer el examen, existe la posibilidad se puede autorizar por la *Regione* pero lo tenemos que hacer pagar. Si sólo tienes una persona le resulta carísimo, esto es una debilidad, porque este sistema viene aquí y me dice quiero este servicio yo tengo que decir sí, pero claro si está él solo y… sería demasiado caro, si se forma un grupo, se podría vender a unos 500 euros por persona.

Entrevistador: ¿Ustedes hacen todo el control y registran todo?, ¿hacen informes para la *Regione*?

M.M: La *Regione* puede venir…Hay un sistema que se llama SIFER, dentro de este sistema tenemos que meter el calendario de los exámenes, de los encuentros, los nombres de las personas, está todo bajo control. Para la *Regione*.

Entrevistador: Está todo estructurado, controlado…

M.M: Si, absolutamente,… la *Regione* puede venir a ver las pruebas, a controlar la parte del servicio antes del examen, cuando se controlan las evidencias, cuando se hace el dossier, pueden venir a ver las entrevistas con las personas, estamos supeditados a todos los controles que nos quieran hacer y cada vez que activamos un curso SRFC lo tenemos que inserir dentro del SIFER.

Entrevistador: ¿Hacen informes?

M.M: No, aquí en esta plataforma está la gestión. Entramos con una clave. Cada organismo tiene su código y contraseña, está la presentación de los proyectos y…

Yo no estoy habilitada para la gestión, pero te puedo enseñar en sentido general la gestión de los cursos y qué es este sistema, está el área reservada para nosotros, los perfiles… yo no estoy habilitada para la gestión pero mis compañeros sí, yo lo uso para la proyección… estos son todos mis proyectos en los que trabajo y envío telemáticamente a las regiones o a las provincias. Cuando tenemos los proyectos hechos antes del tiempo límite se cierran y se envían. Algunos de estos cursos tienen el SRFC. Los cursos SRFC tienen que estar siempre autorizados, por lo tanto, nosotros tenemos que presentar siempre, proyectos a través de este sistema, la *Regione* dice ok, te lo autorizo y a partir de ahí partimos. Yo presento una petición tú me respondes me autorizas, desde ese momento yo hago el curso y hago el servicio. El privado no lo puede hacer, para una certificación, para una certificación, te puede vender un curso de como podar las plantas, como se hace la tarta de chocolate… pero si quieres la cualificación, entonces tienes que pasar, por fuerza por este sistema.

Entrevistador: Hablando de los de la experiencia profesional, vosotros hacéis el control, para cada fase…

M.M: El servicio no cambia se hace todo igual que para los del curso de formación, está el RFC el EPV el APQ, se hace la demanda, se acepta, luego el dossier, las evidencias, luego se prepara el examen…

Informamos en esta plataforma, también, tenemos que decir, quienes son los candidatos, tenemos que meter dentro el dossier de las evidencias, decir cuándo se hará el examen, quienes serán los miembros de la comisión, todo aquí dentro, que es la gestión, aquí decimos: "estamos haciendo esto".

Entrevistador: ¿Cuándo termina todo se tiene que informar a la *Región* de los resultados?

M.M: Si, también dentro de la plataforma. Aquí dentro está el certificado de la cualificación, aquí tú has metido, los datos del candidato y el título que se le ha otorgado la diferencia está entre la certificación, el certificado y la formalización. Esa es la diferencia. El logo de la región también está y hay un número de protocolo que este sistema te da y te dice, número de protocolo, certificado de la región número 1.300 en fecha X y está todo recogido y ordenado, pero no por nosotros, en automático, luego nosotros firmamos, llegados a este punto, cuando la persona ya ha hecho el examen, yo, RFC firmo sólo la ficha de conocimientos y capacidades porque es un atestado no un certificado, por el contrario, el certificado, lo firma el representante legal y el presidente de la comisión, es algo muy muy formal.

Entrevistador: En su opinión ¿qué cosas se podrían mejorar del procedimiento a parte de lo ya dicho?

M.M: En mi opinión, se puede mejorar la parte de la puesta en común y confrontar, la preparación de las figuras, yo he hecho el curso y soy la responsable de certificación, pero yo tengo mi experiencia, no tengo ocasiones de… si te conozco te llamo para preguntarte cómo has resuelto tú algo, si no, no hay ocasión de poner en común los problemas que surgen, a nosotros operadores del sistema, nos falta la manutención de nuestra formación, la posibilidad de encontrar soluciones compartidas. Esto lo he notado como RFC y como EPV.

Otra cosa muy difícil para nosotros es la interpretación correcta de las evidencias, las evidencias son todo lo que tú me puedas traer, aportar sobre lo que has hecho en tu vida, un curso de cómo podas las plantas y me tienes que traer la evidencia, has hecho un curso de cómo hacer un tortilla y me tienes que traer las evidencias… pero se me ha dejado bastante sola para decidir cuánto pesa, cuánto vale…esta prueba…

Entrevistador: Quizás falta un documento de apoyo donde esté escrito…

M.M: Está dejado en manos de la persona… de la responsable del ente y quizás, sobre esto podría suceder que yo doy un peso X a un atesto y tú de otro ente das un peso diferente, o más alto o más bajo, al mismo atestado.

De esto no sé cómo se pueda salir, se nos da toda la responsabilidad a nosotros, aunque el riesgo es que si tu estableces y estandarizas todo… se transforma todo en algo muy formal, y restringido.

Otro problema grave en mi opinión, es la preparación del EAPQ.

Entrevistador: ¿Estos expertos (EAPQ) han sido formados también por la región no?

M.M: Si, pero…

Entrevistador: ¿Quizás les falte estar actualizados?

M.M: Si, cierto, ciertísimo, yo puedo decir que en general, la mejora que se puede hacer es sobre la preparación de las figuras, lo que hacemos es suficiente para hacer el servicio, pero en la práctica surgen tantos problemas, tantas cuestiones, tantas diferencias que si tuviésemos la posibilidad de una confrontación, de puntos de vista… una puesta en común y de una actualización constante, la región podría decir, bien hemos visto que éste ente piensa esto el otro esto y la media es esta, veamos qué podemos hacer.

Y los EAPQ son muy buenos en sus profesiones, y también por eso, no está garantizado que sean buenos evaluando. Quizás te encuentras con uno que si no te lavas las manos antes de coger la sartén ya te ha suspendido…es su forma de verlo.

Lo bueno es que en este sistema hay dos EAPQ y un EPV, son tres y al menos dos tienen que estar de acuerdo, el EPV es interno, es el que ha seguido a los chicos y les conoce, quizás hay un experto que no está de acuerdo pero los otros dos sí.

Entrevistador: En el caso en el que no sea posible llegar a un acuerdo…

M.M: Se llega por fuerza, porque el EPV es interno en el ente, y es el que de un modo u otro, decide quién de los dos tiene razón, o por el contrario tiene razón uno…decide, en realidad decide poquísimo, porque son los otros los que conocen la profesión dicen: yo conozco la profesión tu eres el que hace los papeles, yo sé hacer la tortilla, por lo tanto lo que digo yo vale, esto es lo que está desequilibrado.

Entrevistador: Cuando termina el proceso, ¿se hace una reunión entre ustedes, los expertos, al menos ustedes?

M.M: No, esto es lo que te decía que hace falta.

Nosotros nos reunimos para decidir si el candidato pasa o no, sobre todo si no está muy claro. No está escrito, pero en la práctica… nosotros nos reunimos y decimos éste y éste, no lo tenemos muy claro…

Reunirnos como dices tú, sería muy costoso, se tendría que pagar a parte, los EAPQ es gente que trabaja, vienen a hacer los exámenes cogiendo días de vacaciones o en el tiempo libre, es gente que trabaja, vienen aquí por dinero.

Entrevistador: Ellos no pero… ¿Ustedes se reúnen para decidir que no va bien y que se puede cambiar?

M.M: Nosotros lo que hemos hecho es, cuando nos hemos encontrado un EAPQ que está suspendiendo a todos nos dirigimos a la *Regione* y le decimos: "mira éste lo que está haciendo, haz algo".

Pero los expertos, también el EAPQ forma parte de una lista avalada por la *Regione*, yo ente no puedo decidir, a quién quiero, pero podemos informar a la *Regione* de que esta persona es exagerada…pero si no… ¿qué podemos hacer? ¿Inventarte algo para que no venga el que no te gusta?

Yo decía que lo que falta, en mi opinión, es una evaluación del trabajo del EAPQ, la *Regione*, ha puesto en marcha un sistema y controla la parte del procedimiento pero no evalúa el trabajo de estos señores, ni el nuestro. Ahí es necesario mejorar.

Entrevistador: ¿Han usado Europass Youthpass en el procedimiento?

M.M: Yo el Europass lo uso solo para los programas Leonardo y basta, porque este sistema es ya un sistema de certificación que en teoría debería valer en toda Europa porque ha sido hecho teniendo en cuenta los reglamentos de la comunidad (UE), lo que dice la *Regione* es, habiendo tenido en cuenta el reglamento europeo, habiendo tenido en cuenta el sistema nacional…

Teóricamente estas cualificaciones podrían valer en todas partes, pero se puede mejorar, sobre todo sobre los expertos, las figuras.

Es un sistema un poco pesado y por lo tanto costoso pero…

Nombre: N.B.

Fecha/hora/lugar: 3 de diciembre de 2013/10.00h a 12.30h/Bologna.

Profesión que desempeña: Directora de centro de formación en *Emilia Romagna.*

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Experto de los procesos de evaluación (*Esperto dei Processi Valutativi* -EPV).

Entrevistador: ¿Qué papel ha tenido en el procedimiento de formalización y certificación de competencias?

N.B: Yo he empezado como EPV, en 2006 formé parte del primo grupo regional de todos los EPV, antes de que la formación fuese on-line, cuando lo hice yo era presencial. He sido una de las primeras EPV contratada por la *Regione* para hacer la primera experimentación regional de evaluación de competencias por vía profesional (experiencia profesional). Para la figura profesional del operador socio-sanitario. He sido EPV, he trabajado en muchas comisiones como experto de Proceso de evaluación, por lo tanto, construyendo las pruebas de examen junto con el EAPQ.

Luego mi puesto de trabajo, dentro de un centro de formación, ha cambiado, me he convertido en directora general de un centro de formación y normalmente en la Emilia Romagna, el director del ente es también el RFC en el sistema y como las dos figuras son incompatibles, desde el 2010 no soy EPV, por desgracia, porque es más bonito ser EPV. Porque el RFC, es sólo, bueno, no sólo, garantiza el método. El RFC garantiza que la norma ligada al sistema de formalización y certificación de competencias se siga correctamente y como dice la ley, es una garantía normativa, firma dos cosas y garantiza que el procedimiento se ha hecho en tal modo, tiene una responsabilidad grande pero desde el punto de vista de la intervención del método de las cosas que hay que hacer, no interviene, sin embargo, el EPV interviene con el candidato en fase de examen es el que estructura la prueba. Yo soy proyectista y para mi hacer el EPV era natural. El RFC es más una figura de garantía del sistema.

Entrevistador: ¿Cómo se organiza el procedimiento como EPV?

N.B: Generalmente el EPV está dentro del ente, cuando ha metido en el programa la prueba…pongamos… de un curso de formación que al final prevé otorgar una cualificación, según el RFC, el EPV del ente, a través de un sistema informático mete dentro de los datos del curso…crea una comisión de examen, pidiendo a la *Regione,* a través del sistema informático, elaborar y proporcionar los EAPQ en relación a la cualificación que se quiere dar.

El EPV hace la comisión de examen de un curso X y pide a la *Regione* que le dé (según una lista que va en manera aleatoria para dar la oportunidad a todos de formar parte de la comisión) un EAPQ, luego el EPV le llama y le pide la disponibilidad para organizar el examen, se conocen, se crea la comisión, en ese momento, el RFC debería, en teoría

nombrar al presidente, se encuentran un EPV y dos EAPQ (si es para cualificación) y ahí se crea la comisión de examen con todos los roles, el presidente y los otros dos miembros. Y se estudia la preliminar prueba de examen, se estudia el dossier…

Entrevistador: Por lo tanto son tres.

N.B: Si, somos tres. El presidente es uno de los dos EAPQ. La preliminar sirve para proyectar la prueba de examen teniendo en cuenta obviamente, los dossiers de los estudiantes, el EPV explica a la comisión a los dos EAPQ como se ha gestionado el curso, cuáles han sido las dificultades, hace una presentación global del curso y luego por cada estudiante presenta el dossier de las evidencias del estudiante, todas las pruebas, verificaciones hechas durante el curso (hecho en aula) esto es para las personas dentro de un curso formativo, pero es lo mismo para la personas que vienen de una experiencia de trabajo. Por ejemplo, nosotros hemos cualificado operadores socio-sanitarios, porque en esta región había muchas personas que trabajaban en el sector sanitario con una cualificación muy vieja que para la nueva normativa no iba bien, para poder conseguir la cualificación tenían que integrar sus experiencias de trabajo con una pequeña parte de formación y después presentarse al examen, ¿qué hemos hecho aquí? hemos creado un recorrido formativo que cubriese las competencias que faltaban por la experiencia de trabajo y mientras hemos certificado las competencias que ya poseían por los años de trabajo. Para poder hacer esto hemos tenido que hacer una prueba de examen que simulase una situación de trabajo, en realidad lo que sucedía era que yo les reconocía créditos en el ingreso, la persona me decía te traigo diez años de trabajo en un hospital y he hecho estas actividades…traía un dossier.

Entrevistador: ¿Con quién habían hecho el dossier?

N.B: El dossier se hacía a través de una petición, hecha al EPV, se llama petición de valoración, el EPV, entonces se encuentra con la persona y le hace una especie de entrevista y después rellena un plan de valoración (se llama así), ahí le dices a la persona que recoja todos los atestados de cursos de formación que haya hecho, que traiga un papel de su jefe en el que describa las actividades que haces en el trabajo normalmente. Todo…le pides a la persona que aporte todas las evidencias posibles y pertinentes con el perfil profesional pertinente.

Entrevistador: ¿Los instrumentos para la recogida de evidencias le resultan útiles?

N.B: Sí…sí.

Entrevistador. ¿El plan de evaluación (*piano di accertamento*) es un instrumento que os ayuda en el proceso?

N.B: Cierto. Cada cualificación está compuesta por unidades de competencia, en el plan de evaluación tú tienes que describir para cada unidad de competencia cuáles son los conocimientos que la persona tiene que producir si quiere que esa unidad de competencia se le reconozca como crédito. Una vez que el EPV tiene delante todas las evidencias, valora lo que puede reconocer de la unidad de competencia y lo que reconoce vale como

crédito de ingreso, y vale como descuento en el curso de formación que la persona debe hacer.

Entrevistador: ¿Y esto sin hacer el examen?

N.B: No, sí debe hacerlo…te explico…, la persona quizás te trae declaraciones, documentos a través de los cuales e EPV puede entender con certeza que ciertas competencias relativas a X actividad esa persona ya las tiene, entonces no tiene sentido que yo te haga hacer 30 horas de movilización del paciente porque ya sabes hacerlo.

La prueba al final la haces y la haces sobre todo, pero lo que no haces es el trozo de formación en el aula, te saltas esa formación porque ya los sabes cuando entras, si tú no sabes nada para hacer el operador socio-sanitario en esta región tienes que hacer un curso de 1000 horas si yo que he trabajado… 10 años en una estructura sanitaria te puedo demostrar que sé hacer estas cosas ligadas a la cualificación en vez de 1000 horas tengo que hacer 300 pero de todos modos tengo que hacer el examen después, el examen que haré, me controlará que sepa hacer todo también las cosas que no he seguido en el curso.

El examen para la cualificación es para todas las unidades de competencia, también para aquellas que han sido reconocidas como crédito.

En teoría, pero en teoría, porque luego la práctica es otra, aquí, si yo digo que una persona sobre la cualificación de operador socio-sanitario tiene la UC 1 y la UC 2 y ya los tiene porque tiene los créditos, en teoría yo tendría que verificar solo la UC 3 y UC 4 pero cuando voy a hacer la prueba que es una simulación, al simular una situación de trabajo yo consigo observar todo el trabajo que hace, no solamente los conocimientos y las competencias relativas a esa parte, yo en realidad le evalúo todo, también porque la persona me pide tener una cualificación no un certificado de competencias.

Entrevistador: ¿Ustedes son expertos en la cualificación que tenéis que evaluar?

N.B: No, el EPV y el RFC no son expertos de área para eso están los EAPQ con ellos se estructura la prueba de examen. El EPV sirve para garantizar el proceso de evaluación y relacionar la prueba al estándar de la cualificación y a lo que se ha dado en el curso de formación, el EPV es un metodólogo, que crea el método y los procesos de evaluación y los une a los conocimientos de la cualificación pero el conocimiento de la materia lo tienen los expertos de área que vienen del mundo del trabajo. Junto con el EPV deciden hacerle hacer las siguientes actividades para ver si sabe hacer el trabajo. Pero el EPV no es un experto del trabajo, él trabaja en la misma manera sobre todas las cualificaciones del sistema.

Entrevistador: ¿Quién decide los instrumentos?

N.B: Los deciden conjuntamente, aunque en general es el EPV el que los propone, porque siendo el que ha seguido el curso de formación y ha seguido a las personas saben lo que han hecho durante el curso, por ejemplo, si tú haces un curso para ser diseñador gráfico y usas un determinado programa informático en el curso, y los EAPQ usan otro y te mandan usar otro diferente al que se ha usado en el curso… entonces, el EPV sirve para ayudar a

los expertos de área a hacer una prueba en concordancia con lo que se ha desarrollado en el curso, porque si no, se corre el riesgo de que suspendan todos.

Entrevistador: ¿Existe una guía para realizar las pruebas de examen?

N.B: Sí, existe el proyecto de formación que ha sido aprobado y tu manual de ejecución del curso, son documentos formales, sobre la base de eso tú has estructurado un curso pero el curso lo hacen los usuarios en el sentido en el que si los alumnos no tienen mucho nivel tu tendrás que bajarlo.

Entrevistador: ¿Ha llevado a cabo el asesoramiento con algún candidato, alguna vez?

N. B: ¿Qué entiendes por asesoramiento?

Entrevistador: Acompañar al candidato y guiarle durante todo el procedimiento.

N.B: Puede tener con el EPV, una entrevista individual, más que de orientación, también de orientación, pero más de…quizás el candidato se da cuenta durante el curso de que ya sabe algunas cosas y pide al EPV una entrevista individual y el EPV evalúa la situación y re-planifica el recorrido individual de este candidato dentro del curso de formación, quizás le diga: "vale tienes una experiencia de trabajo veamos, como evaluarla".

Entrevistador: ¿Existe la posibilidad de hacerlo?

N.B: Si, también durante el curso.

Entrevistador: ¿Y por el contrario para el que viene de la experiencia laboral?

N.B: El que viene del mundo del trabajo lo tiene que hacer al inicio porque, tiene una serie de documentos que tiene que aportar para dar evidencia de que posee competencias porque una vez que yo evalúo que la persona que trabaja tiene experiencias y evidencias que le dan derecho a tener que hacer 300 horas menos en un curso de 1000 horas después, cada dos meses no puedo revisar cuantas horas tiene que hacer, no es una evaluación que se hace solo en el momento del ingreso.

Entrevistador: ¿Tienen alguna ayuda para recoger estas evidencias?, ¿hay alguien que les ayude?

N.B: El EPV le guía, a través de una entrevista individual rellena el plan de evaluación (*piano di accertamento*), junto con la persona, diciendo tienes que recogerme esta y esta evidencias y después se vuelven a ver para evaluar las evidencias.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relación ha desarrollado con los candidatos?

N.B: Yo he tenido una relación bastante estrecha, algunas veces tienes que hacer de psicólogo. Al final eres un punto de referencia dentro del ente, luego con algunos la relación es más cercana que con otros. Unos solo te hablan del procedimiento y otros te cuentan todo, yo he tenido casos en los que la entrevista ha durado dos horas porque me han contado todos los problemas en el trabajo, el estrés…todo, se crea una relación humana muy estrecha. Además, el EPV es la única persona que ellos conocen de la

comisión porque a los EAPQ los conocen en el examen, el EPV es el que les ha acompañado durante todo el recorrido y conoce todo de ellos.

Entrevistador: ¿cuánto puede durar todo el procedimiento de "asesoramiento" para el candidato?

N.B: Poco, un mes.

Entrevistador: ¿Y todo el procedimiento?

N.B: Teniendo en cuenta la entrevista, el *piano di accertamento*…absolutamente todo y teniendo en cuenta que esta persona antes de ir al examen tenga que hacer algo de formación porque le falta algo…cuatro o cinco meses.

Entrevistador: ¿Tienen qué hacer formación antes de hacer el examen?

N.B: No, solo si tu EPV, te das cuenta de que antes de hacer el examen les falta algo.

Pero yo he tenido chicos que se han inscrito a un curso de formación, cuando han iniciado el curso se han dado cuenta de que el 90% eran actividades que ellos ya sabían hacer. Han venido a mí y me han traído el *libretto* de exámenes y las horas de tirocinio y me he dado cuenta de que tenían casi toda la cualificación y de 1000 horas han hecho 10 y luego han ido al examen. Tienes que estar muy seguro, pero existe la posibilidad de ir, en base a las evidencias que se dan al EPV, directamente al examen, les puedes decir, bien tú tienes todo, ve directamente al examen, pero mi experiencia es que cuando tú les dices eso, las personas tienen miedo de ir directamente al examen, y prefieren hacer alguna hora de formación para repasar argumentos porque se sienten más tranquilos, también aquellos que en realidad estarían preparados para ir a hacer el examen.

Entrevistador: ¿Qué relación ha establecido con los demás participantes en el procedimiento?

N.B: Sí… la relación con los EAPQ… el EPV tiene una relación estrecha porque es con los que trabaja más cuando planifica el examen y cuando lo hace a los participantes, yo tengo dos grandes amigos EAPQ.

Con el RFC…es un elemento que entra en contacto con todos los otros roles pero de forma muy superficial, porque siendo solo una garantía de todo el proceso…es como un vigilante, tiene que garantizar que toda el procedimiento se haga siguiendo la normativa, la ley.

Hace un control de los documentos que tiene que haber (se tienen que hacer como dice la normativa) tiene que conocer la normativa como la Biblia.

Entrevistador: ¿Hay un momento establecido para reclamar o se puede hacer durante todo el procedimiento?

N.B: Durante todo el procedimiento. También en el examen si cree haber sido tratado injustamente lo dice y el RFC es el que responde por todos.

El RFC es el que firma el atestado de cualificación así que la responsabilidad es suya aunque no esté en el examen.

Entrevistador: ¿Existe un registro de todo el procedimiento?

N.B: Tenemos documentos que se usan que son estándar que los da la *Regione* (creo que los tiene la normativa al final) hay toda una seria de documentos desde el dossier de las evidencias…por ejemplo el documento de evaluación de las evidencias lo firma el RFC junto con el EPV.

Entrevistador: ¿Después del procedimiento existe un seguimiento al candidato que no consigue la cualificación?

No, no se hace.

Hay personas que no consiguen la cualificación y obtienen 3 unidades de competencia de cuatro, si una no se la puedes dar le das el certificado de competencia de las otras tres y generalmente le decimos, la próxima vez que se convoque el examen para esta unidad de competencia preséntate.

Entrevistador: ¿En este caso no existe la posibilidad de que la persona lo complete por la vía formativa?

N.B: Se está llevando a cabo un nuevo sistema (por ahora experimental) de integración de la educación en la escuela y la formación profesional:

El sistema se llama IFP sistema de Emilia Romagna integración de la *istruzione* en las escuelas con la *formazione professionale*, (no es *apprendistato*).

En Emilia Romagna para una persona que quiere ser mecánica hay dos vías o la de la escuela o la de la formación profesional, la diferencia es que la formación profesional es mucho más práctica.

Esto funciona desde el 2009 (en toscana era así). La Emilia Romagna quiere que el chico que decide hacer…estudiar para ser mecánico en la formación profesional tenga los mismos derechos y que su cualificación valga lo mismo que el título adquirido en la escuela. Entonces se ha creado un sistema mixto que se llama IFP donde la escuela y la formación proyectan juntos cursos aquí se pueden inscribir chicos que tengan 16 años y sin terminar la escuela media, en este sistema si el chico quiere la cualificación antes tiene que tener la *terza* media (último año de la escuela media, curso correspondiente a los 13 años) pero lo puede hacer contemporáneamente, mientras hace el curso para ser operador mecánico, no se le dice vuelve cuando tengas la *terza* media. Se activan vías formativas en las que los alumnos siguen un poco las actividades para ser operador mecánico y un poco va a clase para sacarse la *terza* media. Y para tener el título de operador mecánico tiene que tener la *terza* media.

Esto es una iniciativa de la Emilia Romagna, pero está reconocido por el Estado.

Pero esto es así para los menores, por tanto para los que está en *obbligo d'istruzione* que es hasta los 16 años y 18 en realidad con la idea de que tu adquieras una cualificación.

El *obbligo d'istruzione* es hasta los 16 años, el *obbligo de formazione* es hasta los 18, en esta *Regione*. Cualquier chico antes de cumplir 19 años (entro i 18 anni) tiene que estar inscrito en un itinerario educativo (*istruzione*) en la escuela o en una vía de formación, si luego antes de los 19 años…este chico se queda en el sistema hasta los 18 sin hacer nada, nos va bien… puede coger y marcharse.

La escuela aquí se organiza así: cinco años de primaria, luego tres de media, (son ya 8) y ahora existe el bienio de las superiores (dos años después de la media), aquí puedes hacer un año en la superior y luego puedes elegir la formación y no seguir por obligación en la escuela. Lo importante es que los alumnos no estén dispersos en el sistema antes de los 18 años.

Entrevistador: ¿Piensa que el procedimiento es ventajoso para el candidato, para las empresas, los que contratan?

N.B: Creo que sí, pero en mi opinión es un sistema que se tiene que actualizar. En el sentido que el sistema de SRFC nace con la 530 para ser un sistema ligado a los cursos de formación a las cualificaciones de recorrido formativo, ahora que estamos empezando a usarlo con frecuencia en las experiencias del trabajo. Ahora estamos experimentando el sistema SRFC por primera vez para los chicos que han hecho unas prácticas en una empresa, estamos haciendo, por primera vez, utilizando el sistema para reconocer las competencias resultantes de unas prácticas de trabajo. Ayer nos hemos dado cuenta de que…hemos hecho los primeros exámenes y nos hemos dado cuenta de que hay que cambiar cosas en las pruebas, porque por ejemplo, cuando tienes que certificar las competencias de un chico que ha estado 6 meses en línea de producción, él ha hecho 6 meses de prácticas para aprender el trabajo en esta empresa y luego la empresa dice, bien, certifícame las competencias a través de un sistema reconocido que le dé un certificado, nuestra normativa prevé que estas cosas se certifiquen a través de una entrevista de examen, por lo tanto es muy teórico, donde el EPV junto con el EAPQ construyen una serie de preguntas sobre el perfil para ver si la persona ha aprendido el trabajo, y ayer nos hemos dado cuenta de que muchas veces las personas que te piden la certificación de competencias del trabajo son buenísimos haciendo la actividad, tienen la competencia la saben ejercitar pero no la saben verbalizar, no consiguen…y quizás obtienen un resultado inferior si el examen es solo oral, solo hablado porque quizás no tienen una grande capacidad lingüística.

Entrevistador: ¿Y…hay muchas pruebas de este tipo?

N.B: Por ejemplo ahora en las prácticas, en la certificación de *apprendistato* y de práctica (*tirocinio*) se hace solo la entrevista oral, nunca lo habíamos hecho, lo experimentamos ahora por primera vez. Y ayer cuando vimos esto yo proponía, como no se puede prever una simulación de un contexto de trabajo en cada empresa porque…por ejemplo si voy a hacer la prueba a un chico que ha estado haciendo las prácticas como operador agroalimentario en una empresa que trabaja el pollo y luego voy a hacer la prueba para otro que ha hecho

prácticas, también como operador agroalimentario pero en una empresa de jamón de Parma, por ejemplo, me tendría que adaptar al ambiente de trabajo de ambas empresas para una simulación del puesto de trabajo y esto sería muy muy costoso y poco replicable, en el sentido que este modelo no sería válido para todos los contextos de trabajo, habría que hacer uno para cada contexto y eso no puede ser.

Pero yo ayer, proponía (todavía lo tenemos que hablar) que para los chicos que hacen unas prácticas en una empresa, les podría ayudar la simulación en un vídeo. Si tú les haces ver un vídeo de un contexto laboral quizás de alguno en su línea de producción donde ha estado seis meses que realiza acciones y tú le pides comentar el vídeo: dime donde se está equivocando, que proceso está haciendo ahora, en mi opinión sería diferente porque está el aspecto visual, no solo el aspecto verbal, hay personas que saben, con los ojos cerrados como se hace una cosa, pero si tú les quitas el "material" y no lo ven y te tienen que explicar cómo se hace parece que no sepan hacerlo y a lo mejor lo hacen desde hace diez años y lo harían con los ojos cerrados si lo tuviesen delante. Esto es un límite del sistema.

Entrevistador: De hecho ahora te quería preguntar que se podría cambiar en tu opinión para hacer funcionar mejor el sistema.

N.B: Quizás sería necesario, en mi opinión, un sistema de evaluación de los EAPQ que no hay, no me parece que lo haya, ¿cómo evalúo que esos EAPQ hayan entendido el sistema? A veces te dicen: viene este EAPQ y tu respondes: "¡nooooo!" o viene este otro y tú: "¡bien!". Depende, yo he tenido EAPQs que sabían mucho y las pruebas de evaluación las hemos hecho en una hora, manejaban muy bien el sistema habían entendido como se tenía que trabajar, por el contrario hemos tenido otros que creían estar en la escuela y hacían exámenes orales teóricos.

Una reflexión, en mi opinión, sobre los criterios de evaluación de la actualización de los repertorios de las listas de EAPQ se debe hacer y desde el punto de vista burocrático tengo que decir que la nueva normativa que han preparado es más ágil que la otra, también el sistema informativo ayuda mucho porque las comunicaciones se hacen casi todas desde el software del SIFER que funciona muy bien. Otros límites…no…lo importante es que mantenga la flexibilidad de actualizarse.

Entrevistador: ¿La fase de información quién la hace y cómo?

N.B: Los centros de formación, esta Deliberación nueva, dice que te puedes dirigir, para tener el servicio, o a los centros de formación o a los centros de empleo.

Aquí, El sistema lo puedes pedir o en un ente de formación acreditado o en el centro de empleo.

Entrevistador: ¿Piensa que el procedimiento funciona bien?

N.B: Sí, creo que sí. Esta organizado bien, es un proceso que funciona, no es muy complicado desde el punto de vista organizativo permite a las personas la auto certificación, las personas pueden autodeclarar sus propias competencias, no por fuerza el que les ha dado el trabajo les da una cosa firmada, si ellos no consiguen obtenerlo nosotros EPV y

RFC podemos recibir, también, una autodeclaración firmada por el sujeto y la garantía al final, cuando la aceptas, está en el hecho de que al final esta persona tiene que ir al examen, si lo sabes hacer lo ves si no lo sabe compruebas que te ha mentido y no obtiene la cualificación es un problema suyo. En mi opinión, encontrará más críticas y más puntos sobre los que reflexionar cuanto más se use en el contexto de trabajo. Porque se tienen que adaptar muchísimo para poder dar evidencias a las experiencias prácticas y esto también podría hacerlo un sistema muy costoso.

Entrevistador: ¿Habéis hablado con los candidatos sobre el grado de satisfacción con el procedimiento?, ¿están contentos?

N.B: Sí, sí, sí, están más contentos desde que está este sistema respecto al sistema viejo porque este sistema…sobre todo cuando quieres obtener la cualificación y haces las simulaciones del trabajo, permite, a quien no tienen una gran capacidad de hablar, demostrar que ha aprendido que sabe hacer algo, por lo tanto en mi opinión si, están mucho más contentos, es un servicio más completo.

Entrevistador: Tienen para estas pruebas un proyecto de formación ¿no? ¿Qué es? ¿Qué más instrumentos tenéis?

N.B: El proyecto de formación es el que te da la organización del curso, todos los instrumentos que tú tienes están o dentro de la Deliberación/normativa como el dossier, la evaluación de las evidencias….todo lo que es obligatorio para el recorrido, más todo lo que el EPV y el EAPQ creen como prueba y ahí uno es libre, se puede crear un test, un cuadro…nosotros hemos creado un cuadro una vez, ella tenía un caso simulado y ella debía ir rellenando el cuadro con los procedimientos que tenía que hacer. La persona simulaba el trabajo.

Entrevistador: ¿Se prevé siempre simulación y descripción?

Si, para la cualificación sí. Algunos se ponen muy nerviosos en el examen.

Nombre: P.A y P.V

Fecha/hora/lugar: 2 de diciembre de 2013/ 14.30h a 16.40h/Bologna.

Profesión que desempeña: Responsables de figuras profesionales, de cualificaciones.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Gestor/dirigente.

Entrevistador: ¿Cómo funciona en Italia el sistema de estándares?

P.A: No tenemos en Italia, todavía, un sistema de estándares profesionales, tenemos los títulos de estudio del sistema educativo que son técnicos (de la *istruzione*), profesionales y de liceo y tenemos las carreas universitarias títulos de estudio académicos, después tenemos algunas cualificaciones que dan las regiones pero que forman parte de repertorios nacionales, y son resultado un poco de la reciente reforma del sistema escolar y profesional y después tenemos títulos profesionales de cualificación que otorgan las regiones según sus propias normativas, por lo tanto, no hay un sistema nacional de profesión no hay una referencia única nacional.

Entrevistador: ¿El estado tiene en mente arreglar esto?

P.A: Sí, el Estado debería haberlo tenido en mente, se tenía que hacer la reforma del *collocamento*, pero nunca ha despegado este sistema de *collocamento*, ahora tenemos listas de títulos de profesiones, 7.000 profesiones pero no es útil para los fines de la certificación de la competencia.

En este marco, nuestra región en los años noventa, noventa y cinco, noventa y seis, más o menos, ha empezado a poner un poco de orden, en el sistema de los títulos que otorgaba. Teníamos más de 800 títulos diferentes y hemos empezado a organizar las cosas, hasta llegar a los actuales sistemas de estándares, que son de tres tipos: tenemos los estándares profesionales que son el sistema nacional de las cualificaciones, y es esta lista de unas 140 cualificaciones y son estándares profesionales expresados por competencias que constituyen una foto actual de las necesidades que tienen nuestra región. Tenemos un cierto número de cualificaciones, cubre desde el tercer al séptimo nivel europeo.

Hay áreas más representadas que otras, por ejemplo la mecánica y electromecánica, esto depende del mercado de trabajo, todas estas figuras son el fruto de un trabajo hecho conjuntamente con las partes sociales, con personas expertas en contenidos profesionales que nos han indicado las partes sociales y con ellos hemos definido, según un esquema, los contenidos profesionales de las diferentes cualificaciones.

Dentro de cada área hay… ahora no están representados todos pero las figuras están ordenadas en una lógica de complejidad creciente, cada una es diferente y cada una constituye una figura precisa que preside una determinada fase de un determinado proceso y está bien delineada. No existe el operador mecánica de un nivel y el operador mecánico

de otro nivel, el nivel superior es otra figura. No hay lógica en los recorridos, son estándares profesionales. (Muestra la lista de figuras profesionales).

Entrevistador: Actor, cantante, etc…

P.A: Si, también tenemos estos (risas). En fin, esto es un poco la panorámica hoy en día de las figuras profesionales que han sido descritas con las unidades de competencia, cada unidad de competencia expresada en capacidad y conocimientos y con los indicadores que sirven para su evaluación, por cómo está descrita, la figura puede ser resultado de un recorrido formativo pero no necesariamente, también puede ser adquirida directamente en el trabajo a través de la experiencia en el trabajo. Nosotros podemos otorgar estás cualificaciones sin haber hecho ni siquiera una hora de formación.

Aquí ya hablamos de la formalización y certificación de competencias, a través de los estándares del Sistema de formalización y certificación de competencias

En cuanto al sistema de FCCP, la formalización y la certificación son cosas diferentes, aunque la primera es un paso previo a la segunda, el candidato podría quedarse solo en la fase de formalización, bien porque no consigue llegar a completar una unidad de competencia o bien porque no quiere.

La formalización es un reconocimiento de tipo documental, luego si el candidato quiere y existen las condiciones para la certificación… es decir, si tienes al menos una unidad de competencia cubierta tienes que someterte a la prueba de examen, ante la comisión… o, en la nueva Deliberación está previsto que puedas hacer la entrevista de evaluación, ante un experto de procesos de evaluación y un experto de área profesional y cualificación, la comisión es más ligera y la prueba es más ligera, pero sólo otorga el certificado de competencia, nunca la cualificación entera, para tener la cualificación entera hay que hacer el examen, por lo tanto, son tres niveles, de complejidad y esfuerzo diferente y cada uno otorga una cosa:

El primero, da la ficha de capacidades y conocimientos.

El segundo, el certificado de competencias.

El tercero, la certificación de cualificación.

El resultado de cada nivel es preparatorio y acumulable para la adquisición de la cualificación, pero sin el examen ante la comisión no hay certificación de cualificación.

El examen prevé siempre una simulación del proceso de trabajo significativo, se les puede pedir profundizar en algún aspecto teórico pero tiene que corresponder a una puesta en ejercicio de las competencias por las que la persona se cualifica. Tiene que ser una cosa concreta y práctica.

Entrevistador: ¿Desde cuándo funciona este sistema?

Desde el año 2005-6.

P.A: En Italia existe el debate entre la diferencia de título de estudio y título profesional, este debate también está detrás del último decreto nacional sobre la certificación. No se admite que uno pueda tener un título sin haber cursado unos estudios, se da un valor diverso conceptual y cultural.

Este debate es complicado y confuso, también tenemos el debate/problema de cómo conseguimos juntar los repertorios regionales para constituir uno nacional.

Entrevistador: Si no me equivoco existe ya un repertorio nacional con pocas cualificaciones, veinte una o veinte dos pero existe ¿no?

P.A: Sí, sí, para las cualificaciones y para los diplomas, son de tercer nivel que hacen referencia a un sistema, a una parte del sistema formativo que está gestionado por las regiones pero según estándares nacionales, pero son, de cualquier manera, prevalentemente títulos de estudio que corresponden y deben garantizar también otros conocimientos estándar que no son sólo los típicamente profesionales.

Entrevistador: ¿Han seguido ustedes el proceso de formalización y certificación de competencias?

P.A: Si, lo hemos planificado nosotras, todo el trabajo.

Entrevistador: ¿Lo han hecho en colaboración con otros participantes?

P.A: Sí, ha estado completamente compartido con las partes sociales.

P.V: Por lo tanto, ha sido un trabajo de planificación que ha tenido momentos compartidos con los actores sociales, han participado en elecciones importantes.

Como lo que decía Paola antes… que el sistema de certificaciones que queríamos iniciar pudiese ser aplicado a personas que venían de recorridos formales y para aquellas que venían de experiencias profesionales o experiencia mixta con formación y experiencia profesional.

El Sistema de formalización y certificación puede ser alimentado por evidencias que no están en un recorrido formal pero que es experiencia de la persona, por ejemplo, una carta de un empresario que dice que la persona ha trabajado, que ha hecho determinadas cosas, actividades, la persona tiene documentos que puedan acreditar su experiencia, experiencias documentadas, pruebas que se pueden relacionar con el estándar profesional de la cualificación, esto constituye evidencias, el sistema esta alimentado por evidencias de naturaleza de tipo diverso, y no el resultado de un recorrido formativo de formación.

Un experto de procesos de evaluación es el que selecciona las evidencias que están en coherencia con los estándares de la cualificación que el candidato quiere acreditar o formalizar.

Se ayuda a la persona a completar un dossier, en modo que todas las evidencias cubran una cualificación y después llega la formalización y después puede ir al examen. Son modos diferentes. En Italia tenemos: la experiencia de trabajo, los recorridos de formalización,

ahora el recorrido de *apprendistato*, tenemos jóvenes que van a trabajar en la empresa y al mismo tiempo tienen que formarse.

La normativa del *apprendistato* ha cambiado con la Ley Biaggi y ahora con el decreto 167 se ha vuelto a revisar. Hay tres tipos.

Aquí funciona bastante en Emilia Romagna, tenemos más de 15.000 jóvenes que acceden a este tipo de contrato, luego no sé cómo funciona exactamente, pero en general funciona bastante bien.

Entrevistador: ¿Cómo han planificado el Sistema de formalización y certificación de competencias?

P.A: Cuando hemos hecho la 530 y la hemos modificado, un poco… a nosotros no nos gusta… ha sido aligerada, y nosotros habíamos hecho una elección de definiciones de un servicio en todos sus detalles. Cuando hemos trabajado en ello desde el 2003 al 2005, hemos empezado con las primeas definiciones de los estándares profesionales de las primeras cualificaciones teníamos unas 80.

Entrevistador: ¿Entonces hasta el 2003 no existía esta definición?

P.A: No, no existía, existía una modalidad de certificación de la cualificación unida a una ley nacional. Entonces, en el 2003 y 2004 hemos trabajado para definir los estándares profesionales y lo hemos hecho teniendo en cuenta las recomendaciones de la UE y las condiciones de aquella época, en aquel momento no existía el EQF, pero había algún documento, había una tendencia.

La fundamentación de nuestros instrumentos, lo que hemos intentado mantener separado han sido (como conceptos separados):

- Los estándares profesionales.
- Los estándares formativos.
- Los estándares de certificación.
- Los estándares de reconocimiento.

El primer trabajo hecho, la primera elección, hecho con los sujetos con los que teníamos la competencia para hacerlo, ha sido el de definir los estándares profesionales y de aquí trabajo sobre las cualificaciones según un implante y un método riguroso, no hemos preguntado a las partes sociales para decirles: decidnos… no, hemos ido con una propuesta, hay un documento de orientación sobre cuáles son las características que tienen que tener este implante y estas figuras como tienen que ser descritas, que tienen que ser de formación pero también tienen que estar presentes en el mundo del trabajo, el mundo del trabajo las debe reconocer, debe poder relacionarlas con posiciones de roles/actividades precisos, al mismo tiempo no se corresponden con roles definidos dentro de la empresa porque no son la expresión de un contexto laboral organizado estructurado porque no formamos para una empresa, tienen que tener un valor general. Y por lo tanto, hemos trabajado sobre esto, teniendo en cuenta que teníamos que conseguir (antes o después) encontrar instrumentos para decidir si una persona tiene las competencias que

corresponden a esta figura, efectivamente las tiene y yo Publica Administración, las garantizo, y eso es el sentido del Sistema de formalización y certificación, este sistema ha sido definido y planificado con las partes sociales, no con los sujetos formativos, a los sujetos formativos en este proceso les hemos implicado poco, poco…sucesivamente, les hemos informado… pero quien ha definido el sistema profesional ha sido la región y las partes sociales (sindicatos y empresas) y no tanto sus representantes, porque sus representantes son aquellos que han elegido a los que han trabajado en diferentes áreas, la petición era para los expertos de contratos de la mecánica del turismo, responsables del personal de empresas de esos sectores, empresarios del sector del calzado (más que de otros sectores), peluqueros, estetistas, son estos los expertos que han colaborado con nosotros para definir los estándares.

Los estándares formativos están unidos si uno toma como referencia las cualificaciones. Si yo formador, decido presentar para que me lo financie la región, una oferta formativa que dé una cualificación, debo responder desde el punto de vista de los contenidos de las cualificaciones, yo asumo esos estándares, la *Regione* no te dice que asignaturas tienes que impartir, te dice que los contenidos de la formación tienen que ser los de la cualificación, después tu los puedes organizar como quieras. La *Regione*, según las características de las personas, financia formación por un cierto número de horas, hay cursos de 2.000 a 2.800 de 300 a 600 horas, según las características de competencia de conocimientos que las personas tienen en la fase de acceso a la formación. Digamos que los requisitos están definidos de forma separada de los estándares profesionales, la *Regione*, desde un punto de vista pública dice que es lo que financia y tú tienes que garantizarme que conseguir esa cualificación y si hay un persona que tiene experiencia no le haces hacer una formación de 1.000 horas, si hay una persona que tiene una experiencia yo te doy la posibilidad de dar unas horas de formación y tú en esas horas me tienes que garantizas las competencias que correspondan. La definición de los estándares formativos responde a lógicas diferentes que son lo que financio, las líneas de financiación que tengo a disposición, vínculos de esos canales de financiación, están relativamente separados del contenido profesional, al final me tienes que garantizar la competencia final completa, con todo lo que se pide.

Entrevistador: ¿El organismo/entidad que otorga la titulación es la *Regione*?

P.A: Si, es la *Regione* la que da la cualificación.

Entrevistador: ¿Por el contrario, el Sistema regional de formalización y certificación lo llevan empresas privadas son ellas las encargadas de dar el título?

P.A: No exactamente, la *Región* es la que garantiza, es la que ha que ha seleccionado y ha dado potestad a los sujetos formativos del sistema para activar el servicio de formalización y certificación porque, ha sido una elección de oportunidad, en nuestro sistema nosotros no teníamos personas con la capacidad de desarrollar papeles de expertos de los procesos de evaluación y de expertos del mundo del trabajo, asique tenían la necesidad de una formación, un licenciado en ciencias de la formación no está preparado ni para desarrollar las actividades de RFC ni EPV, tiene una serie de conocimientos que le permiten tener la capacidad de hacerlo, pero necesita una formación y de tener una cierta experiencia en la formación profesional, el único modo para activar en tiempos breves el servicio de

formalización y certificación era partir de las competencias del sistema que ya teníamos, y por lo tanto de los formadores de nuestro sistema con cursos de formación que les capacitasen para ejercitar esa actividad, la primera Deliberación prevé que una parte del servicio de formalización la pueda hacer el servicio para el empleo, y de todos modos, por cómo está planificado el sistema, todo el servicio, lo pueden poner en práctica, también, las empresas, las agencias externas, lo puede hacer la universidad, lo pueden hacer sujetos diversos, porque la lógica del procedimiento es que tiene que haber estándares de referencia claros, que son los profesionales, deben estar presentes los roles que están bien definidos y definidos en la Deliberación 530, por lo tanto un ente que cumpla con estos requisitos puede proporcionar este servicio.

Entrevistador: ¿Pero antes son acreditados por la *Regione*?

P.A: Sí, acreditados en el sentido de que con modalidades diversas se presentan y antes de ejercitar el rol deben formarse.

Entrevistador: ¿Hacen ustedes un seguimiento y/o control?

P.A: Si, esto lo puedes profundizar con la licenciada Fiorentini.

Nosotros hemos planificado todo el sistema, hemos controlado la parte de formación de los roles (figuras del procedimiento). Ya sea presencial como a distancia.

Entrevistador: Por lo tanto, ¿han proporcionado ustedes la formación de las figuras de expertos que intervienen en el procedimiento?

P.A: Sí, la *Regione*, ahora lo hace a distancia, porque no hay dinero, no hay recursos, asistencia técnica, en el momento que ha empezado a faltar el dinero hemos tenido que optar por otras modalidades. Les formamos desde el 2006, necesitamos muchos expertos para el procedimiento.

P.V: Aquí existe un documento/convocatoria que da la posibilidad de hacer este servicio, para poder impartir formación o el servicio de certificación, para poder hacerlo, tiene que existir un proyecto hecho por uno de estos sujetos acreditados o autorizas que dice querría realizar este tipo de servicio para esta cualificación y lo hace según una modalidad codificada según una aplicación web, hay una serie de documentación, para hacerlo también es necesario (muchas veces) que la Administración Pública o la *Regione*, o las provincias, porque en nuestro caso la competencia está repartida entre la región y las nuevas provincias: Modena, Regio Emilia, Parma…que tienen competencia territorial, nosotros tenemos una competencia sobre-provincial, para cosas que tienen un impacto más amplio, si el impacto se refiere a un ámbito territorial la competencia es de la provincia, por lo tanto, o la provincia o la *Regione* tienen que haber sacado un convocatoria que requiere una planificación o cursos para la cualificación o para los servicios de formalización y certificación. En ningún caso nunca sucede que se haga solo para una sola cualificación, sólo ha sucedido una vez, que la *Regione* haya sacado una convocatoria extraordinaria para el operador socio-sanitario. Ha sido hecho directamente por la *Regione* tenía un impacto sobre todo el territorio regional y estaba unido directamente a otra disposición de la región, dirigida a las empresas que se ocupan de asistencia, es otra parte… la *Regione* ha decidido

que las empresas para poder colaborar en el ámbito de los objetivos regionales, las empresas del campo social se tenían que acreditar y para ello tenían que tener dependientes/trabajadores en posesión de la cualificación, es decir, las figuras que se ocupaban, al interno de estas empresas, de la asistencia a personas tenían que tener la cualificación, entonces, era un sector en el que los cualificados no eran la mayoría, había una gran necesidad de cualificar, así que la *Regione*, ha hecho, una convocatoria en la que reclamaba la planificación de cursos formativos y todavía antes, de servicios de formalización y certificación, la idea era la de formalizar lo que las personas ya tenían, porque eran personas que trabajaban desde hacía años y algunas incluso habían hecho cursos antes de nada les formalizamos lo que tienen, algunos conseguirán ya en primera instancia la cualificación o una certificación parcial, después, los cursos formativos que financiaremos serán cursos formativos que completarán lo que les falta a las personas, porque hasta ese momento sólo habíamos financiado cursos que partiendo de cero estaban orientados a dar la cualificación, pero a lo mejor había personas que parte de esas competencias ya las tenían, era un malgasto de recursos, esa ha sido la única convocatoria que ha requerido de una planificación específica, ligada sólo a una cualificación, el resto, son convocatorias que cualquier ente formativo te puede presentar un proyecto pidiéndote la autorización para realizar un servicio de formalización y certificación o de un itinerario formativo para una cualificación.

Entrevistador: Y ustedes hacen…

P.A: Nosotros, tanto si el bando es nuestro o de la Provincia, valoramos que sea congruente según las reglas que hemos dado y cuando les hemos dado la autorización puede empezar con las actividades y esto durante todo el año, no hay periodos particulares ni cualificaciones particulares, está siempre abierto.

Hay que decir que hay mucha prudencia en la aplicación, sobre todo del servicio de formalización y certificación porque hemos visto que tiene una serie de problemas totalmente inéditos, respecto a los cursos formativos y no nos podemos servir de la experiencia de otros porque en Italia somos los primeros que hacen esto. En el caso del operador socio-sanitario, que lo hemos hecho en modo masivo, se ha desencadenado, una serie de…, una demanda muy alta, y esto lo sabíamos que el ciudadano, la persona tenía interés en este instrumento que da valor a lo que ya tiene, cuando la situación hace referencia a una cualificación reglamentada (quiero decir reglamentada a nivel nacional) como en el caso del operador socio-sanitario, el riesgo es que se te vaya de las manos, que la demanda sea más alta de lo que tu puedes controlar o gestionar. Nos ha sucedido en el caso del operador socio-sanitario.

Entrevistador: ¿En el caso de que quiera entrar demasiada gente, como se decide quién entra o no entra? ¿Cómo funciona la admisión?

P.A: Si hay más demanda que plazas para un curso hay modalidades reguladas de admisión al curso y de selección. En un caso como este del operador socio-sanitario, que ha sido la única experiencia masiva de certificación de la experiencia, había modalidades reguladas en el ámbito de la acción regional, la acción regional decidía el campo, porque eran empresas

de las que la *Regione* tenía una lista porque estaban… o parcialmente acreditadas o debían satisfacer los requisitos de la acreditación.

P.V: Ha sido un recorrido hecho con las partes sociales, con ellos se han seleccionado las personas…

P.A: Esto en la acción regulada por la *Regione,* esta autorización, para esta cualificación ha desencadenado una demanda no solo de nuestro territorio, también de otras, de todas las regiones de Italia, no hay vínculos, funciona por petición de la persona, luego para el acceso al servicio hay que revisar que efectivamente la persona tenga las evidencias necesarias respecto a esa cualificación, tienen que ser personas que tengan la documentación apta para ese tipo de cualificación, es verdad que en las otras regiones estas cualificaciones están fijadas y reguladas a veces por la sanidad y no siempre por la formación profesional y hay regiones que hace años que no hacen cursos para estas cualificaciones, mientras tanto se han desarrollado cursos de pago y la gente paga hasta 3.000 o 3.500 euros para hacer estos cursos para conseguir la cualificación. El servicio no debería estar hecho para los que han hecho un curso, el servicio de formalización y certificación de las competencias o tiene un servicio estructurado por una administración pública, o si no, el acceso es para quién tiene una experiencia, no para quién tiene el "examencito", debe corresponder a condiciones bien precisas y por lo tanto, hemos tenido que poner mucha atención, pidiendo las listas de las personas sobre todo de aquellos que venían de fuera de la región, reconociendo sólo, en el caso de que tuviesen la formación entre los requisitos, los cursos que habían sido impartidos por un ente público acreditado, hemos puesto unos criterios pero es una situación difícil de gestionar.

P.V: También hay otro aspecto que, en cada caso también donde ha habido un certificación de la competencia a todos los efectos, coherente con el nuestro instrumento, se han generado problemas en la fase de reconocimiento de la cualificación en cuanto que… en algunos territorios regionales, la idea de que una cualificación pueda ser adquirida también por experiencia laboral, no por formación formal, es una cosa que no es aceptada, aunque esto esté contenido en documentos y legislación nacional, en la práctica, en su aplicación concreta no se acepta, por lo tanto que un operador socio-sanitario pueda serlo, a todos los efectos porque ha demostrado que tiene todas las competencias del operador socio-sanitario, no es suficiente si no demuestra horas de formación en aula, y esto viene por parte de algunas regiones que trabajan, también con nosotros, sobre la mesa nacional, sobre el tema de la certificación de las competencias, porque quizás su sanidad o sus servicios sociales van a otra parte.

P.V: Es un tema no totalmente resuelto, no solo en Italia, también en Europa, una cosa son las direcciones los razonamientos metodológicos y otra la práctica, nosotros nos hemos dado cuenta de que personas que han adquirido ciertos títulos en un modalidad transparente, rigurosa, se han encontrado con que algunas veces no han visto reconocida su experiencia por no tener el trozo de papel firmado, es decir, que todavía hoy, y esto es un problema, como decía antes también a nivel europeo, existe dificultad para aceptar las competencias adquiridas que no han sido adquiridas en el campo de la formación formal.

Esto demuestra el camino que falta todavía por hacer.

P.A: Al final caemos siempre en lo mismo, al final siempre necesitamos una traducción en horas formativas.

PV: También en este procedimiento, se reconoce la experiencia, pero, todo el tema del no formal e informal, al final, lo llevamos también hacia el campo formal.

P.A: Nosotros hemos decidido las líneas esenciales con las partes sociales del Sistema de formalización y certificación de competencias, hemos establecido que tenía que ser un sistema riguroso, guiado por personas competentes y que tenía que ser único para las personas que venían del mundo de la experiencia y para personas del mundo de la formación. Después la otra elección, un poco más técnica, ha sido la definir el documento de orientación y de principio, la deliberación que precede a la 530, ha sido la de decir, nosotros estamos llevando a cabo un verdadero servicio a la persona, definamos en modo riguroso todos los puntos específicos del servicio: las fases descritas con las salidas, los documentos, el formato de los documentos que se tenían que utilizar, los roles y las características de los roles, los documentos resultantes, el documento sobre las prueba de evaluación (que está en la Deliberación), veníamos de un sistema en el que el ente de formación preparaba las pruebas, en el nuevo sistema es la comisión de examen la que prepara las pruebas y se necesitaba una guía para la construcción de las mismas. Todo el implante de formación. Ésta ha sido la elección de hacer una Deliberación de esta dimensión, que ha sido precedida por un trabajo, en el que hemos testado los documentos con algunos sujetos formativos. Así hemos hecho una primera aplicación experimental, para ver si los instrumentos iban bien y luego lo hemos puesto en marcha, primero aplicándolo a los cursos formativos, en realidad hemos empezado con una aplicación gradual de todo el sistema, aplicada a los cursos dirigidos a obtener una cualificación, para los cuales era posible activar la comisión nueva, que prevé los dos expertos de área profesional y cualificación y el experto de procesos de evaluación y el responsable, el responsable y el experto de los procesos de avaluación era relativamente simple formarles, pero con los expertos de área profesional y cualificación, ha sido más complicado, porque hemos empezado a reclutar estos roles en el 2006 y hemos empezado a hacer la formación para los roles en noviembre de 2007 y hemos tenido, sólo para los expertos de área profesional y cualificación, como 2.000 peticiones.

Desde el 2007 ha empezado la formación hasta el 2012, formados siempre por la *Regione*.

Un poco a distancia y un poco presencial hemos formado cerca de unas 1.000 personas entre todos los expertos.

Presencial se ha hecho hasta el 2009 también en el 2010, después presencial solo a los expertos del mundo del trabajo, mientras que a los centros de formación se les ha dado la formación que tenían que dar y la hacen ellos, se les controla, que hayan terminado la formación para poder meterles en la lista a los expertos.

Para los expertos de área profesional y cualificación todavía solo parcialmente es presencial, sólo para ellos es mixta la formación (presencial y a distancia), pero ahora está parada. Aunque se retomará, porque la Deliberación que ha modificado la 530, ha metido mano a

los contenidos y debería estar preparada para seguir como actividad formativa, en enero del próximo año (2014).

Entrevistador: ¿En relación a la financiación, de todo el procedimiento de donde viene el dinero para pagar el procedimiento?

P.A: Nosotros lo hemos hecho relativamente más fácil, porque hemos empezado a aplicarlo a partir de los recorridos formativos financiados, en consecuencia había que aplicar la nueva modalidad de certificación en la oferta formativa financiada, en el proyecto de financiación, hay una petición a parte, para financiar la comisión sobre la base de los costes que se indican en las directivas regionales, por lo tanto, las directivas contienen las disposiciones para la financiación.

P.V: Si una hace/organiza un itinerario para obtener una cualificación, debe, necesariamente presentar también el proyecto de certificación, es obligatorio, en base a las directivas regionales, luego, porque también nuestra ley lo prevé, existe la posibilidad, también para quién no es financiado, si tiene determinadas características organizativas también de experiencia en la formación, por lo tanto un ente de formación que haya hecho formación por lo menos durante tres años, aunque no esté acreditado, puede pedir la autorización para efectuar un itinerario para otorgar una cualificación, y entonces se cae, desemboca en la misma modalidad aunque sí, en ese caso lo financia él, con los participantes, la *Regione* no pone ni un euro.

Los participantes deben pagar una cuota de financiación que comprende la inscripción, que comprende el coste del curso, comprende todo.

P.A: Esto es una actividad de mercado, luego respecto al coste del servicio, solo de formalización y certificación, se ha estimado… a través de esta experiencia regional que se ha hecho con los operadores sociosanitarios, se han estimado los costes del servicio por persona, porque una cosa es si el servicio es acompaña un itinerario formativo, no cambia desde el punto de vista económico respecto a antes, la comisión trabaja más días pero antes teníamos comisiones más numerosas, por lo tanto no era difícil hacer cuentas y hacernos una idea de cuánto costaba, más complicado es si el servicio está a cargo de una persona si uno debe pedir a una persona lo que puede costar un servicio de este tipo, esta acción regional con los operadores socio-sanitarios, nos ha permitido hacernos una idea de cuáles podrían ser los costes por persona, que serían unos 170 euros por persona solo por la formalización sin la comisión de examen, sin la certificación y cerca de 250 por persona con el examen.

Hay que tener presente que esto tiene que hacerse para un cierto número de personas, uno activa el servicio si tiene quince o veinte personas, no lo puede activar solo para una persona, porque costaría muchísimo más.

Tampoco nosotros hemos decidido cómo lo financiamos. No hemos decidido como lo financiamos, si estructuramos puntos estables para impartir el servicio sobre todo el territorio, porque podrían ser los servicios para el empleo que impartiesen una parte del servicio, en el momento en el cual se llegue a un número de personas que pidan una

determinada cualificación, ¿cómo lo haces? Solo hemos tenido grandes números con la experiencia de los operadores socio-sanitarios, hemos hecho una experimentación con los servicios para el empleo pero hablamos de pocos números diez o quince personas que han visto formalizadas las competencias para seis o siete cualificaciones diversas y se han parado ahí, no ha seguido la formación, había gente que había pedido la formalización de operador administrativo secretarial, la cualificación (el certificado de cualificación) se integra en un examen al final de un recorrido formativo que se debe poder activar en breve tiempo o si no, no es económico activar una comisión sólo para una persona, son problemas que no hemos resuelto en esta fase, después, quizás Fiorentini que sigue paso a paso el proceso quizás le pueda dar más información.

Sabemos groso modo cuales podrían ser los costes, no hemos tenidos grandes números, hemos tenido algunos casos de aplicación dentro de las empresas, se han ocupado ellas (las empresas), han pagado ellas o estaban dentro de vías financiadas, tenemos una idea de los costes también en caso de impartición de servicios posibles, no hemos hecho la elección de a quién financiar y en qué condiciones financiar y en que cualificaciones.

Por ejemplo, Francia, había, seleccionado… decidido los costes, la financiación para algunas cualificaciones base, como los operadores socio-sanitarios, o cualificaciones de restauración y para vías de acceso de primer nivel, preveían unos 700 euros por persona para cubrir el coste de todo el servicio, para los recorridos que conducían a la adquisición de un título académico, los costes llegaban hasta a 3.500 euros, esto es un dato del 2007/8 esto nos decían los funcionarios del Ministerio del Trabajo.

Entrevistador: ¿Las empresas están preparadas para invertir en esto, creen en este servicio de formalización y certificación de competencias?

P.A: Algunas sí, hemos tenido algunas empresas sobre todo del sector de confección que son empresas que tienen una producción a un nivel muy alto, a nivel internacional y tener personal cualificado constituye un elemento de prestigio.

P.V: Dan importancia al personal cualificado y certificado.

Otro discurso importante y muy positivo reciente e ligado a las practicas, porque partiendo con la experimentación en las prácticas, se ha hecho la elección de adaptar la oferta, la propuesta del proyecto de prácticas al sistema de las cualificaciones con la obligación de certificar algo en referencia a la cualifica que se ha tomado como referencia. Y… ya tenemos los primeros resultados, en este caso, las empresas que han participado, estaban entusiasmadas con este aspecto. Algunos no sabían nada de la existencia de la cualificación. Y un aspecto que señalo como una crítica, es que habiendo, nosotros, concertado todos los pasos, los contenidos, las elecciones… con las partes sociales, lo hemos hecho (la mayoría de las veces) con los representantes de las partes sociales, obviamente, no podíamos ir por todas las empresas preguntando por preguntar. Nos hemos dado cuenta con el tiempo, que en realidad ha sido un tipo de participación extremadamente participativa para ellos con la definición de los criterios constitutivos del sistema regional, el contenido de las cualificaciones… pero no le ha seguido un trabajo de diseminación de esta actividad, que ha implicado directamente nuestros interlocutores de las partes sociales en modo auténtico

no solo formal, pero después una vez que se ha terminado, no ha habido por su parte un trabajo de diseminación sobre su frente, por lo tanto las empresas lo conocen poco, lo conoces a través de los certificados que les llegan a través de las personas que se proponen, pero no en el mérito en el contenido, no en sus funciones, en los criterios constitutivos, y cuando sucede, como en el caso específico de las prácticas (tirocinio) en el que una empresa se ve implicada directamente, porque su tutor debe asegurar la adquisición de determinadas capacidades y conocimientos, debe ser capaz, también, de producir evidencias de la experiencia que la persona en prácticas ha desarrollado, evidencias que deben ser, necesariamente, coherentes con el estándar profesional para consentirles, después, formalizarlo.

Efectivamente las empresas con ciertas características, naturalmente, quizás las más pequeñas lo siguen con más dificultades, porque tampoco ahora es un buen momento, pero las empresas estructuradas tienden a acoger con interés y a ser simplemente motivadas porque de todos modos tienen un rol, una función, en un proceso de este tipo y tenemos respuestas muy positivas respecto a esto.

Entrevistador: Para el candidato también es un proceso que le hace reflexionar y autoevaluarse.

P.V: cierto, cierto.

Entrevistador: ¿Aquí se usa el balance de competencias?

P.A: Sí, se usa, pero no en referencia a esto.

En el sentido de que, esto, una persona que llega al servicio de formalización y certificación, ya tiene que haber seleccionado una cualificación respecto a la cual pedir el certificado. ¿Cómo la puede haber seleccionado? En la fase de orientación o a través de un balance, por lo tanto debería haber hecho ya un balance, ya es una apersona orientada, ya ha hecho un balance, este balance puede haber tenido como resultado: si tu ya tienes una parte de competencias puedes acceder directamente a la cualificación o puedes acceder a un recorrido que hace referencia a esa cualificación y quizás completar tu formación y después hacerla certificar.

Entrevistador: ¿Hay una fase de información para las personas para conocer bien el procedimiento, conocer las fases, como se desarrollan…?

P.A: Siempre está previsto, en la fase de adquisición de la petición o en general, debería ser una de esas fases que preceden al acceso al SRFC hecho por el servicio para el empleo o para quién se ocupa de la orientación.

Los que se ocupan de la orientación están fuera del procedimiento, (sería un paso previo). Actualmente, en teoría, los servicios para el empleo, (estamos todavía trabajando en esto) deberían poder dar esta información en general, por lo tanto, en el momento en el que una persona accede en el ámbito del servicio de orientación, la deberían orientar a 360 grados sobre todas las oportunidades que hay en territorio, en términos de formación, de balance de competencias, o de acceso a un servicio de formalización y certificación de las

competencias, y por lo tanto dar toda la información de forma específica sobre el servicio. Luego, en el momento en el que la persona accede a un curso de formación que prevé un certificado, está previsto un momento formal de adquisición de la petición de acceso a este servicio, al curso, en el que se da a la persona toda la información, porque debe saber lo que hace y debe elegir tener un certificado. "El médico no ha pedido tener un certificado", es un eslogan nuestro.

Tener un título o acceder a la certificación no es obligatorio, es costoso, que la persona haga un curso o que acceda al servicio directamente… la persona tiene que haber hecho esa elección, tiene que tener una utilidad, un objetivo, un fin, la persona tiene que ser consciente, debe ser parte activa y no sufrir un procedimiento, tiene que entender cuál es su función en el procedimiento, su rol, debe comprender lo que implica, porque es una reflexión sobre su propia vivencia, sobre cuál puede ser el valor de la experiencia de trabajo que uno tiene y tiene que hacer una operación complicada de confrontar su vivencia personal con un sistema de medida, que es el sistema de nuestros estándares profesionales, no es automático tiene que razonar, además es ayudado por un experto de procesos de evaluación, está previsto también un asesoramiento individual, está previsto desde el inicio para todo el recorrido, sobre todo para las personas que acceden directamente al servicio, pero también es para aquellos que están en los cursos de formación.

Entrevistador: ¿Qué cambiarían para hacer funcionar mejor el procedimiento?

P.V: Una cosa que se me ocurre es el reclutamiento de los expertos.

P.A: Hay diferentes nodos, primero, es necesario entender si este sistema se puede implementar y difundir, también, en relación al nuevo decreto. Paro nosotros no es un gran problema de adecuación, pero en el momento en el que este decreto entra en vigor, cualquier persona puede llamar a nuestra puerta y nosotros tenemos que estar preparados para dar este servicio y no sé si hasta ahora hemos hecho… no hay todavía una red de puntos para impartir el servicio en el territorio. Uno de los problemas es entender cuáles podrían ser las condiciones y los puntos de impartición del servicio, estas dos cosas… otro aspecto, son las competencias de las figuras que presiden el procedimiento. Y es bastante complicado para el responsable y para el experto de los procesos de evaluación, pero si forman parte de un sistema de formación profesional con un poco de formación y un poco de experiencia pueden estar capacitados para presidir adecuadamente la impartición. Es sobre los expertos de área profesional y cualificación donde hay algún problema, también en el procedimiento que hemos llevado a cabo, probablemente.

Entrevistador: ¿No se pide una formación o una experiencia a estos expertos?

P.A: Nosotros…el procedimiento ahora prevé, es un procedimiento informatizado, que en teoría prevé que una persona confronte su experiencia profesional con las unidades de competencia para la cualificación a la que se presenta, por lo tanto, describe, pone la información que consiente decidir que estoy capacitado para presidir estas capacidades y conocimientos porque tengo estas experiencias y por lo tanto he supervisado a personas que ejercitaban estas competencias o por ejemplo… yo mismo he trabajado como cocinero, durante X años, o como artesano… o soy dirigente de tal empresa… debe, por lo

tanto, describir a través de este procedimiento, de forma sintética, actividades que se pueden relacionar con aquellas que están indicadas en la cualificación. Esto para hacer la petición para entrar.

Hay una comisión interna que valora estas solicitudes, las selecciona y luego las valida, una vez validadas ciertas personas, deben hacer la formación (las personas validadas). Sobre los expertos de área profesional y cualificación, en general la tasa de selección es del 50%, o algo más.

P.V: También porque en realidad hay una seria de problemas unidos a este, el problema de los expertos de área profesional y cualificación tiene varias caras, una es la modalidad para reclutarles pero antes está la modalidad de publicitar. En realidad, por una seria de motivos, nosotros no hemos dado particular importancia a esta fase. No la hemos publicitado de forma particular, la posibilidad que existía de auto-presentarse, un poco esperando que este trabajo lo hubiesen hecho las mismas partes sociales, publicitando esto en su ámbito, en las empresas… en realidad esto no ha ocurrido, lo que ha ocurrido y nosotros no habíamos previsto, es que este trabajo lo han hecho los centros de formación y lo han hecho en referencia a sus expertos, que son, a veces, sus expertos, los que enseñan en los cursos, y muchas veces son personas que trabajan fuera, que se cogen de fuera y van a impartir asignaturas.

Nosotros no habíamos excluido que una persona que enseña en un centro formativo pueda ser experto de área profesional y cualificación. Estos expertos deberían ser personas que se dediquen, prevalentemente esa actividad profesional, para ser fiables. Porque no todos se dedican prevalentemente a desempeñar la actividad laboral en cuestión.

Con los años, ha sucedido que estas personas que provenían del mundo del trabajo, o porque tenían empresas propias o eran técnicos, han sido invitados a enseñar en los cursos de formación profesional y con el tiempo se han dedicado cada vez más a la formación y menos a la actividad profesional, por esto en los entes de formación hay personas que a hoy son más docentes que personas de empresa. Nosotros pensamos que para formar está bien, pero para ir a verificar las competencias tienes que tener una frescura de experiencia de actividad que puede tener solo alguien que sigue trabajando, no alguien que ha dejado la actividad hace algunos años porque ahora se dedica sólo a enseñar. Entonces, en el trabajo de selección que han hecho los entes, se ha puesto en marcha una serie de auto-candidaturas para estos expertos, y a gran parte de ellos, nosotros les hemos evaluado como no adecuados porque no tenían las características de actualización que nosotros nos esperábamos. Por eso decía Paola que cogemos a la mitad. En la evaluación nosotros no decimos: "éste es bueno, éste sabe hacer su trabajo, este no" no lo sabemos, por las cosas que nos escriben no podemos llegar a ese nivel. Lo que podemos hacer es, por una parte verificar la coherencia entre las actividades que él dice que sabe desarrollar y que ha desarrollado y el estándar de la cualificación y verificar la ancianidad, si sigue trabajando o no, en una primera fase, hemos concedido el acceso a los jubilados (no más de un año), aquí vienen otras críticas, unidas a la candidatura del EAPQ; que son el hecho de no haber definido, por una parte, criterios de control, de cómo se lleva a cabo esto, y no tenemos muchos elementos para poder evaluar, y por otra parte, no tenemos un sistema muy

eficiente desde el punto de vista de la puesta al día, la actualización, de los requisitos de las personas, por eso, aquellos que antes se podían admitir, como por ejemplo los que entraron ya jubilados porque hacía solo 6 meses que se habían jubilado, siguen dentro y ya no hace 6 meses de su jubilación, hace mucho más.

Estos aspectos son completos y costosos para ponerlos en práctica. No puedes, simplemente fiarte, hay que encontrar mecanismos para verificar la situación de estos expertos, no te puedes fiar de qué te dirá cuando ha dejado de trabajar cuando lo haga. No te lo dirá, eres tú la que tienes que controlar este tema y que se están cumpliendo los criterios que se habían fijado.

Entrevistador: Y esto conlleva un implante bastante costoso, claro…

P.A: Sí, porque también ahora tenemos mecanismos de control, en algún modo, sobre aspectos que marca la ley, como estas personas hacen auto-certificación, hacemos un control/seguimiento cogiendo muestras (muestras de personas no lo pueden hacer con todos, sería demasiado costoso), es lo que ahora conseguimos hacer, también porque queremos hacerlo.

Tenemos… entre estándares formativos, profesionales de certificación, podemos… pero nosotros, no es que… no tenemos una ayuda, un recurso una asistencia técnica externa.

P.V: Son sistemas que requieren mucho esfuerzo, lo que a la Administración Pública le cuesta comprender, también en la fase de planificación, es lo que implica todo esto, es un dispositivo nuevo, que implica, en términos de implementación y sobre todo de manutención… normalmente se consigue hacer el esfuerzo en la implementación, después, una vez que ha empezado, se da por descontado que una vez que ha comenzado, ha comenzado, en realidad cuando comienza empiezan los problemas de cómo se mantiene, porque… esta también para el sistema de las cualificaciones, en el sentido de que esto tiene que mantenerse también.

Entrevistador: Si, cierto, debe estar siempre actualizado porque las cualificaciones cambian.

P.A: Sí, pero nuestras cualificaciones, también por como las hemos descrito no quedan obsoletas rápidamente, porque no son roles ni posiciones de trabajo específicas, por lo tanto, pueden cambiar las tecnologías… entonces…, lo hemos visto en algunos sectores, por ejemplo, tenemos todas las figuras que se habían descrito para el ambiento que ahora están obsoletas, pero después de siete u ocho años empiezan a estar obsoletas ahora, hemos revisado las figuras de la proyección y producción gráfica porque desde el 2006 a hoy han desaparecido las figuras ligadas a la estampa/ impresión.

P.V: No es solo la tecnología, si fuese sólo una actualización de tecnología, casi siempre no afecta a la cualificación, afecta cuando un cambio de tecnología modifica de forma integral los procesos, entonces en ese momento se reconfiguran los roles, las figuras profesionales relacionadas.

P.A: Exacto, el clásico ejemplo sería la gráfica, porque de hecho no existe una parte del proceso, está obsoleto, sobre las figuras en relación con el ambiente, hoy tienen un desarrollo y una revisión tal las que nosotros teníamos antes y que de alguna forma descendían de la normativa) ya no responden a las nuevas exigencias, por lo tanto hay que revisarlas.

P.V: Los objetivos y las directivas europeas han cambiado totalmente y no han interceptado muchos cambios en las cualificaciones, como por ejemplo en el tema de residuos, han cambiado muchas cosas…

P.A: Por fortuna, el nivel de que las cualificaciones queden obsoletas no es altísimo, pero de todos modos, periódicamente se deberían revisar, nosotros tenemos un procedimiento de actualización y de manutención, tenemos la posibilidad de inserir cualificaciones nuevas según la demanda, pero todo el trabajo de instrucción se hace aquí dentro y esto empieza a ser costoso.

Hay que revisar todos los campos: gráfica, construcción, autorestauraciones y aunque podamos ayudarnos de personas expertas y testigos privilegiados del mundo del trabajo es necesario tiempo y trabajo.

Nombre: S.C

Fecha/hora/lugar: 6 de diciembre de 2013/ 14.30h a 15.30h/Bologna.

Profesión que desempeña: *Esperto dei Processi Valutativi (EPV)* (A tiempo completo)

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Experto de los procesos de evaluación (*Esperto dei Processi Valutativi-EPV)*

Entrevistador: ¿Qué actividad profesional realiza actualmente?

S.C: Ahora trabajo a tiempo completo como EPV del proceso, también desarrollé el papel de EPV, con candidatos dentro del sistema educativo-formativo y con candidatos del mundo del trabajo con una experiencia laboral/profesional.

Antes estaba en un centro de formación donde hacia la coordinación y era tutora de los cursos, pero ahora me dedico solo a la actividad de EPV porque me he encontrado en un ente que necesitaba esta figura para los exámenes de operador socio-sanitario.

Esto ha sido una cosa particular porque ha habido un boom en 2011 y en 2012 ahora en el 2013 mucho menos, ahora yo colaboro con un ente que como EPV… al menos una comisión al mes, puede ocurrir, y mi situación también es particular porque hago colaboraciones ocasionales y colaboraciones en proyectos, por lo tanto, soy una persona externa que soy llamado de entes para esta actividad.

Entrevistador: ¿Ha sido formada por la *Regione*?

S.C: Sí, pero como dependiente de un ente de formación. Porque ahora la *Regione*, hasta donde yo sé, todavía es así, hace la formación a los expertos de los procesos de evaluación que vienen propuestos por el ente de formación, tú tienes que pertenecer a un ente, el ente hace la petición a la *Regione*, y le dice: "Quisiera que mi trabajador hiciese la formación como EPV o cono RFC". Yo lo he hecho en 2006, al principio la formación para el EPV era una parte presencial y otra on-line.

Entrevistador: ¿Cómo ha entrado a formar parte del procedimiento?

S.C: Bien…se podía solicitar entrar como EPV teniendo una experiencia laboral en el mundo de la formación profesional o al menos cinco años si tenías un título universitario coherente o si no, al menos de diez años.

Cuando salió la *Deliberación* en 2006 la *Regione* pedía unos criterios para los expertos, yo tenía los criterios, porque yo tengo *Scienze dell'Educazione* y además tenía experiencia de trabajo en un ente en la parte práctica, trabajaba en un ente pequeño en el que aprendías a hacer un poco de todo, veías la planificación, la realización y la evaluación, yo hice exámenes con el sistema viejo que preveía que la comisión fuese formada por expertos del mundo del trabajo, expertos de cualifica… era un sistema diferente y yo ya había

participado en la evaluación con el viejo sistema y tenía los requisitos para acceder a la formación para EPV.

Entrevistador: ¿Ha seguido a personas que venían del mundo del trabajo?

S.C: Los dos, en los últimos tres años, en su mayoría eran del mundo del trabajo. Pero también he visto exámenes de actividad formativa, siempre privada, pero autorizada por la *Regione*, porque hay vías de formación profesional que te decía antes, de 1000 horas o de 300 horas que al final tienen un examen para la cualificación.

Entrevistador: ¿Cambian las funciones que llevas a cabo dependiendo si es para personas de curso de formación o para personas que vienen de una experiencia de trabajo?

S.C: No, las funciones no cambian, tu eres el experto del procedimiento, cambia, quizás, el modo en el que tú haces la formalización, por lo que una recogida de evidencias hecha para una experiencia formativa tendrás las verificaciones, los test, las prácticas…cuando vienen del mundo del trabajo verificas otras… que haya esta coherencia de la experiencia respecto al perfil para el que se presentan.

Entrevistador: Yo creía que los que venían de la vía formativa hacían el dossier con el RFC.

S.C: Eh...en...bien... (risas) hay siempre cosas que quizás, no sé si lo hago yo porque es más cómodo o porque lo tengo que hacer, es cierto que… hay un documento que firma el RFC y lo firma el candidato pero lo he hecho yo. Por lo tanto puede ser, tendría que revisar los formatos.

De todos modos, en mi opinión no cambia de la formación a la experiencia. Hay cosas que prepara el RFC…aunque….nunca y hay cosas que prepara el EPV pero digamos que en mi experiencia el RFC ha sido el que controla, supervisa.

No sé, yo siempre he trabajado mucho con autonomía desde este punto de vista. No lo sé, quizás el RFC da por descontadas muchas cosas, pero…yo este seguimiento no lo he notado mucho.

Entrevistador: Por lo tanto, tus funciones en el procedimiento han sido…

S.C: En los cursos formativos, al principio se explica cómo es el Sistema de formalización y certificación de competencias y se recogen las peticiones para acceder al sistema.

Entrevistador: ¿también se les explica a los que vienen del mundo del trabajo?

S.C: Si, porque es importante que entiendan cómo funciona el sistema. Y hacer una petición… para entrar y ellos tienen que saber dónde quieren entrar.

Entrevistador: ¿Habéis sido vosotros los que habéis dado esa información?

S.C: Sí, pero también esto… no está muy claro quién la tiene que dar la información y cuándo. No lo sé…, la *Regione* a veces quería que lo diesen unos otras veces otros… lo importante es que exista la fase de información y la persona conozca bien el sistema.

Una vez que tenemos las peticionas está la recogida de las evidencias para la realización del dossier y la evaluación de las evidencias esto es lo que se hace en formación y en experiencia.

Una vez que está hecho el dossier, el examen… en el examen el EPV participa en todas las fases, está en la preliminar, en la que gestiona la preparación de las pruebas, presenta a los candidatos al EAPQ, (para los de la vía formativa) es decir, les habla de ellos, que tipo de personas habrá en el examen… porque los EAPQ no les conocen son expertos de la cualificación pero… tienen que ser externos de ese ámbito pero no pueden ser docentes del curso, el coordinador del curso no puede ser EPV, ninguno de los que han llevado a cabo el curso formativo puede evaluar a los alumnos.

El EPV si es de formación, tiene más relación con el candidato pero no es como el coordinador o el tutor, yo soy un miembro externo. Yo he hecho exámenes donde no veo jamás a los alumnos, porque si ellos no piden la entrevista de evaluación, la función del tutor la puede hacer el coordinador, les sigue, les motiva…

Entrevistador: Y el dossier ¿con quién lo hacen?

S.C: Para decir la verdad es el coordinador el que lo hace con ellos.

Entrevistador: Sí, pero esto sólo para los que vienen de la vía formativa, pero ¿para los que vienen de la experiencia laboral?

S.C: Ahí sí que hay una entrevista antes del acceso al examen y esto es una entrevista para el acceso, digamos… ellos ya han presentado la petición de acceso, la *Regione* ya ha visto sus solicitudes para acceder al examen, ya han dicho que tipo de experiencia tienen cuando hacen la entrevista con el EPV, este vuelve a controlar, que tiene las evidencias adecuadas, que lo que está escrito es verdad o se está inventando cosas. Yo nunca he tenido que decir a alguien que se retirase, si están ahí es porque trabajan desde hace años, y algunos tienen una declaración de la empresa que dice que ellos tienen esas capacidades y esos conocimientos… todo esto está en la 530, por lo tanto, yo, personalmente ante esta declaración me paro porque veo evidencias y le firmo el acceso al examen, después en el examen cada uno demostrará lo que sabe. Un gran porcentaje ha adquirido una, dos, tres unidades de competencia… toda la cualificación a veces, es difícil. Ten en cuenta también que yo trabajo en comisiones para acreditar para el operario socio-sanitario y la responsabilidad de la comisión es muy grande, porque ellos van a trabajar con personas. Los exámenes se hacen con una prueba práctica.

Entrevistador: ¿La prueba la decidís entre vosotros, la comisión?

S.C: Si, exacto.

Entrevistador: ¿Y tenéis algún instrumento… alguna ayuda para hacerla?

Veamos, somos tres el EPV y los dos EAPQ y se planifica la prueba, hoy, gracias a la experiencia, ya se sabe que la prueba tiene que ser práctica, debe cubrir todas la unidades de competencia, y luego en el SIFER hay instrumentos para la planificación, también hay

instrumentos que dan indicaciones para proyectar las pruebas, yo… después de haber estado en más de 200 exámenes, yo ya sé cómo se hacen las pruebas, el cuadro de evaluación… mucho material ya lo tenemos.

Entrevistador: ¿Es material que hacéis vosotros?

S.C: Sí.

Entrevistador: Siguiendo la guía, e indicaciones…

S.C: Partimos de la cualificación de la región porque en la última página de cada cualificación está la modalidad para la evaluación… prueba en situación…con los indicadores, respecto a los indicadores se prepara la prueba, por ejemplo: ver si el candidato puede levantar al paciente…y le preparas la prueba para ello para ver si tienen la capacidad. Respecto al hecho que cada prueba tiene que cubrir todas las unidades de competencia, tengo unos cuadros… construidos por nosotros con lo que nos da la *Regione*, a estas alturas ya hemos hecho más exámenes para la misma cualificación pero de vez en cuando se revisa.

El EPV siendo el experto del procedimiento tiene que controlar y garantizar que si el examen lo hacemos aquí o en Piacenza, lo que se pedirá al candidato será lo mismo porque el objetivo es el mismo y por eso en el cuadro de evaluación se analiza indicador por indicador que se espera de cada uno y es el EPV el que tienen que mantener un poco el estándar. Esto lo hace el EPV y no los EAPQ.

Entrevistador: Dependiendo del candidato ¿las pruebas son diferentes o se hacen siempre las mismas?

S.C: Eso depende mucho de la comisión, lo que decida, si a lo mejor hay diez personas, decide hacer dos pruebas y a cinco les haces hacer una… depende, pude suceder de todo.

El examen tiene que comprobar todas las evidencias porque si el candidato quiere la cualificación tiene que hacer el examen.

Si no tiene la evidencia no pasa para hacer el examen, tienen que tener evidencias o formativas o laborales, se accede al examen con la ficha de capacidades y conocimientos, este es el instrumento que hace decir al EPV, si efectivamente declara que estas capacidades conocimientos los tiene, entonces te admitimos al examen, y lo verificamos, otro caso es: si uno viene con los certificados de competencia (los trocitos de los que se compone una cualificación, aquí normalmente las cualificaciones se componen de cuatro unidades de competencia) si uno ha hecho un curso y ha cubierto dos y me declara una experiencia… aquí… no se sabe… el sistema de la Emilia Romagna es un cruce de caminos, deberá decidir que se hace con estos certificados adquiridos… no se sabe… si tu les puedes sumar….

Antes… hacías un recorrido de 1000 horas de formación, e ibas al examen para las cuatro unidades de competencia (para vosotros ¿los cursos son para adquirir una cualificación?

No, aunque la mayor parte de las veces sí). Ahora en otros casos se hacen cursos para adquirir solo dos unidades de competencia.

Entrevistador: ¿En la formación inicial no funciona así verdad?

S.C: La formación inicial es completamente diferente.

En nuestro caso…un ejemplo: un candidato que ha conseguido acreditar dos unidades de competencia pero no todas para la cualificación, él tiene la posibilidad de volver a presentarse, si el candidato viene de la vía formativa, se te hace un curso de recuperación y te vuelven a presentar a otro examen, sucesivamente, en ese caso la comisión solo quiere comprobar las dos unidades que te faltan, entonces eventualmente la prueba se puede calibrar según las unidades de competencia que faltan, el candidato sale del segundo examen con las dos unidades de competencia que faltaban y el SIFER prevé un sistema que se llama "*somma certificati"* metías los dos juntos y te daban el certificado. Ahora… no sé lo que sucederá, no sé cómo queda por la nueva normativa, la 438 prevé la entrevista de evaluación. Porque esta entrevista puede, eventualmente, dar solo unidades de competencia no la cualificación, (esto es nuevo de la 438), tú con esto, con la entrevista de evaluación no puedes adquirir la cualificación, ahora la gran duda es… ahora la *Regione* tendrá que decirnos si… y como esta persona si hace cuatro entrevistas de evaluación, obtiene cuatro certificados de competencia pero la suma ya no funcionará así que esta persona tiene que ir al examen porque lo único que te puede dar la cualificación es el examen, pero es un discurso abierto y deberías hablar con otro que sepa más que yo, lo están decidiendo ahora.

El sistema ha ido bien, tú tienes una experiencia adquirida donde te parezca, reconócela, ¿por qué no? es una cosa que tienes, forma parte de tu equipaje cultural de la experiencia informal, formal… pero tu demuestras que lo tienes y adquieres "ladrillos" pero después siempre necesitas que otro te diga… si yo tengo cuatro "ladrillitos" (unidades de competencia) necesito que otro me haga un examen para decirme que las cuatro unidades de competencia van bien. Y a este punto… ¿qué hacemos?

Entrevistador: ¿Para cuándo está previsto esto de la entrevista de evaluación?

Esto está previsto para las prácticas formativas, al final del tirocinio formativo, en un proyecto de prácticas yo digo que adquiero una unidad de competencia y al final no se convoca la comisión de cualificación para una sola unidad de competencia así que se llama un EPV y al EAPQ.

Entrevistador: El problema es que no se hace la suma y que tienen que hacer el examen.

S.C: Exactamente estas unidades de competencia ahora… tendrán…no es que teniendo cuatro unidades tienes la cualificación, tienes que ir al examen.

Entrevistador: No, no tienen mucho sentido. Y ¿es otra comisión?

Sí, sí, otra, cada vez una nueva.

Entrevistador: ¿Quién evalúa esta prueba? (la entrevista de evaluación).

S.C: El EPV y el EAPQ, lo hacen estas dos personas, aquí han encontrado un poco de ahorro, hay una persona menos.

Pero no es posible hacerlo unidad de competencia, por unidad de competencia, en mi opinión, no tiene sentido.

Entrevistador: La persona que controla el procedimiento o algún otro ¿os pregunta a los expertos vuestra opinión sobre cómo está funcionando el procedimiento y sobre que se podría mejorar?

S.C: No… mira… mi experiencia, un par de veces la gente de la *Regione* (de este piso) han venido, se han interesado un par de veces, al principio, luego… nada, no sé, quizás porque tienen muchas cosas que hacer y siempre hay cosas que no funcionan para alguno…cada uno tiene su punto de vista…al principio si, han venido personas que venían a ver los exámenes, venían a informarse, se han interesado, han preguntado, luego…quizás a la italiana…

La *Regione*… una cosa que siento… es que sería muy útil hacer reuniones entre todos los expertos de las cualificaciones (EAPQ) para poner en común las experiencias pero como lo haces para llamar a un electricista de Ferrara para verse con uno de Piacenza solo porque se ha inscrito.

Y hacerlo por ciudades como dices tú…hay cualificaciones que tienen muy poco expertos de área, en algunas son dos para toda la *Regione* (como el operario agro-alimentario). Entonces…es difícil reunirles. En algunas cualificaciones sería más fácil, en otras no.

Pero de vez en cuando…una confrontación sobre cómo gestionar un examen… algo, porque hay gente que como yo se ha convertido en experto en el año 2006 y como EAPQ han presentado la candidatura pero puede ser que no hayan hecho el examen a los candidatos nunca, porque esto también sucede, viene elegido por el SIFER un EAPQ y te puede decir…"yo… mira, me lo tienes que decir antes", el autónomo viene sin problemas pero el funcionario te dice: "yo lo tengo que decir en mi empresa muchos días antes y no puedo ir…" hay muchos casos.

Entrevistador: Pero… ¿así no se corre el riesgo de tener que evaluar a candidatos con las mismas características y que las pruebas sean diferentes?, porque al final cada comisión decide la prueba que tendrá que hacer cada candidato por lo tanto…

S.C: Sí, pero aquí debería ser el EPV el que, respecto a cada indicador de la cualificación sepa adaptar el examen…además son tres cabezas, en la comisión, tienes a dos del área (expertos del área de la cualificación) que conocen bien el trabajo, por eso si yo tengo que preguntar algo a un candidato es el EAPQ el que me pone la dificultad para el candidato, yo como EPV, cuando planificamos la prueba se lo pregunto al EAPQ, le digo: " tú, respecto a este indicador ¿qué te esperas?" esperas que él llegue al nivel X o te esperas que él diga más o menos esto o…y para indicador hacemos este trabajo.

Entrevistador: ¿No existe una especie de banco de datos con las pruebas de examen o algo así?, porque al final son muchas las personas que trabajan sobre las mismas cosas, quizás de forma diferente, y es una pena que no puedan ponerlo en común.

S.C: De hecho, la región, cuando hemos hecho la experiencia con los operadores socio-sanitarios ha dado las pruebas por lo tanto ha dado 45 pruebas y nos hemos saltado la preliminar y nos han dado estas pruebas y más o menos nos ha ido bien también con esas. Pero sí, una cosa es hablar de grandes números por lo que estas dificultades pueden surgir o hacer de la misma cualificación tantos exámenes en diferentes realidades, esto también se pone de frente…

Mientras hacíamos nuestros exámenes al final del curso, más o menos, la dificultad… era igual para todos, si has hecho un curso para panaderos ya has hecho muchos… tienen un peso diferente, comparado con el sistema, lo que se hacía antes.

Es por eso que entonces, en mi opinión, a veces, valdría la pena, hacer encuentros también entre los EPV. Porque también como EPV debería mantener siempre este sistema homogéneo, pero yo reto a encontrar otro EPV que trabaje como yo, no en el bien o en el mal, sino porque, en mi opinión, nosotros aplicamos el sistema de forma diferente y de vez en cuando…

Yo he hecho la formación en el 2006, estamos en el 2013 con una normativa nueva, con un SIFER nuevo.

Entrevistador: ¿Hacen cursos de actualización?

S.C: No, cero, esto es una dificultad.

Entrevistador: ¿Registran lo que hacen con el candidato durante todo el procedimiento?

S.C: Sí, los instrumentos son el verbal y la prueba de examen, al menos en las que preparo yo hay una parte para las notas pero se trata de cosas relativas a la evaluación, de la cualificación y certificación. Uno como EPV podría mandarlo al RFC y decir hoy he encontrado gente con poco nivel o no se han encontrado bien con la prueba práctica, pero no hay documentos oficiales para registrar. Lo único que se registra es cuando los exámenes no van bien, porque luego pueden reclamar. Porque quizás uno dice tenemos una comisión mala y hemos aprendido a registrar todo.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido su relación con los candidatos que venían de la experiencia laboral?

S.C: En los entes en los que he trabajado ha estado gestionado más por los coordinadores y la secretaria una vez que les decía todo lo que tenían que aportar ellos lo traían, no he tenido mucha relación.

Cuando vienen a nosotros y nos llaman no tienen coordinador, no hacen un curso.

La mayor parte de las personas que se han certificado con nosotros con el operador socio-sanitario eran de la Emilia Romagna, porque esta cualificación se ha incluido en la lista

nacional de cualificaciones. Por eso era tan apetecible. En 2011 se ha incluido en el repertorio nacional. Se ha incluido porque es importante.

Las personas de experiencia laboral han venido, algunas solas, otras apoyadas por entes de formación de su región, al principio se podía cerrar un ojo, pero luego se ha puesto un freno a las personas que venían de fuera por experiencia de trabajo a través de un ente de formación, tenia que hacer una petición directa a la Emilia Romagna para acceder al servicio porque tenían experiencia no porque había hecho un curso en su casa y luego se ha desencadenado un lío… pero el EPV no les ve mucho.

Entrevistador: ¿Qué relación tienes con los otros participantes?

S.C: A algunos EAPQ les he conocido la mañana del examen, a otros les conozco más porque he hecho muchos exámenes y ya les conozco, pero el sistema SIFER extrae las personas y quien encuentras encuentras. Te encuentras con persones nuevas en sede de examen, planificas y haces tres o cuatro días de examen con ellos.

Entrevistador: ¿Los resultados, como se comunican?

S.C: Cuando estamos en un centro de formación lo hace el centro de formación.

Entrevistador: ¿Es público?

S.C: No, porque no es muy bonito, se llama a las personas y se dice personalmente o por teléfono. Pero es una cosa que se hace individualmente.

Entrevistador: ¿Cómo piensa que podría mejorar este procedimiento?

S.C: Con cualificaciones que hagan referencia, realmente, a los perfiles profesionales, a la actividad laboral, entiendo que sea difícil tenerlo actualizado porque las profesiones cambian continuamente pero yo mejoraría el hecho de que las otras cualificaciones sean apetecibles si no me sirve de nada ser técnico o no serlo, como lo hago para incentivar a las personas? ¿Cómo les hago venir? Por ejemplo, a una persona que hace ese trabajo desde hace 10 años... si no va a aprender nada en nuestro curso…

Entrevistador: ¿Piensa que el procedimiento es ventajoso para los trabajadores que vienen de la experiencia?

S.C: Pienso que ahora… yo no creo que una persona que ha trabajado por 20 años como secretaria tenga ganas de conseguir una certificación de operador secretarial haciendo un examen.

Entrevistador: ¿Para los empresarios?

S.C: Yo sé que esto es importante para los operadores socio-sanitarios, para los otros tengo serias dudas.

El sistema está bien si tú te sacas en un curso formativo la cualificación pero para los que vienen del mundo del trabajo, no para todas, pero para muchas cualificaciones no es útil,

porque en el trabajo hacen otras actividades diferentes de lo que se aprende y se certifica en el mundo formal.

Aunque a mí el sistema, a pesar de todo, me ha gustado mucho, porque hay muchas personas que hacen tantas cosas que podría ser bonito ponerles a prueba, también estimularles, por ejemplo: uno que ha tenido siempre su negocio, hacerle obtener técnico del marketing, en definitiva darles el valor de cosas que ya han hecho y quizás, así también se puedan renovar, es bonito.

Entrevistador: ¿Cree que pueda ser, también, útil a nivel personal?, ¿sirve de autoevaluación?

S.C: Sí, cierto, es verdad. Sirve también para eso.

Pero yo también he visto una experiencia hecha con personas que habían perdido el trabajo…de remotivación para la búsqueda de trabajo, porque aquí en Italia se ha sabido que muchos habían dejado de buscar, por falta de ánimo y esperanza de encontrar trabajo. Y se ha hecho esta actividad por la cual las personas han estado remotivadas. Les hacían reflexionar sobre lo que querían y poner en evidencia sus competencias. Mucha gente ha tenido la posibilidad de ponerse a prueba y encontrar caminos que antes no habían considerado. No todo es ir al centro de empleo y meterte en una lista. Te tienes que activar.

Sí este sistema de la Emilia Romagna puede ser también un modo para activarse y ver reconocidos algunos trocitos de formación, bien, pero … algo más hay que dar algo más y los trocitos reconocidos tienen que estar relacionado con lo que sucede en el mundo del trabajo.

Es necesaria una unión entre el mundo del trabajo y el de la formación.

Además cambiar todo este sistema es una cosa… enorme, haces una Deliberación, todos se tienen que poner de acuerdo, cuando quieres modificar algo se tarda muchísimo y mientras el mundo del trabajo sigue y te has perdido dos o tres cualificaciones hay que estar más despiertos y por desgracia la administración pública es muy lenta.

Nombre: V.F.

Fecha/hora/lugar: 6 de diciembre de 2013/ 10.30h a 12.00h/Bologna.

Profesión que desempeña: Directora general de cultura de la sección: *Formazione e Lavoro.* Servicio de Formación Profesional.

Función en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales: Referente del procedimiento en la *Regione* (Gestor/organizador).

Entrevistador: ¿Cuál es su función en la *Regione* y el papel que ha llevado a cabo en el procedimiento?

V.F: Yo aquí dentro soy la referente del Sistema de formalización y certificación y tengo la responsabilidad del control, superviso el sistema, en base a la normativa que lo ha definido, y de cómo afecta operativamente en los sujetos que tienen que ponerlo en marcha en el territorio.

Por lo tanto, la referente sobre el funcionamiento de la máquina y sobre los documentos relacionados con ella soy yo. No es una responsabilidad de procedimiento administrativo, porque eso es otra cosa y la tiene el dirigente.

He contribuido a escribir los documentos de sistema, he contribuido a hacer el análisis de todos los aspectos operativos para el sistema informático que gestiona para la *Regione* toda esta parte, ya sea a nivel de región, de provincia también de entes, toda la parte que tiene que ver con los sujetos formativos que después lo aplican, por lo tanto datos que deben introducirse, como deben introducirse, por lo tanto, toda esta parte, el análisis informático y de programación lo he hecho yo, luego la función de verificar la puesta en práctica del servicio, que sea haga de forma correcta, que los entes pongan… hagan funcionar el dispositivo de forma correcta.

Entrevistador: Por lo tanto, tienes la función de controlar el sistema

V.F: Normalmente controlo el procedimiento en las sedes de los entes cuando ellos llevan a cabo el sistema, y por lo tanto, controlar el procedimiento, los documentos, ver si los han hecho correctamente, ver si han seguido correctamente los procedimientos.

Me ocupo de toda la parte de reclutamiento de expertos, de toda la parte que se ocupa de la selección de expertos y he contribuido a escribir la orden/notificación de llamada de estos roles, de los expertos, ya sean de método, de responsables de formalización, de área y cualificación.

Entrevistador: ¿La formación es la misma para los expertos?

V.F: No, estamos intentando uniformar los contenidos, a todos los roles les quiero transmitir los mismos contenidos, porque aunque si cada uno de ellos interviene en el sistema con actividades y roles diversos, es importante que conozca las funciones de los

otros para poder contribuir y colaborar con ellos de forma correcta, porque de otro modo, las personas que trabajan en el servicio, si no conocen el rol del resto generan una escasísima colaboración.

Por eso estamos modificando toda la plataforma de formación de estos roles y por ello estoy trabajando con la sociedad externa para definir los contenidos de la plataforma y los contenidos que damos serán los mismos, quizás, ponemos en evidencia por ejemplo, para el EPV y hacemos emerger de la plataforma cuando interviene él, en que momentos será él quien tendrá que intervenir.

Pero los elementos del proceso los transmitimos a todos de la misma forma.

Entrevistador: ¿El EPV que está dirigido a los candidatos que están en el curso formativo tiene la misma formación del EPV para los candidatos que vienen del mundo del trabajo?

V.F: Sí, sí, lo que caracteriza el sistema, sobre todo, es que es único y unitario, para todo y para todos, único quiere decir que nosotros usamos el mismo sistema de certificación independientemente del ámbito, lo aplicas a la formación profesional, a la *istruzione e formazione profesionale*,(por lo tanto, la formación inicial de los chicos/niños, por debajo de la mayoría de edad), a los trabajadores que quieren valorizar las competencias, a los *apprendisti* (por lo tanto, en la parte formativa del contrato de *apprendistato* para certificar las competencias), nosotros estamos aplicando, ahora… en una acción piloto, estoy trabajando con la agencia técnica del Ministerio del Trabajo que está activando, para la región Emilia Romagna, prácticas (*tirocini*) para las empresas en todas las provincias, con empresas que han ganado el concurso, tienen diez *tirocinanti* por cada provincia, y sobre los *tirocini* formativos estamos aplicando este sistema para certificar las competencias, es una acción piloto, por lo tanto, no se ha hecho nunca ni nosotros ni nadie y estoy saliendo personalmente para ver cómo aplicar todas las fases, desde el acceso al servicio hasta la planificación de la entrevista porque son solo competencias, ahora hemos evolucionado respecto a la primera versión del sistema donde habíamos pensado en comisiones de examen idénticas independientemente de si se debía certificar toda la cualificación o una parte de ésta, ahora, por el contrario, la nueva versión dice que si quieres certificar una parte de la cualificación tienes una modalidad de examen entre comillas más simple, pero, ahora, en la práctica estoy viendo que no es tan simple, es más simple respecto al número de las personas que componen la comisión porque hay uno menos pero proyectar la prueba, testar competencias, … el esfuerzo cognitivo que tienes que hacer es el mismo, (aunque sean solo dos unidades de competencias y no toda la cualificación) la planificación de la prueba será más corta porque no se prevé una prueba práctica y una entrevista, sólo una entrevista valorativa que de hecho si quieres testar competencias profesionales un mínimo de práctica lo debes prever, por lo tanto es más corta como prueba desde un punto de vista temporal, pero en los contenidos, tiene que contener todo lo necesario para la cualificación, esto ya lo he visto, y lo diremos.

También se puede aplicar, el sistema, en el sistema de trabajo para todos los trabajadores o dentro de las empresas donde trabajan.

Entrevistador: ¿Lo pide la empresa, el servicio?

V.F: No, aunque a veces sí, hemos tenido casos en los que la empresa estaba interesada en certificar las competencias de sus trabajadores y por lo tanto se interesa, quizás con la ayuda de un ente de formación para hacer la petición a la Administración pública para activar el servicio de certificación de competencias, otras veces, son los trabajadores a título personal, sobre todo en esta fase de crisis económica, que pierden el puesto de trabajo o su puesto de trabajo está muy en riesgo, entonces se dirigen a los centros de empleo…

Entrevistador: ¿Quién son los que dan información sobre este servicio?

V.F: Hasta este momento han sido los centros de formación profesional acreditados por nuestra región para los servicios de formación, entre los cuales la certificación es uno de los servicios, en realidad, en el 2012 hemos trabajado mucho sobre todos los compañeros, porque en realidad son dependientes de la provincia, por lo tanto, son compañeros nuestros, de centros de empleo, por lo tanto servicios públicos para el trabajo porque también hay servicios privados para el trabajo y por el momento no tienen esta función, y los servicios públicos para el trabajo tienen entre sus actividades dar este servicio.

Entrevistador: ¿Ellos han hecho algún tipo de formación?

V.F: Si, les hemos hecho una formación en aula (por parte de la *Regione*), han sido seleccionados unos cien trabajadores entre todos los centros de servicios para el trabajo de nuestro territorio. En un aula cuatro o cinco días y formados abundantemente sobre todo el proceso, algunas acciones piloto sobre dos servicios para el trabajo de Ferrara y Ravena ya se han hecho y se ha hecho la entrevista a unas veinte o veinticinco personas, hasta llegar a la formalización, la convalidación la validación de las competencias no el examen final, el examen final hemos intentado insertarlo en comisiones ya existentes en entes de formación compatiblemente con la cualificación correspondiente.

Esta es una experimentación que ha extendido la formación a otros operadores interesados de los servicios para el trabajo, porque en el 2014 tenemos la intención de poner en marcha formalmente en régimen el servicio como uno de los servicios impartidos por el centro de empleo, esto significa que un trabajador, sobre todo, aquellos con dificultades, en riesgo de perder el empleo, en paro, o aquellos que tienen dificultades…, podrá fortalecer las competencias, o mejor dicho, hacer ver que las tiene.

También para ellos mismos. Para programar progresiones de carrera y desarrollo profesional, para que una persona que respecto a una cualificación tiene solo dos unidades de competencia, pueda seguir una formación y completarla. Esta es nuestra idea e interés, como ayuda a las personas.

Porque el dispositivo nace pensando en la persona, la pone al centro del sistema. Tiene la idea de ayudar a las personas. Esto está presente…si lees la Deliberación 530 que es la que ha hecho nacer todo el sistema, aunque es una deliberación complicadísima, también para nosotros, no se podía hacer peor. Desde un punto de vista de consulta es mejor la nueva, la 739, es más clara, pero la idea con la que ha nacido todo es la persona, todo el sistema giraba en torno al hecho de valorar la persona y hacer surgir sus competencias. Con la nueva, cierto que el objeto central es la persona, pero existen otros actores que se podrían

beneficiar de este servicio de certificación de las competencias, como por ejemplo las empresas, no necesariamente la persona. Podría ser que la empresa tuviese la necesidad u oportunidad de certificar las competencias de sus trabajadores, ya que podría dar calidad, caché, a la empresa que sus trabajadores fuesen cualificados por un tercer sujeto. No sería la empresa quién dijese, yo tengo personas preparadas y cualificadas trabajando, sería un tercer sujeto público el que dice que tengo trabajadores cualificados y competentes.

Entrevistador: ¿Por lo tanto las empresas están interesadas?

V.F: Con las que hemos contactado nosotros sí, debo admitir que desde que hemos comenzado el procedimiento…nace todo en 2006 pero hemos empezado a aplicarlo en el 2008, a seguir sobre todos los ámbitos posibles, ahora estamos con el *tirocinio* que después de esto habríamos tocado todos los campos, nos faltaría solo el de la *istruzione e la formazione professionale* pero este campo yo no lo afrontaría, es demasiado difícil abordar estos temas basados en el trabajo, con la escuela, pero hemos visto que hemos hecho poco marketing, poca publicidad y comunicación del sistema, no sólo es una cuestión de tiempo, no somos buenos vendiendo los productos que tenemos, también a las empresas hemos llegado poco. Hemos hecho poco trabajo de marketing. Hemos trabajado mucho con las partes sociales que nos han ayudado a construir todo, pero luego no nos hemos publicitado.

Entrevistador: Por lo tanto, ¿habéis planificado el sistema junto con las partes sociales?

V.F: Sí, lo hemos construido todo en torno a una mesa con ellos, luego es verdad que ninguno de nosotros ha sabido hacer una buena publicidad para las empresas.

Pero creo que sería una buena idea atraer a las empresas, porque las competencias profesionales maduran ahí dentro, sería positivo para nosotros, porque también hay empresas formativas y podrían ser un instrumento que hace emerger las empresas que trabajan mucho sobre el personal y es una empresa formativa.

Hemos hecho una experimentación con el grupo Amadore, una empresa en Emilia Romagna muy grande, tiene una gran red de producción alimenticia, tienen una política de personal muy estructurada, es una empresa muy grande, una industria… han cogido *tirocinanti* pero es una empresa formativa, en ese caso hemos conseguido autorizar que la empresa pueda certificar, ha comprado los expertos necesarios de nuestras líneas generales, y ha certificado la empresa, en los certificados está el nombre de la empresa. Creo que esto es lo más innovador que puede vender nuestro sistema, porque estructurar exámenes finales al final de unos cursos de formación no es nada nuevo, siempre hemos hecho exámenes, forma parte de nuestro trabajo, ahora cambian un poco las reglas, porque con el sistema precedente tu valorabas y analizabas el resultado de un recorrido formativo, ahora con el hecho de que tenemos las cualificaciones descritas por competencias profesionales, también al final de un recorrido formativo tu valoras competencias, por lo tanto pones a la persona a una situación real de trabajo y demuestra si lo sabe o no lo sabe hacer un determinado trabajo.

Esto de la formación profesional siempre lo han sabido todos, que la formación profesional lo hace así, hace un curso y un examen, cambiará un poco la modalidad del

examen, pero una empresa que certifica competencias y da como resultado la misma cualificación que da un curso de formación profesional… esto es nuevo, culturalmente nuevo, también para nuestros colegas, compañeros de otras regiones, es difícil culturalmente entender que una empresa que produce, sobre todo, pueda también certificar como un ente de formación que lo hace como función principal, como objetivo final, competencias profesionales, y lo puede hacer nos interesa esta experiencia para demostrar que es posible que se puede hacer, lo hacen otros estados, ¿por qué no nosotros?

Entrevistador: Antes de este sistema ¿había algo, sobre normativa? a nivel nacional, quiero decir.

V.F: Han empezado a hablar de esto algunas normativas ligadas al *apprendistato*, que de hecho, ha sido un germen operativamente hablando pero luego no se ha hecho nada. En realidad la primera normativa que habla de competencias informales es la *Fornero* de 2012. Hay definiciones muy precisas, perfectamente compatibles con nuestro sistema, hay que decir que a nivel nacional hay un poco de confusión entre competencias profesionales y competencias formativas, y esta confusión, también desde un punto de vista terminológico no ayuda, ni a nosotros ni a ellos para tener un diálogo, porque existe una confusión con los términos, cuando nosotros hablamos de competencia en nuestra experiencia son competencias profesionales, son objetos de un cierto tipo, cuando nuestros correspondientes en el ministerio, competencias al 90% son las formativas, son siempre competencias pero existe la equivocación, porque ellos y nosotros nos imaginamos objetos diferentes, tenemos todavía esta dificultad en el lenguaje, pero llegaremos, los cambios culturales necesitan mucho tiempo para cimentar.

Estamos obligados por la norma europea, al menos sobre el papel lo haremos, después pasar a la práctica espero que se haga también, creo que este es el último tren que tenemos que coger a la fuerza porque si no nos quitan los fondos. Se tiene que hacer.

Hay regiones en Italia que no están tan avanzadas… como en el sur. En el norte, están muy avanzadas, aunque con sistemas muy diferentes al nuestro, pero muy bien estructurados.

Entrevistador: ¿En cuanto al acceso al procedimiento, para los candidatos?

V.F: Hoy el candidato se puede dirigir por su cuenta a un ente de formación, en realidad, estamos cercanos a que el candidato se pueda dirigir a un centro de empleo, hasta hoy hemos conseguido financiación para que el candidato no tuviese que pagar por este servicio, pero para algunas cualificaciones tienen que pagar para poder beneficiarse del servicio de certificación.

Entrevistador: ¿Se piden criterios, requisitos a los candidatos para entrar en el procedimiento?

V.F: No, no hay requisitos. Los únicos requisitos que hay están ligados al hecho de que las personas puedan demostrar con documentación de cualquier naturaleza que tienen unas competencias…

Los candidatos pueden manifestar el interés en entrar en este tipo de servicio, después el experto de los procesos de evaluación le guía y en entrevistas sucesivas conocerá con detalle su experiencia, se hace el dossier…, si es un buen experto sondeará bien en toda la esfera experiencial de la persona y comprende (una vez que ha tomado como referencia la cualificación que pretende obtener el candidato) cuales son los documentos que la persona puede aportar, pueden ser de cualquier naturaleza, nosotros tenemos en mente el documento en papel, pero puede servir también una película, un fotografía…

Esto está previsto en la normativa, se llaman evidencias y pueden ser de cualquier naturaleza, documentales, en el sentido de que documenten algo, no solo hablamos de papel, también de producto puede ser algo hecho, un producto que se entienda que ha sido hecho por el candidato, un zapato, algo de cerámica… por ejemplo. Yo por ejemplo he visto con los *tirocini* películas, chicos grabados mientras realizan una actividad. Se ven las acciones que hace para realizar la actividad y luego quizás el tutor de la empresa hace una tabla de evaluación en la que indica si las acciones realizadas son correctas o no, esta es una evidencia de manual y que va muy bien para decir, yo tengo ese conocimiento, esa capacidad, de esa cualificación lo tengo.

Por lo tanto el experto de los procesos de evaluación ayudad a la persona a comprender que puede tener, que puede aportar.

Entrevistador: Por lo tanto es uno que acompaña, un asesor.

V.F: Sí, le acompaña en todo el sentido de la palabra. Sí, es por esto que este instrumento ha tenido una evolución terminológica, ha pasado de ser llamado instrumento o sistema de certificación a llamarse servicio, es un servicio que hago a la persona, la tomo a mi cargo y la acompaño, hasta que pongo en evidencia todas las competencias que puede tener, las recojo en su dossier personal, y digo que tipo de evidencias son: he recogido esta foto, una declaración del jefe…, cualquier tipo de evidencia que se pueda reconducir a las capacidades y conocimientos de la cualificación.

Entrevistador: ¿Cuánto dura este acompañamiento?

V.F: No mucho, hemos visto que con dos entrevistas, máximo tres, se resuelve la fase recogida de todo lo que una persona puede demostrar que tiene en relación con la cualificación. Después el experto hace un trabajo de síntesis, nosotros en la normativa hemos dado un formato específico para hacer este trabajo de síntesis. Y después recoge en el dossier todas las evidencias de la persona.

El servicio nos dice para que ámbito lo está aplicando, esto por información pero no hay distinción, da igual, nos dice que cualificación se ha tomado como referencia porque solo se puede hacer una cualificación cada vez, solo una.

Si la persona tiene conocimientos de otros ámbitos, otras cualificaciones…tiene que abrir otro procedimiento, primero uno y después otro, no se podría hacer a la vez.

No se puede certificar todo lo que nos viene, se toma como referencia una cualificación en concreto si me interesa otra, me centro después en la otra. Puede darse el caso de que haya

evidencias que pueden ir bien para dos cualificaciones, entonces, habrá que recogerlas dos veces.

De este trabajo…normalmente son casos de experiencia mixta, es decir, puede haber evidencias de tipo formativo, un atestado de asistencia a una actividad, una grabación, un producto elaborado, un documento…esto registra la variabilidad de las evidencias que se pueden recoger. En la ficha descriptiva (*scheda descrittiva*) de la cualificación, además de las capacidades de conocimiento están definidos también los indicadores, ayudan mucho a comprender el significado del estándar, la ventaja del estándar es que si lo tienes como referencia puedes pensar en la certificación si no… varían las terminologías, la terminología, los objetos y no sabes muy bien que certificar.

Es verdad que intentar abstraer un proceso de trabajo te lleva a describirlo con una terminología que quizás no es la corriente y por lo tanto, no siempre reconocible o por el candidato o por la persona que proporciona el trabajo, o por la empresa o por el mismo experto que quizás ese experto te acompaña para recoger todas las evidencias pero no es un experto en ese campo.

Por lo tanto esta terminología es muy adecuada para describir los estándares pero un poco menos para el lenguaje corriente, entonces el lenguaje corriente se recupera con los indicadores, porque se usan para planificar la prueba de examen en fase de examen, porque te dicen lo que se espera que sepa hacer la persona en correspondencia a estas capacidades -conocimientos, pero precisamente porque viene perfectamente definido lo que se espera que sepa hacer la persona en el lenguaje utilizado para describir los indicadores… en lenguaje mucho más corriente y reconocible.

Hemos visto que muchas veces todos se concentran en la columna de los indicadores, candidatos… los que proporcionan el trabajo, los expertos, para entender bien que tienen que saber hacer para tener la cualificación.

Entrevistador: Si el experto ve que la persona no tiene las evidencias necesarias, le puede decir: "mira lo dejamos aquí... "

V.F: Sí, aquí con este documento (Dossier, supongo, cuando recoge las evidencias, en cualquier caso) el experto se da cuenta de cuantos estándares cubre, y ver si llega al mínimo que es la unidad de competencia. Ahora, con la nueva normativa si el candidato cubre el 75% de las capacidades y conocimientos contenidas para la unidad de competencia puede proponerse para la certificación, si no, no. Por lo tanto según lo que vea el experto puede decir a la persona lo que puede hacer…lo que de hecho, puede hacer. Aquí el experto de los procesos de evaluación se convierte en un traductor de la experiencia profesional respecto a una terminología estándar. Si ve que no llega a la unidad de competencia le dice lo que puede hacer, le ofrece la *scheda di conoscenze* o/y lo que puede hacer para llegar a la unidad de competencia y le dice: "si quieres completarlo haces un curso de formación o a través de la experiencia de trabajo".

Entrevistador: ¿Si el candidato quiere seguir y presentarse al examen a pesar de no completar ese 75%?

V.F: No, tiene que cumplir con eso.

Entrevistador: Ahora esta nueva modalidad ¿se está aplicando (lo del 75%)?

V.F: Si, en el *tirocinio* se está haciendo. Y funciona, hay gente que a lo mejor no consigue demostrar con evidencias al 100% esos conocimientos capacidades pero luego es verdad que lo tienen. Entonces hemos decidido dejar el 75% para dejar un margen. Hay casos en los que tampoco lo saben explicar muy bien, pero lo saben hacer.

Entrevistador: ¿Qué cambia la nueva normativa?

V.F: La nueva normativa contiene aspectos que nosotros hemos visto en la práctica que no funcionaban muy bien.

Entrevistador: No sólo han hecho un trabajo de control, para comprobar que se está aplicando bien el procedimiento, también se hace para luego mejorarlo, si no he entendido mal.

V.F: Absolutamente sí.

Esta nueva normativa es el fruto de lo que hemos comprendido que funciona y no funciona de la primera versión de la formalización y certificación de competencias.

Entrevistador: ¿Cómo lo hacen?

V.F: Yo he ido a ver por lo menos 200 comisiones (in situ) y luego hago un informe a mi dirigente diciendo lo que creo que funciona y lo que no, luego hacemos una confrontación con los expertos…con un grupo de expertos…les preguntamos la impresión que han tenido, con algunos entes, con expertos de área profesional y cualificación, les preguntamos que creen que va y que no va. Por ejemplo, durante la primera deliberación habíamos puesto como obligatorio para los miembros de la comisión, documentar todo, todo durante la presentación de la prueba, mientras planificaban la prueba, mientras la llevaban a cabo… les pedíamos documentarlo todo, escribir todo. Era un trabajo muy duro y que no garantizaba que el examen fuese programado y puesto en práctica de forma eficaz, hemos comprendido, observando, preguntándoles a ellos que ellos cuando llevan a cabo este tipo de prueba, tienen el estándar sobre la mesa, lo miran, ven el dossier de las personas para comprender sobre cuales capacidades, conocimientos… hacen un mix de las dos y realizan la prueba.

Está implícito en esta actividad que ellos propongan preguntas o situaciones que tengan la dificultad adecuada, se regulan ellos, "esto muy simple" "esto es muy complicado"…

Es un trabajo de mediación que ellos hacen implícitamente, asique les hemos pedido no documentarlo, porque creemos que es un pérdida de tiempo.

También hemos cambiado sobre el asesoramiento individual… si te acuerdas… en la primera fase era un bloque posicionado en un punto preciso, ahora ya no es así, ahora el asesoramiento es transversal, se puede pedir en cualquier momento. Esto se ha cambiado porque no es así, el asesoramiento se pide en cualquier momento. También se puede pedir

hasta después del examen para comprender porque no ha ido bien, por esto se llama sistema.

Asesoramiento individual y procedimientos administrativos, hemos visto que en la 530, en el primer dispositivo hemos visto que las dos tenían una colocación precisa, como si este tipo de actividad interviniese sólo en ese momento y nunca más, no es cierto. Esto es un servicio, el experto que hace el asesoramiento individual tiene que estar siempre dispuesto a atender al candidato.

Entrevistador: ¿Quién se encarga del asesoramiento?

V.F: El EPV, es la figura clave del sistema, si no funciona el EPV no funciona el proceso. Sobre ellos tenemos que trabajar mucho porque si no funcionan bien y no han interiorizado bien los principios del sistema no funciona.

Entrevistador: Ellos realizan una formación, pero ¿tienen también que hacer cursos para ponerse al día?

V.F: Ahora que ha salido la nueva normativa, saldrá en la plataforma nueva, para todos los que están en la lista de expertos, cuáles son las novedades, así se renueva la formación, pero mi idea también, es la de llamarles y reunirles en un aula, mirarles a la cara y hablarles porque, son personas que trabajan para ti y si no te ven, te ven como una institución separada y les cuesta más entrar en contacto contigo. Verse ayuda. Esto es un sistema de personas, la relación con las personas es muy importante.

Nos cuesta mucho pero tenemos que recuperarlo, es una debilidad que hemos visto en la primera fase, pero ahora está mejorando muchísimo, desde que yo voy a los entes todos los días, se sienten más seguros, reforzados, comparto con ellos también lo que te estoy diciendo a ti. Si tienen dificultades te llaman, porque se rompen las barreras y es más fácil, si tienen alguna duda o alguna dificultad en la aplicación del sistema te llaman. Esto es un sistema de personas, pero es difícil hacer esto así.

Luego todos los expertos de área profesional y cualifica… con ellos tengo encuentros pero son personas no típicas de nuestro sistema, por lo que las reglas que se usan dentro de la formación profesional… Por ejemplo, se les da la plataforma on-line, pero también dos o tres encuentros de un día, se han hecho, el primero lo he hecho siempre yo, con todos, en un aula, he hecho encuentros con toda la lista. A todos les he contado lo que se encontrarán en la plataforma, a todos les he dicho llamadme si lo necesitáis, quizás no me encuentren siempre, pero así se rompe el hielo que existe con la institución, pero si ellos no colaboran que están en la práctica, para mí es difícil estar detrás de ellos tenemos 160 los centros acreditados que activan comisiones, así que o son ellos los que me ayudan a comprender o yo sola no puedo.

Entrevistador: ¿Esto está previsto en la normativa?

V.F: No, esto es una iniciativa casi personal, pero hemos visto que hacer esto mejora.

Es que si no lo ves no puedes saber si el sistema funciona, si no lo ves te tienes que fiar. Sólo sabrás donde hay un problema. Y se tienen que ver todas las situaciones, también las positivas. Las situaciones positivas no se ven, sólo cuando vas allí.

Aquí diseñas un sistema en la mesa, pero después… si no ves en el lugar donde se desarrolla no significa nada haber escrito unas reglas determinadas en la Deliberación, te cuesta más sostener…

Yo he comprendido inmediatamente, cuando he ido a ver las comisiones, que los trámites administrativos son un aspecto muy pesado del sistema de certificación, no sólo del nuestro, también otros. Funciona si tienes un buen sistema de seguimiento/documentación, porque si no has recogido todo y documentado cualquier persona puede decir: "esta persona no tiene la cualificación" tú si no la has seguido y documentado bien no puedes demostrar cómo ha llegado hasta ahí. No sería transparente, parece que haya habido discriminación… por lo tanto todo documentado, pero todo esto es un trámite administrativo, descrito así y contado por mí que he trabajado en ello puede parecer fácil, pero si vas a verlo ves que es un procedimiento que implica un tiempo de trabajo enorme, se dice a quién lo hace porque si no podría subestimarlo (el trámite administrativo) que al final es lo único que te salva si algo sale mal.

Entrevistador: Sí, si alguien quiere reclamar o se queja de los resultados…

V.F: Cierto, Si no haces esto bien luego podrías tener problemas, porque estás dentro de un proceso administrativo.

Por lo tanto el aspecto del trámite administrativo que en la otra deliberación estaba dentro, pero aparecía al final. El trámite administrativo es todo, desde el momento que la persona entra, las entrevistas que se le han hecho, cuándo, cómo se ha hecho, si la persona ha comprendido el procedimiento… es muy importante que la persona comprenda el procedimiento porque si no lo comprende luego pone problemas.

Yo he visto 200 comisiones, y me parece que hay que cambiar esto en la delibera, es solo cambiar la dirección de una flecha, pero… es importante, debe estar claro y de esto te das cuenta solo si vas a ver las comisiones.

Entrevistador: ¿Quién decide los instrumentos y la metodología?

V.F: En la *Delibera*, en la normativa se decide cómo deben operar, se transmite la modalidad y luego cada uno tiene una libertad de tipo logístico y organizativo, pero los sujetos certificantes nos tienen que garantizar el flujo, el formato que les damos nosotros (en la normativa, *Delibera*). Si no está definido el formato tienen la libertad de decidir el formato que quieran ellos, sólo si no está definido, si lo está tienen que usar los nuestros y yo cuando vaya a controlarlo, tengo que encontrarme con que han usado el nuestro y en el orden que viene en el flujo, las actividades tiene que hacerse en el orden establecido. Para garantizarnos todavía más esto, nosotros tenemos un sistema informático, es decir, la parte inicial del proceso no se sigue, empezamos a seguir el sistema desde el documento de evaluación de las evidencias, es el documento que va después del dossier, desde ahí seguimos todo el sistema, y lo hacemos en un modo que yo… el análisis que yo he

hecho… he pedido que las informaciones inseridas tengan un orden cronológico, porque hemos visto que hasta ahora estaban metiendo los datos según pillaban. Y el problema de hacer esto es que si se hace un control sobre nuestro sistema informático, que es una base de datos oficial que tiene la *Regione* sobre todos los sistemas de formación, servicios de formación que aprueba con financiación o sin financiación, sí se hace un control y a nosotros con las cuentas de la comunidad europea nos lo hacen una vez o dos al año y si ven incongruencias podríamos tener problemas porque nos podrían decir que no controlamos/revisamos el sistema y no es verdad.

Ahora, hemos revisado el sistema informático para que los datos entren en el orden que queremos nosotros aunque no lo metan de forma ordenada. Lo que sí tienen que hacer es poner bien la fecha y así el sistema lo ordena.

Este es un buen sistema, porque en el momento en el que se da la autorización a un ente autónomo para llevar a cabo el servicio, yo no puedo saber qué está haciendo, si lo está haciendo bien, porque él en realidad lo puede empezar a hacer cuando quiera. Hasta la emisión del certificado yo no sé de ellos. También es una ventaja porque tienen una autonomía total y a nosotros nos ha descargado de toda una serie de actividades. Por ejemplo, inicialmente nosotros firmábamos todos los certificados, lo firmaba nuestro responsable de repertorio, ahora lo firman ellos a nombre nuestro, llevan nuestro logo, nuestras reglas y actos, es un certificado que tiene un valor público y debemos garantizar que lo hagan bien.

También tenemos un sistema… es una novedad, para evitar falsificaciones. Poniendo datos de sistema, que solo conoce quien conoce el sistema.

Se han dado casos de falsificación y han sido tan buenos que sólo los que trabajan aquí dentro se han dado cuenta.

Entrevistador: ¿El instrumento del *Libretto Formativo del Cittadino*...?

V.F: No lo hemos activado. Para nosotros se llama *Libretto Formativo* y que yo sepa políticamente no tenemos, todavía, como región, el interés de activarlo. En realidad tenemos una base informativa informática que nos permitiría probarlo, porque tenemos el sistema informativo de trabajo que sigue todas las comunicaciones obligatorias de contratación y gente que deja de trabajar, incluido el *apprendistato*, también tenemos la banca de datos de la formación profesional, tenemos el seguimiento de las inscripciones en la escuela, tenemos todos los repertorios…tenemos mucha base informativa, pero de momento no. Porque pienso que sea más una inversión tipo de instrumentos, una gran inversión, si tuviésemos el apoyo político lo haríamos, pero todavía no lo tenemos.

Entrevistador: ¿El currículum vitae Europass, se ha usado en el procedimiento?

V.F: No, aquí no, no tenemos la obligación.

Entrevistador: ¿El Balance de competencias?

V.F: Es un servicio que hacen en los centros de empleo, es un servicio que está unido a una actividad de orientación pero no está dentro del sistema de certificación. El balance se preocupa sólo de hacer emerger en modo formal el patrimonio de competencias que una persona pueda tener. De hecho, el ejercicio real que hace es… tu tienes un patrimonio de competencias que cuentas con tu lenguaje, cuéntamelo también a mí y te lo traduzco en los estándares de nuestras cualificaciones y así te sitúo en alguna parte.

Entrevistador: El balance es más psicológico…

V.F: Si, más de motivación de orientación también de tipo personal, nuestro sistema es sólo profesional. Si has visto nuestras cualificaciones no hay competencias transversales (de tipo organizativo, motivacional, de relación) como metodología se ha escogido no meterlas, y de atenerse solo y exclusivamente a las competencias profesionales, primero porque son menos discriminativas, si tú haces un estándar y debes certificar una competencia de relación es bastante discriminante, si me caes bien diré que eres capaz de socializar y si no digo que no. Es uno de los muchos problemas que existen en los sistemas de evaluación de la prestación del personal. Yo en la evaluación de la prestación profesional de un trabajador tengo en cuenta los dos componentes: las competencias profesionales y competencias organizativas relacionales y siempre surgen ahí problemas porque valoras aspectos más subjetivos y la evaluación es más difícil. Ya un proceso de evaluación tiene siempre aspectos subjetivos, si además, tengo como objeto de validación sujetos más subjetivos *ciao*, *bye*.

Entonces, la elección metodológica de todo el implanto de descripción de las cualificaciones y en consecuencia de certificación, ha sido la de elegir sólo elementos lo más objetivos posibles y concentrarse sobre el componente profesional para nosotros el aspecto relacional organizativo no se tiene en cuenta aquí.

Después, pensando en el operador de ventas…si lees la cualificación, tiene dentro, la capacidad de… no sé, relacionarse con el cliente, pueden parecer… o son competencias de relación, pero aquí asumen valor de competencia profesional, no es un… además, debes tener esa competencias para obtener esa cualificación.

Entrevistador: ¿Hacen un seguimiento de procedimiento, un control?, ¿también habéis registrado el número de personas?

V.F: Sí. Tenemos registrado todo el repertorio regional.

Entrevistador: ¿Estos datos son públicos?

V.F: No, no son públicos en el sentido de que el ciudadano no los ve, pero las provincias que insisten en este sistema nuestro si, los entes de formación y sujetos certificantes si, por lo tanto el repertorio único regional está a disposición de todos los sujetos que intervienen en el sistema lo veo yo, mis compañeras y también lo ven compañeras de la provincia, que a su vez, son delegadas de actividades formativas, por lo que pueden aprobar servicios de certificación y los ven los entes porque necesitan, una vez que llega un candidato, saber si él ya ha estado autorizado por el sistema en otros servicios de formalización, porque quizás se

presentan con certificaciones parciales y la quieren completar. Por eso para ellos hemos hecho pública la información, en este sentido.

No es un repertorio público como no lo era el de antes. Es obvio que ahora con la transparencia la simplificación, etc… las personas no están obligadas a exhibir el certificado, pueden simplemente auto-declararlo y quién lo recibe nos pide a nosotros la veracidad de ese atestado.

Entrevistador: ¿Yo podría saber estos datos, de cuántos candidatos…?

V.F: Sí, claro luego te los doy.

Entrevistador: ¿En tu opinión qué se podría mejorar para hacer funcionar mejor el procedimiento?

V.F: Tanto, tanto.

Pensando en el dispositivo, se podrían, todavía, simplificar algunas cosas, desde un punto de vista de procedimiento, porque de todos modos, es complicado, si pienso en las fases del implante, hay que trabajar sobre la fase de formalización, porque si no se hace correctamente por el EPV es débil, corre el riesgo de ser débil respecto a la fase sucesiva de certificación, podría ser un falso negativo o un falso positivo. Podría formalizar todo y la persona fracasar en el examen o podría no formalizar nada o poco y la persona estar preparada en realidad, para hacer el examen. Por desgracia, la delicadeza de ese momento depende de la profesionalidad del experto de procesos de evaluación, por lo tanto, hay que trabajar sobre estos expertos y sobre esta fase. Según mi experiencia y lo que yo he visto es necesario trabajar en ello un poco y fortalecer esta fase un poco. Hacerla un poco más fuerte.

Si pienso en el aspecto del impacto externo, en mi opinión hay que implicar más a las empresas, nos faltan estos interlocutores, totalmente. Además, creo que el lugar natural de este dispositivo, de las cualificaciones, está ahí. Creo que los cursos de formación tienen que estar al servicio de sus necesidades, pero estos certificados no deberían ser tanto una moneda de cambio para el trabajador que quiere volver a la escuela o de un estudiante que abandona el crédito formativo. No creo que sea lo correcto, ese destino no es el destino natural, debería ser una moneda de cambio entre empresas, entre trabajadores que cambian de empleo, que cambian de empleador, entre trabajadores que quieran construirse una progresión profesional, un desarrollo profesional, y sobre todo en una fase como esta en la que las empresas no tienen mucho dinero.

La empresa ahora no les puede premiar con dinero, pero les puede premiar reconociéndoles las competencias de forma pública. En mi opinión este es el ámbito en el que debería explotar. No creo, por lo que he visto fuera, que hasta ahora haya salido todo el potencial, del sistema, haciendo comisiones de examen que certifican competencias profesionales porque hasta que las empresas no reconocen las competencias-… las competencias certificadas por este sistema…son ellos los que usan las competencias profesionales y las producen y las generan, necesitaríamos su ayuda (de las empresas) para

interceptar competencias innovadoras que quizás no están en el repertorio, las podríamos incluir.

Entrevistador: Pero para una empresa tener trabajadores reconocidos por la *Región* será también importante ¿no?

V.F: Si, sería necesario abrir este campo. Pero para ellos tiene más valor el contrato de trabajo. Las cualificaciones y las tareas descritas en el contrato de trabajo, que no son las capacidades conocimientos descritos en nuestras cualificaciones formativas.

Son dos mundos distintos, nos separan, por el contrario, en mi opinión….

La empresa tiene miedo, de decir "yo cualifico a mi trabajador con esta cualificación profesional, y después me pedirá más dinero", esta conexión en realidad no existe y este temor hace que por su parte exista esta resistencia y nosotros no nos hemos movido de ninguna manera para resolver esto y llegar a ellos. A los que hemos llegado lo hemos hecho porque en realidad ha sido el sistema formativo, el sujeto certificante, que tenía el contacto con la empresa, le ha propuesto esta oportunidad y la ha aprovechado, pero así, está ligado a la iniciativa de un sujeto. No existe una acción estructurada para llegar a las empresas, que en mi opinión no solo debería existir sino que además la debería poner en marcha la región, y no tendría que estar dejado a la buena voluntad de un sujeto. La región debería hacer algo para que las empresas conociesen el instrumento. Quizás después, las empresas no le den ningún valor, pero primero lo tienen que conocer.

Entrevistador: Sí, deberían conocer las ventajas

V.F: Exacto, las empresas que lo han aplicado hasta ahora han tenido una ventaja interna de fidelidad de sus trabajadores, que se han sentidos motivados por la empresa, porque han invertido en ellos.

Entrevistador: ¿Han sido empresas italianas?

V.F: Sí, sí, han sido empresas italianas, de aquí, del territorio, de la zona. Han sido dos, una de la mecánica, otra del textil, no solo de dimensiones significativas sobre todo por el tipo de actividad que hace, hace cosas para Ralph Lauren y trabaja para la pasarela de Paris. Es una empresa de Parma que ha certificado a unas treinta o treinta y cinco personas, la mitad costureras la otra mitad diseñadoras, muy buenas, con una competencia altísima, quizás tienen un título de estudios bajo o muy bajo pero tienen una competencia altísima.

La empresa ha vendido esto como marca comercial. Ellos han dicho, al proveedor, nosotros tenemos el personal cualificado.

Esta no es la única forma de premiar a los trabajadores, pero es una de ellas, e incides en el ámbito motivacional del trabajador, porque se siente reconocido. No les pueden premiar con la productividad, pero le reconoces que tiene una profesionalidad y se la certificas.

También si ellos se quedan sin trabajo, tienen la cualificación. Es un instrumento que no tiene el mismo valor que el dinero, pero no se puede subestimar, es más de cualidad no de cantidad pero en este momento de crisis económica puede ser útil.

Entrevistador: En España algunas empresas lo hacen por su cuenta, tiene validez dentro de la empresa.

V.F: También en Italia muchas empresas lo han hecho, Varilla, que es una empresa multinacional, tiene un sistema interno de reconocimiento de profesionalidad muy fuerte y muy estructurado…

Entrevistador: Entonces, ¿las empresas estarían interesadas en este servicio?

V.F: ¡No lo saben! ¡No lo conocen! Ellos usan sus propios sistemas internos, con recorridos formativos, pero vale solamente en el mundo Varilla, si salen de ahí… si van a otra empresa y les quieren dar valor a los certificados logrados allí… bien, si no, nada, no vale nada.

Este servicio nuestro, sale de la empresa, va más lejos, porque es un tercer sujeto, aquí, se refiere a un estándar regional, que esperemos que se convierta, también en estándar nacional, tiene valor y punto, por naturaleza. No porque Varilla diga que tú eres un buen panadero lo eres.

Nuestro instrumento tienen un valor diferente, pero las empresas deberían saberlo.

Entrevistador: ¿De dónde viene la financiación?, ¿una parte del fondo social europeo?

V.F: Sí, una parte sí, en algunas situaciones hemos visto que parte de la financiación últimamente viene de los fondos interprofesionales, los que para nosotros están ligados a la formación continua, por lo tanto, una cuota a parte que depositan las empresas. Es dinero de las empresas, usados por el trabajador. Los casos aislados de certificación hechos sobre la empresa han usado sus fondos del fondo interprofesional para hacerlo. Es un modo muy innovador para ellos para invertir, en vez de hacer el típico curso, se han metido en sistemas de esta naturaleza usando su dinero, dinero que habían dejado para formación y estas cosas. Por lo tanto, no han podido utilizar el dinero público para hacerlo porque no había, pero hemos dado una autorización sin financiación para finalizar su financiación sobre el fondo interprofesional.

Entrevistador: El estado italiano ¿no da dinero?, ¿proporciona financiación para esto?

V.F: No, todavía no.

También por esto… el tema de la publicidad del servicio no lo estamos llevando a cabo porque si nos dirigimos al ciudadano y a las empresas y les contamos que tipo de disponibilidad y de instrumento tenemos, nos preguntarán: "¿y quién lo paga, tú?" si tuviésemos un fondo público y hacemos entender que al menos una parte estará financiada… bueno, pero si tenemos que decir, te lo tienes que pagar todo. También nosotros tenemos un poco de resistencia para salir, también por este motivo porque no sabemos cómo pagarlo, es un problema, también de financiación de estos servicios. En mi opinión, al menos para una categoría de personas, por desgracia, debe entrar dentro de los servicios públicos. No puede estar todo a cargo de la persona.

Nosotros hemos evaluado un servicio bien hecho en unos 500 o 600 euros, que no es tanto en comparación con los 3500 euros o 4000 euros que cuesta un curso de formación o 12000 euros de un master, si cuestan eso los cursos de formación del mercado, sobre los 4000 euros, 2500 euros. Obvio que nuestro servicio cuesta menos, pero ese menos es siempre un coste y la persona tienen que entender ese coste, entendiendo el procedimiento, si no lo entiende le costará invertir ese dinero, si no entiende el valor.

En mi opinión, para los que se dirigen a la oficina de empleo, debería ser gratuito, hasta el final, para los que están en paro, entiendo que tiene un costo pero…Hasta ahora es gratis la formalización pero no el examen.

Si soy un trabajador fuerte, y quiero invertir en mí, me lo pago, pero si soy un trabajador débil y en desventaja, ¿qué invierto?, ¿dónde invierto? Tengo necesidad, que es diferente.

Pero estos son planos políticos y no somos nosotros los que establecemos esto. Porque es la pregunta que nos hacen todos, bien el instrumento pero… ¿quién paga? Quizás esto frena la activación, por desgracia, de buenas prácticas. Las para porque está este aspecto ligado a la financiación.

Anexo 34

Guiones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

ENTREVISTA EN SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A:

Gestores/organizadores del procedimiento de validación de competencias profesionales (Castilla y León y Emilia-Romagna).

- ¿Cuál ha sido su función en el procedimiento?
- ¿Quién/qué entidad organiza el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Quiénes son las partes/instituciones que participan en el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Qué institución se encarga de la certificación oficial de las competencias?
- ¿Cómo es el acceso al procedimiento de validación de competencias profesionales? ¿se dan facilidades a los grupos desfavorecidos para acceder a él? ¿Se incluye en este grupo a los desempleados?
- ¿Qué información se da al candidato antes de comenzar el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cómo está estructurado el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- Los instrumentos y metodología del procedimiento de validación de competencias profesionales.
- ¿Qué criterios se han tenido en cuenta para seleccionar los instrumentos en el procedimiento?
- ¿Existe un registro del procedimiento?
- ¿En qué documentación o criterios se basa el procedimiento?
- ¿En qué legislación o normativa se sustenta el procedimiento?
- ¿Cuál es el coste del procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cuáles son las fuentes de financiación del procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Qué normas de certificación se siguen?
- ¿El procedimiento está vinculado a un Marco Nacional de Competencias, vinculado, al mismo tiempo, a un Marco Europeo de Competencias?
- ¿El procedimiento promueve el uso de los instrumentos de transparencia de la Unión Europea, come el Europass o el Youthpass para facilitar la documentación de los resultados de aprendizaje?
- ¿Considera ventajoso el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Se hace una evaluación externa del procedimiento una vez terminado? ¿Cómo? ¿Quién la hace?
- ¿Cómo piensa que podría mejorar el procedimiento de validación de competencias profesionales?

Asesores del procedimiento (Castilla y León y Emilia-Romagna).

- ¿Cuáles son los criterios y/o condiciones para ser asesor en el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cuáles son las funciones que ha desarrollado como asesor en el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cómo se lleva a cabo el asesoramiento?:
    a. Fases
    b. Tipos
    c. Instrumentos (opinión sobre los instrumentos utilizados)
    d. Tiempos, etc…
- ¿Qué tipo de guía se sigue para la realización del asesoramiento?
- ¿Qué tipo de relación ha establecido con el/los candidatos?
- ¿Qué tipo de relación ha establecido con el resto de participantes en el procedimiento?
- ¿Existe algún tipo de registro durante el procedimiento?
  (Sobre el candidato, el asesor, los pasos que da el asesor durante el procedimiento).
- ¿Cómo se han comunicado los resultados del asesoramiento al candidato?
- ¿Con qué instrumentos de apoyo ha contado para realizar el asesoramiento?
- ¿Existe un procedimiento de recurso o reclamación, para el candidato, sobre los resultados de asesoramiento?
- ¿Existe algún tipo de control interno y/o externo del asesoramiento?
- ¿Cómo cree que ha resultado/funcionado el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Se han cumplido sus expectativas sobre el procedimiento?
- ¿Considera ventajoso el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cómo piensa que podría mejorar el asesoramiento y el procedimiento de validación de competencias profesionales?

Evaluadores del procedimiento (Castilla y León y Emilia-Romagna).

- ¿Cuáles son los criterios y/o requisitos para ser evaluador en el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cuáles son las funciones que lleva a cabo el evaluador en el procedimiento de validación de competencias profesionales? (¿Proporciona, también, información al candidato? ¿Qué vía ha utilizado? ¿Sobre qué temas ha dado información?).
- ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación? :
    a. Fases
    b. Tipos
    c. Metodología (¿en basé a qué se decide la metodología?)
    d. Instrumentos (en basé a qué se deciden los instrumentos/opinión sobre ellos).
    e. Tiempos, etc…

- ¿Qué tipo de guía/criterios/pautas se sigue para la evaluación?
- ¿Qué tipo de relación ha establecido con el/los candidatos?
- ¿Cómo ha comunicado los resultados de la evaluación al candidato?
- ¿Existe un procedimiento de recurso o reclamación, para el candidato, sobre los resultados de asesoramiento?
- ¿Cómo se organiza y funciona la comisión de evaluación?
- ¿Existe algún tipo de control interno y/o externo del asesoramiento?
- ¿Cómo cree que ha resultado/funcionado el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cree que se han cumplido las expectativas que tenía sobre el procedimiento?
- ¿Considera ventajoso el procedimiento de validación de competencias profesionales?
- ¿Cómo piensa que podría mejorar el asesoramiento y el procedimiento de validación de competencias profesionales?

Responsable del Procedimiento de Formalización y Certificación de Competencias (RFC) (Emilia-Romagna).

- ¿Qué labor desempeñas en el procedimiento de formalización y certificación de competencias?
- ¿Qué entidad organiza el procedimiento de formalización y certificación de competencias?
- ¿Quién se encarga de informar al candidato sobre el procedimiento?
- ¿Hacen reuniones para la coordinación del procedimiento?
- ¿Cómo se decide el examen, las pruebas que se harán, los instrumentos?
- ¿Existe una guía para la validación?
- ¿Cuáles son las fuentes de financiación del procedimiento de formalización y certificación de competencias?
- ¿Usted se encarga del control del procedimiento?
- ¿Existe un registro del procedimiento?
- Formación de profesionales en el procedimiento
- ¿Se usa el Europass en el procedimiento?
- ¿Qué cosas podrían mejorarse del procedimiento?

Anexo 35

Cuestionarios realizados a los profesionales del procedimiento de validación de Castilla y León y a los profesionales del procedimiento de validación de Emilia-Romagna.

Cuestionario dirigido a evaluadores del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e/o informales, en Castilla y León

Este cuestionario pretende recoger información sobre la realización del proceso de evaluación, en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e informales, en Castilla y León.

Las respuestas del cuestionario, y su posterior análisis, formarán parte de una investigación de doctorado, perteneciente a la Universidad de Valladolid y a la Universidad de Roma Tre (Italia). Responderlo le llevará entre 5 y 10 minutos.

Muchas gracias por su colaboración.

Hay 24 preguntas en esta encuesta

Información al candidato

Este apartado pretende recabar datos sobre la información que ha proporcionado al candidato en relación al procedimiento de evaluación y acreditación de competencias y sobre la orientación e informacion formativa y/o laboral que le ha facilitado.

[]1. ¿Ha proporcionado información al candidato sobre el proceso de evaluación?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[]

Valore la cantidad de información que usted ha proporcionado al candidato, sobre el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, en referencia a los siguientes aspectos:

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '1 [Informacion0]' (1. ¿Ha proporcionado información al candidato sobre el proceso de evaluación?)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Ninguna información	2: Poca información	3: Bastante información	4: Mucha información
Las fases del procedimiento.	○	○	○	○
Cómo obtener la certificación a través del procedimiento.	○	○	○	○
El rol de todos los participantes del procedimiento.	○	○	○	○
La metodología a seguir en el proceso de evaluación.	○	○	○	○
Los instrumentos que se utilizarían en el procedimiento.	○	○	○	○
El funcionamiento de los instrumentos que se utilizarían.	○	○	○	○
Las tareas a realizar por el candidato durante todo el procedimiento.	○	○	○	○
Los resultados de aprendizaje a demostrar en la evaluación.	○	○	○	○
La cantidad de tiempo que invertiría el candidato durante todo el procedimiento.	○	○	○	○
Dónde se llevaría a cabo el proceso de evaluación.	○	○	○	○
Cuándo se llevaría a cabo el proceso de evaluación.	○	○	○	○
El carácter voluntario del procedimiento.	○	○	○	○
La posibilidad de recurso o reclamación sobre el resultado de evaluación.	○	○	○	○

[]

Especifique si ha dado información sobre otros aspectos del procedimiento y en qué medida (ninguna, poca, bastante o mucha información).

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '1 [Informacion0]' (1. ¿Ha proporcionado información al candidato sobre el proceso de evaluación?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]¿Qué vía o vías se han utilizado para proporcionar la información?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '1 [Informacion0]' (1. ¿Ha proporcionado información al candidato sobre el proceso de evaluación?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Material impreso proporcionado por las entidades organizadoras.
- ☐ Información on-line.
- ☐ Reuniones personales.
- ☐ Reuniones grupales.
- ☐ Otro:

[]

2. Valore el grado de información proporcionada al candidato en referencia a los siguientes aspectos:

(al finalizar el proceso de evaluación)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Ninguna Información	2: Poca información	3: Bastante información	4: Mucha información
Las oportunidades con las que se puede encontrar en el campo formativo (sus posibilidades de formación a partir de sus competencias).	○	○	○	○
Sus puntos fuertes.	○	○	○	○
Sus puntos débiles.	○	○	○	○
Las dificultades con las que se puede encontrar en el campo formativo.	○	○	○	○
Sus posibles salidas profesionales a partir de sus competencias.	○	○	○	○

Instrumentos del proceso de evaluación

Las preguntas que se presentan en este apartado tienen el objetivo de recoger información sobre los instrumetnos que ha utilizado con el candidato durante la evaluación. Asimismo, pretenden indagar sobre la utilidad de la Guía del Evaluador y de las guías de evidencia de la competencia profesional, como intrumentos de apoyo en el proceso de evaluación.

[]

3. Valore la utilidad de los instrumentos que ha usado, con el candidato, durante el proceso de evaluación:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	-No utilizado-	1: Nada útil	2: Poco útil	3: Bastante útil	4: Muy útil
Observación de la práctica por parte de expertos en el puesto de trabajo.	○	○	○	○	○
Observación de la práctica por parte de expertos en una simulación.	○	○	○	○	○
Pruebas profesionales de competencia.	○	○	○	○	○
Historial Formativo/Profesional.	○	○	○	○	○
Entrevista profesional estructurada con fines de evaluación.	○	○	○	○	○
Declaración de aprendizajes en forma de autoevaluación.	○	○	○	○	○
Justificantes, títulos, certificados.	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○

[Se entiende que un instrumento es útil si logra medir las competencias del candidato y su nivel de adquisición].

[Marque "no utilizado" si no ha usado el instrumetno del que se le pide información].

[]

Especifique si ha utilizado otros instrumentos e indique, también, su grado de utilidad.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]

4. Valore la calidad de los instrumentos utilizados en el procedimiento, a través de su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) Los instrumentos utilizados en la evaluación:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Nada de acuerdo	2: Poco de acuerdo	3: Bastante de acuerdo	4: Totalmente de acuerdo
Han sido capaces de medir las competencias del candidato que se pretendían evaluar.	○	○	○	○
Han permitido, al candidato, demostrar el aprendizaje que poseía.	○	○	○	○
Han permitido al candidato autoevaluarse.	○	○	○	○
En caso de un instrumento de simulación, éste ha sido capaz de recrear el contexto de trabajo en el que el candidato ha adquirido el aprendizaje que pretendía demostrar.	○	○	○	○
Han sido capaces de medir el saber.	○	○	○	○
Han sido capaces de medir el saber hacer.	○	○	○	○
Han sido capaces de medir el saber estar.	○	○	○	○

[]5. ¿Ha echado en falta algún instrumento en el proceso de evaluación?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[]¿Qué instrumentos ha echado en falta?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '9 [Instrumentos4]' (5. ¿Ha echado en falta algún instrumento en el proceso de evaluación?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]6. Valore el grado de utilidad de la Guía del Evaluador y de las guías de evidencia de la competencia profesional, para llevar a cabo la evaluación.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nada útil.	Poco útil.	Bastante útil.	Muy útil.
Guía del Evaluador.	○	○	○	○
Guías de evidencia de la competencia profesional.	○	○	○	○

Interacción con el candidato

Con este apartado se pretende recoger información relativa al grado de conocimiento que ha alcanzado sobre el candidato y a la relación establecida con él, durante el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.

[]7. ¿Cómo se han comunicado al candidato los resultados de la evaluación?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ A través de un correo electrónico personal.
- ☐ A través de un correo electrónico colectivo.
- ☐ A través de una reunión personal.
- ☐ A través de una reunión grupal.
- ☐ Otro: _____

[]8. ¿Cómo considera que ha sido el lenguaje utilizado habitualmente durante su interacción con el candidato?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Lenguaje técnico.
- ○ Lenguaje coloquial.

[]

9. Valore el grado de conocimiento que ha alcanzado sobre el candidato (durante el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias), en referencia a los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Nada amplio	2: Poco amplio	3: Bastante amplio	4: Muy amplio
Su motivación para someterse al procedimiento.	○	○	○	○
Los objetivos que pretendía conseguir a través del procedimiento.	○	○	○	○
Sus condiciones personales (nivel cultural, problemas de trabajo y/o familiares, etc.).	○	○	○	○
Su disponibilidad para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).	○	○	○	○

Desarrollo del proceso de evaluación

Este apartado pretende obtener información sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de evaluación.

[]10. Valore la calidad de la metodología del procedimiento, a través de su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Nada de acuerdo	2: Poco de acuerdo	3: Bastante de acuerdo	4: Totalmente de acuerdo
La evaluación se ha realizado teniendo en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales, familiares, etc.).	○	○	○	○
La evaluación se ha realizado teniendo en cuenta la disponibilidad del candidato para realizar el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).	○	○	○	○

[]11. ¿En alguna ocasión se ha dado el caso de evaluar a dos candidatos, con las mismas características, y se han obtenido resultados muy diferentes?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[] ¿A qué factor atribuye estas diferencias?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '16 [desarrollo2]' (11. ¿En alguna ocasión se ha dado el caso de evaluar a dos candidatos, con las mismas características, y se han obtenido resultados muy diferentes?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]12. ¿Ha hecho reuniones con los demás expertos del procedimiento con la finalidad de mejorar la práctica del sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[]Con independencia de que la respuesta sea afirmativa o negativa, ¿considera útiles este tipo de reuniones?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

Conocimiento del evaluador y posibles mejoras del procedimiento

Con este último apartado, se pretende obtener información sobre su conocimiento del procedimiento y de otros aspectos relacionados con él. Asimismo, se quieren conocer los aspectos, que en su opinión, podrían mejorar el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

[]13. Valore su grado de conocimiento sobre los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Escaso	2: Suficiente	3: Bastante	4: Completo
El sistema educativo y de formación profesional español.	○	○	○	○
Las cualificaciones del catálogo de competencias profesionales correspondientes a la familia profesional a la que pertenece la Unidad o Unidades de Competencia que han sido objeto de evaluación.	○	○	○	○
Los requisitos necesarios para poder solicitar la cualificación correspondiente a la unidad o unidades de competencia que se han evaluado.	○	○	○	○
La legislación y normativa relativa a los derechos individuales	○	○	○	○
Las condiciones locales del mercado laboral.	○	○	○	○
Las condiciones regionales del mercado laboral.	○	○	○	○
Las condiciones nacionales del mercado laboral.	○	○	○	○

[]Específicamente, sobre el sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León, valore su conocimiento sobre:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Escaso	2: Suficiente	3: Bastante	4: Completo
Las fases del procedimiento.	○	○	○	○
El funcionamiento del procedimiento.	○	○	○	○
El rol de los participantes en el procedimiento.	○	○	○	○
La legislación y normativa relativa al proceso de validación.	○	○	○	○
Los criterios y normas de evaluación.	○	○	○	○
Los instrumentos de evaluación.	○	○	○	○

[]14. ¿Conoce otros sistemas de evaluación y acreditación?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[] ¿Cuáles? (especifique):

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '22 [Otros3]' (14. ¿Conoce otros sistemas de evaluación y acreditación?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]15. ¿Qué aspectos del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales cree que podrían mejorarse?

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Gracias por su colaboración.

Para aclarar posibles dudas, contactar con: stefania.valladolid@gmail.com

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

Cuestionario dirigido a asesores/as del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e/o informales, en Castilla y León

Este cuestionario pretende recoger información sobre la realización del proceso de evaluación, en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por vías no formales e informales, en Castilla y León.

Las respuestas del cuestionario, y su posterior análisis, formarán parte de una investigación de doctorado, perteneciente a la Universidad de Valladolid y a la Universidad de Roma Tre (Italia). Responderlo le llevará entre 5 y 10 minutos.

Muchas gracias por su colaboración.

Hay 20 preguntas en esta encuesta

Información al candidato

Este apartado pretende recabar datos sobre la información que ha proporcionado al candidato en relación al procedimiento de evaluación y acreditación de competencias y sobre la orientación e información formativa y/o laboral que le ha facilitado.

[]

1. Valore la cantidad de información que usted ha proporcionado al candidato, sobre el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, en referencia a los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Ninguna información	2: Poca información	3: Bastante información	4: Mucha información
Las fases del procedimiento.	○	○	○	○
Cómo obtener la certificación a través del procedimiento.	○	○	○	○
El rol de todos los participantes del procedimiento.	○	○	○	○
La metodología a seguir en el proceso de evaluación.	○	○	○	○
Los instrumentos que se utilizarían en el procedimiento.	○	○	○	○
El funcionamiento de los instrumentos que se utilizarían.	○	○	○	○
Las tareas a realizar por el candidato durante todo el procedimiento.	○	○	○	○
La cantidad de tiempo que invertiría el candidato durante todo el procedimiento.	○	○	○	○
Dónde se llevaría a cabo el proceso de evaluación.	○	○	○	○
Cuándo se llevaría a cabo el proceso de evaluación.	○	○	○	○
El carácter voluntario del procedimiento.	○	○	○	○
La posibilidad de recurso o reclamación sobre el resultado de evaluación.	○	○	○	○

[]

Especifique si ha dado información sobre otros aspectos del procedimiento y en qué medida (ninguna, poca, bastante o mucha información).

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]2. ¿Qué vía o vías se han utilizado para proporcionar la información, al candidato, sobre el procedimiento?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Material impreso proporcionado por las entidades organizadoras.
- ☐ Información on-line.
- ☐ Reuniones personales.
- ☐ Reuniones grupales.
- ☐ Otro: _____

[]

3. Valore el grado de información proporcionada al candidato, al finalizar el proceso de asesoramiento, en referencia a los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Ninguna Información	2: Poca información	3: Bastante información	4: Mucha información
Las oportunidades con las que se puede encontrar en el campo formativo (sus posibilidades de formación a partir de sus competencias).	○	○	○	○
Sus puntos fuertes.	○	○	○	○
Sus puntos débiles.	○	○	○	○
Las dificultades con las que se puede encontrar en el campo formativo.	○	○	○	○
Sus posibles salidas profesionales a partir de sus competencias.	○	○	○	○

Instrumentos del proceso de asesoramiento

Las preguntas que se presentan en este apartado tienen el objetivo de recoger información sobre los instrumentos que ha utilizado con el candidato durante el asesoramiento. Asimismo, pretenden indagar sobre la utilidad de la Guía del Asesor como instrumento de apoyo en el proceso de asesoramiento.

[]4. Valore la utilidad de los instrumentos que ha usado, con el candidato, durante el proceso de asesoramiento.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	-No utilizado-	1: Nada útil	2: Poco útil	3: Bastante útil	4: Muy útil
Historial Profesional y Formativo.	○	○	○	○	○
Cuestionarios de Autoevaluación.	○	○	○	○	○
Ficha de recogida de información sobre funciones desempeñadas por el trabajador en la empresa.	○	○	○	○	○
Entrevista de Asesoramiento.	○	○	○	○	○

[Se entiende que un instrumento es útil si logra reflejar las competencias del candidato y favorece el asesoramiento].

[Marque "no utilizado" si no ha usado el instrumetno del que se le pide información].

[]Especifique si ha utilizado otros instrumentos e indique, también, su grado de utilidad.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]5. ¿Ha echado en falta algún instrumento en el proceso de asesoramiento?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[]¿Qué instrumentos ha echado en falta?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '7 [Instrumentos2]' (5. ¿Ha echado en falta algún instrumento en el proceso de asesoramiento?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]6. Valore el grado de utilidad de la guía del asesor para llevar a cabo el asesoramiento.

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Nada útil
- ○ Poco útil
- ○ Bastante útil
- ○ Muy útil

Interacción con el candidato

Con este apartado se pretende recoger información relativa al grado de conocimiento que ha alcanzado sobre el candidato y a la relación establecida con él, durante el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.

[]7. ¿Cómo se han comunicado al candidato los resultados del asesoramiento?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ A través de un correo electrónico personal.
- ☐ A través de un correo electrónico colectivo.
- ☐ A través de una reunión personal.
- ☐ A través de una reunión grupal.
- ☐ Otro: _____

[]8. ¿Cómo considera que ha sido el lenguaje utilizado habitualmente durante su interacción con el candidato?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Lenguaje técnico.
- ○ Lenguaje coloquial.

[]9. Valore el grado de conocimiento que ha alcanzado sobre el candidato (durante el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias), en referencia a los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Nada amplio	2: Poco amplio	3: Bastante amplio	4: Muy amplio
Su motivación para someterse al procedimiento.	○	○	○	○
Los objetivos que pretendía conseguir a través del procedimiento.	○	○	○	○
Sus condiciones personales (nivel cultural, problemas de trabajo y/o familiares, etc.).	○	○	○	○
Su disponibilidad para el procedimiento (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).	○	○	○	○

Desarrollo del proceso de asesoramiento

Este apartado pretende obtener información sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de asesoramiento.

[]10. Valore la calidad del asesoramiento, a través de su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Nada de acuerdo	2: Poco de acuerdo	3: Bastante de acuerdo	4: Totalmente de acuerdo
El asesoramiento se ha realizado teniendo en cuenta las condiciones personales del candidato (nivel cultural, problemas laborales y/o familiares, etc.).	○	○	○	○
El asesoramiento se ha realizado teniendo en cuenta la disponibilidad del candidato (tiempo, horarios a disposición del procedimiento, colaboración con el mismo, etc.).	○	○	○	○

[]11. ¿Ha hecho reuniones con los demás expertos del procedimiento con la finalidad de mejorar la práctica del sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[]Con independencia de que la respuesta sea afirmativa o negativa, ¿considera útiles este tipo de reuniones?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

Conocimiento del asesor y posibles mejoras del procedimiento

Con este último apartado se pretende obtener información sobre su conocimiento del procedimiento y de otros aspectos relacionados con él. Asimismo, se quieren conocer los aspectos, que en su opinión, podrían mejorar el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

[]12. Valore su grado de conocimiento sobre los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Escaso	2: Suficiente	3: Bastante	4: Completo
El sistema educativo y de formación profesional español.	○	○	○	○
Las cualificaciones del catálogo de competencias profesionales correspondientes a la familia profesional a la que pertenece la Unidad o Unidades de Competencia que han sido objeto de evaluación.	○	○	○	○
Los requisitos necesarios para poder solicitar la cualificación correspondiente a la unidad o unidades de competencia que se han evaluado.	○	○	○	○
La legislación y normativa relativa a los derechos individuales	○	○	○	○
Las condiciones locales del mercado laboral.	○	○	○	○
Las condiciones regionales del mercado laboral.	○	○	○	○
Las condiciones nacionales del mercado laboral.	○	○	○	○

[]Específicamente, sobre el sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León, valore su conocimiento sobre:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1: Escaso	2: Suficiente	3: Bastante	4: Completo
Las fases del procedimiento.	○	○	○	○
El funcionamiento del procedimiento.	○	○	○	○
El rol de los participantes en el procedimiento.	○	○	○	○
La legislación y normativa relativa al proceso de validación.	○	○	○	○
Los criterios y normas de evaluación.	○	○	○	○
Los instrumentos de evaluación.	○	○	○	○

[]13. ¿Conoce otros sistemas de evaluación y acreditación?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ○ Sí
- ○ No

[] ¿Cuáles? (especifique):

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '18 [Otros3]' (13. ¿Conoce otros sistemas de evaluación y acreditación?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[]14. ¿Qué aspectos del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales cree que podrían mejorarse?

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Gracias por su colaboración.

Para aclarar posibles dudas, contactar con: stefania.valladolid@gmail.com

27/02/2015 – 22:15

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

Questionario rivolto agli Esperti di Area Professionale/Qualifica (EAPQ) del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC) da esperienza

Il questionario ha come scopo la raccolta di informazioni sulla messa in atto del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze da esperienza.

Le risposte del questionario e il loro analisi, faranno parte di una ricerca nel quadro di una tesi dottorale dall'Università di Valladolid (Spagna) e dall'Università degli studi Roma Tre.

In modo da garantire la riservatezza dei partecipanti, i dati del questionario verranno trattati in maniera anonima, nel rispetto della privacy.

La chiediamo gentilmente di rispondere a questo breve questionario.

Grazie mille per la Sua collaborazione!

Ci sono 30 domande all'interno di questa indagine.

Informazione al candidato

Lo scoppo di questo gruppo di domande è conoscere le informazioni, che Lei ha erogato al candidato in rapporto al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC) da esperienza, l'orientamento e informazioni sull'ambito formativo/lavorativo.

[]1. Ha erogato delle informazioni, al candidato, sulla procedura del SRFC da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]Valuti la quantità delle informazioni che Lei ha fornito al candidato sulla procedura del SRFC da esperienza, in rapporto ai seguenti aspetti:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '1 [Informazione1]' (1. Ha erogato delle informazioni, al candidato, sulla procedura del SRFC da esperienza?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Nessuna informazione	Poche informazioni	Abbastanza informazione	Molte informazioni
Le fasi del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Come conseguire la certificazione attraverso il SRFC da esperienza.	○	○	○	○
I ruoli professionali coinvolti nell'SRFC da esperienza.	○	○	○	○
La metodologia nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Gli strumenti usati nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Il funzionamento degli strumenti nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Le attività che il candidato avrebbe dovuto svolgere.	○	○	○	○
I risultati di apprendimento che il candidato avrebbe dovuto dimostrare nell'accertamento tramite esame.	○	○	○	○
Il tempo che il candidato avebbe dovuto impiegare in tutta la procedura di Formalizzazione e Certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Il posto dove si sarebbe svolto il processo di formalizzazione e di certificazione.	○	○	○	○
Il momento in cui si sarebbe svolto il processo di formalizzazione e di certificazione.	○	○	○	○
Il carattere volontario del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione da esperienza.	○	○	○	○
La possibilità di impugnare l'esito dell'accertamento tramite evidenze e tramite esame.	○	○	○	○

[]

Ha erogato delle informazioni, al candidato, su altri aspetti del SRFC da esperienza? in quale misura (nessuna, poche, abbastanza, molte informazioni) (specificare):

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '1 [Informazione1]' (1. Ha erogato delle informazioni, al candidato, sulla procedura del SRFC da esperienza?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]Quali modalità sono state usate per fornire al candidato delle informazioni sul SRFC da esperienza?

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '1 [Informazione1]' (1. Ha erogato delle informazioni, al candidato, sulla procedura del SRFC da esperienza?)

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- ☐ Materiale stampato fornito dagli organizzatori.
- ☐ Informazione on-line.
- ☐ Riunioni personali.
- ☐ Incontri di gruppo.
- ☐ Altro:

[]2. Ha erogato delle informazioni, al candidato, dopo la procedura, riguardo alle sue possibilità formative, lavorative, o/e ai suoi punti forti e deboli.

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]

Valuti il grado delle informazioni erogate al candidato riguardo ai seguenti aspetti:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '5 [informazione2]' (2. Ha erogato delle informazioni, al candidato, dopo la procedura, riguardo alle sue possibilità formative, lavorative, o/e ai suoi punti forti e deboli.)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Nessuna informazione	2: Poche informazioni	3: Abbastanza informzione	4: Molte informazioni
Le opportunità che il candidato può incontrare sul campo formativo (le sue possibilità formative secondo le sue competenze).	○	○	○	○
I punti di forza che ha il candidato.	○	○	○	○
I punti deboli che ha il candidato.	○	○	○	○
Le difficoltà che il candidato può incontrare nel campo formativo/professionale.	○	○	○	○
I possibili sbocchi professionali che ha il candidato secondo le sue competenze.	○	○	○	○

Strumenti del SRFC da esperienza

L'obiettivo di questo gruppo di domande è raccogliere informazioni sugli strumenti che Lei ha usato con il candidato durante la procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza. Si vuole anche conoscere l'utilità della DGR 530/2006 e/o DGR 739/2013 come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura.

[]3. Ha partecipato qualche volta all'accertamento tramite evidenze da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]

Indichi tutti gli strumenti utilizzati nell'accertamento tramite evidenze e valuti il grado di utilità di questi strumenti per individuare delle evidenze del candidato, per dimostrare le sue competenze professionali?

a) Documentazioni formali

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '7 [strumenti1]' (3. Ha partecipato qualche volta all'accertamento tramite evidenze da esperienza?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Dichiarazioni.	○	○	○	○
Contratti di collaborazione.	○	○	○	○
Autodichiarazioni.	○	○	○	○
Attestati.	○	○	○	○

[]b) Evidenze di output

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '7 [strumenti1]' (3. Ha partecipato qualche volta all'accertamento tramite evidenze da esperienza?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Campioni di prodotto del lavoro.	○	○	○	○
Documenti realizzati.	○	○	○	○

[]c) Evidenze di azione

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '7 [strumenti1]' (3. Ha partecipato qualche volta all'accertamento tramite evidenze da esperienza?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Testimonianze di persone.	○	○	○	○
Registrazioni audio/video.	○	○	○	○
“Giornale di bordo” del candidato.	○	○	○	○

[]Ha usato altri strumenti nell'accertamento tramite evidenze? (specificare):

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '7 [strumenti1]' (3. Ha partecipato qualche volta all'accertamento tramite evidenze da esperienza?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]4. Indichi tutti gli strumenti usati nell’accertamento tramite esame e valuti il livello di utilità di ognuno degli strumenti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Colloquio professionale strutturato con scopo valutativo.	○	○	○	○
Osservazione degli esperti della pratica nel posto di lavoro (prova pratica).	○	○	○	○
Osservazione degli esperti della pratica in una simulazione (prova pratica).	○	○	○	○
Colloquio a completamento e/o a compensazione della prova pratica.	○	○	○	○
Test e esami (Prova scritta).	○	○	○	○

[]Ha usato altri strumenti nell'accertamento tramite esame? (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]
5. Secondo Lei si potrebbero prevedere altri strumenti nel processo di accertamento tramite evidenze e/o nel processo tramite esame? (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]

6. Valuti la qualità degli strumenti usati nell'accertamento tramite esame, esprimendo il suo grado d'accordo con le seguenti affermazioni:

Gli strumenti usati nell'accertamento tramite esame:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente d'accordo	2: Poco d'accordo	3: Abbastanza d'accordo	4: Del tutto d'accordo
Sono stati capaci di misurare le competenze del candidato che si volevano misurare.	○	○	○	○
Hanno permesso, al candidato,di dimostrare gli apprendimenti posseduti.	○	○	○	○
Hanno permesso al candidato di autovalutarsi.	○	○	○	○
Nel caso di una prova pratica di simulazione, questa è stata in grado di ricreare il contesto lavorativo e quindi dimostrare la competenza del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *sapere del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *saper fare del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *saper essere del candidato.	○	○	○	○

*Sapere: conoscenza teorica, tecnica

*Saper fare: conoscenza pratica

*Saper essere: capacità personali per svolgere una attività lavorale

[]7. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

☐ DGR 530/2006

☐ DGR 739/2013

[]

Valuti il grado di utilità della Delibera 530 per svolgere la procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'DGR 530/2006' Alla domanda '16 [strumenti5]' (7. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?)

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Per niente utile.
- ○ Poco utile.
- ○ Abbastanza utile.
- ○ Molto utile.

[]Valuti il grado di utilità della Delibera 739 per svolgere la procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'DGR 739/2013' Alla domanda '16 [strumenti5]' (7. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?)

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Per niente utile.
- ○ Poco utile.
- ○ Abbastanza utile.
- ○ Molto utile.

Interazione col candidato

Queste domande hanno lo scopo di ottenere informazioni sul grado di conoscenza che Lei ha raggiunto riguardo al candidato e sul rapporto stabilito con lui, durante la procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza.

[]8. Che tipo di linguaggio considera di avere usato,solitamente, per interagire col candidato durante la procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Linguaggio tecnico.
- ○ Linguaggio colloquiale.

[]9. Valuti il livello di conoscenze acquisito da Lei, sul candidato, durante la procedura riguardo ai seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1:Per niente ampio	2: Poco ampio	3:Abbastanza ampio	4: Molto ampio
La sua motivazione di partecipare alla procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza.	○	○	○	○
Gli obiettivi che voleva raggiungere attraverso il sistema di Formalizzazione e Certificazione delle competenze.	○	○	○	○
Le sue condizioni personali (livello culturale, problemi di lavoro, familiari).	○	○	○	○
La sua disponibilità a partecipare alla procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza (tempi e orari a disposizione della procedura, collaborazione con la procedura, ecc.).	○	○	○	○

Sviluppo della procedura

Queste domande hanno lo scopo di indagare sullo sviluppo della procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza.

[]10. Valuti la qualità della metodologia della procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza, attraverso il suo grado d'accordo con le seguenti affermazioni:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente d'accordo	2: Poco d'accordo	3: Abbastanza d'accordo	4: Del tutto d'accordo
La procedura di formalizzazione e certificazione è stata realizzata avendo in considerazione le condizioni personali del candidato (livello culturale, problemi di lavoro, familiari).	○	○	○	○
La procedura di formalizzazione e certificazione è stata realizzata avendo in considerazione la disponibilità del candidato di partecipare al sistema.	○	○	○	○

[]11. È successo, in qualche occasione, di valutare due candidati, con le stesse caratteristiche, e di avere avuto dei risultati molto diversi?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]¿A quale fattore attribuisce queste differenze?

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '22 [Sviluppo2]' (11. È successo, in qualche occasione, di valutare due candidati, con le stesse caratteristiche, e di avere avuto dei risultati molto diversi?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]12. Ha fatto delle riunioni con gli altri esperti della procedura per condividere le singole esperienze con lo scopo finale di migliorare la pratica del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]Tanto se la risposta è affermativa come negativa, ritiene utili tali riunioni?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

Conoscenza del valutatore e possibili miglioramenti del SRCF da esperienza

Lo scopo di questo ultimo gruppo di domande è ottenere informazioni sulla Sua conoscenza riguardo alla procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza e ad altri aspetti in rapporto con essa. Si vogliono conoscere, anche, gli aspetti che, al Suo parere, potrebbero migliorare il SRFC da esperienza.

[]13. Valuti il suo livello di conoscenza sui seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Scarso	2: Sufficiente	3: Buono	4: Ottimo
Il sistema d'istruzione e formazione professionale dell'Emilia Romagna.	○	○	○	○
Le qualifiche professionali del repertorio della Regione Emilia Romagna corrispondenti alla famiglia professionale a cui appartiene l'Unità o le Unità di Competenza oggetto di valutazione.	○	○	○	○
I requisiti necessari per poter richiedere la qualifica corrispondente all'Unità o alle Unità di competenza oggetto di valutazione.	○	○	○	○
La legislazione e la normativa relative ai diritti individuali.	○	○	○	○
Le condizioni locali del mercato del lavoro.	○	○	○	○
Le condizioni regionali del mercato del lavoro.	○	○	○	○
Le condizioni nazionali del mercato del lavoro.	○	○	○	○

[]Rispetto al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze da esperienza dell'Emilia Romagna, valuti la sua conoscenza su:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Scarso	2: Sufficiente	3: Buono	4: Ottimo
Le fasi del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Il funzionamento del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Il ruolo dei partecipanti nel SRFC da esperienza.	○	○	○	○
La legislazione e la normativa relativa al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze.	○	○	○	○
I criteri e le norme di valutazione per l'accertamento tramite evidenze ed esame.	○	○	○	○
Gli strumenti del SRFC da esperienza.	○	○	○	○

[]14. Conosce altri sistemi di valutazione e di certificazione delle competenze?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]Quali? (specificare):

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '28 [Conoscenza3]' (14. Conosce altri sistemi di valutazione e di certificazione delle competenze?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]15. Secondo Lei, quali cambiamenti si potrebbero fare per garantire un miglior funzionamento del Sistema Regionale Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze da esperienza?

Scrivere la propria risposta qui:

Grazie per la Sua collaborazione.

Per chiarire eventuali dubbi contattare: stefania.valladolid@gmail.com.

Inviare il questionario.
Grazie per aver completato il questionario.

Questionario rivolto agli Esperti di Valutazione (EPV) del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC) da esperienza

Il questionario ha come scopo la raccolta di informazioni sulla messa in atto del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze da esperienza.

Le risposte del questionario e il loro analisi, faranno parte di una ricerca nel quadro di una tesi dottorale dall'Università di Valladolid (Spagna) e dall'Università degli studi Roma Tre.

In modo da garantire la riservatezza dei partecipanti, i dati del questionario verranno trattati in maniera anonima, nel rispetto della privacy.

La chiediamo gentilmente di rispondere a questo breve questionario (ci vogliono meno di 10 minuti).

Grazie mille per la Sua collaborazione!

Ci sono 29 domande all'interno di questa indagine.

Informazione al candidato

Lo scoppo di questo gruppo di domande è conoscere le informazioni, che Lei ha erogato al candidato in rapporto al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC) da esperienza, l'orientamento e informazioni sull'ambito formativo/lavorativo.

[]1. Valuti la quantità delle informazioni che Lei ha fornito al candidato sulla procedura del SRFC da esperienza, in rapporto ai seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Nessuna informazione	Poche informazioni	Abbastanza informazione	Molte informazioni
Le fasi del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Come conseguire la certificazione attraverso il SRFC da esperienza.	○	○	○	○
I ruoli professionali coinvolti nell'SRFC da esperienza.	○	○	○	○
La metodologia nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Gli strumenti usati nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Il funzionamento degli strumenti nella procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Le attività che il candidato avrebbe dovuto svolgere.	○	○	○	○
I risultati di apprendimento che il candidato avrebbe dovuto dimostrare nell'accertamento tramite esame.	○	○	○	○
Il tempo che il candidato avebbe dovuto impiegare in tutta la procedura di Formalizzazione e Certificazione da esperienza.	○	○	○	○
Il posto dove si sarebbe svolto il processo di formalizzazione e di certificazione.	○	○	○	○
Il momento in cui si sarebbe svolto il processo di formalizzazione e di certificazione.	○	○	○	○
Il carattere volontario del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione da esperienza.	○	○	○	○
La possibilità di impugnare l'esito dell'accertamento tramite evidenze e tramite esame.	○	○	○	○

[]

Ha erogato delle informazioni, al candidato, su altri aspetti del SRFC da esperienza? in quale misura (nessuna, poche, abbastanza, molte informazioni) (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]2. Quali modalità sono state usate per fornire al candidato delle informazioni sul SRFC da esperienza?

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- ☐ Materiale stampato fornito dagli organizzatori.
- ☐ Informazione on-line.
- ☐ Riunioni personali.
- ☐ Incontri di gruppo.
- ☐ Altro:

[]

3. Valuti il grado delle informazioni erogate al candidato, dopo la procedura, riguardo ai seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Nessuna informazione	2: Poche informazioni	3: Abbastanza informzione	4: Molte informazioni
Le opportunità che il candidato può incontrare sul campo formativo (le sue possibilità formative secondo le sue competenze).	○	○	○	○
I punti di forza che ha il candidato.	○	○	○	○
I punti deboli che ha il candidato.	○	○	○	○
Le difficoltà che il candidato può incontrare nel campo formativo/professionale.	○	○	○	○
I possibili sbocchi professionali che ha il candidato secondo le sue competenze.	○	○	○	○

Strumenti del SRFC da esperienza

L'obiettivo di questo gruppo di domande è raccogliere informazioni sugli strumenti che Lei ha usato con il candidato durante la procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza. Si vuole anche conoscere l'utilità della DGR 530/2006 e/o DGR 739/2013 come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura.

[]

4. Indichi tutti gli strumenti utilizzati nell'accertamento tramite evidenze e valuti il grado di utilità di questi strumenti per individuare delle evidenze del candidato, per dimostrare le sue competenze professionali?

a) Documentazioni formali

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Dichiarazioni.	○	○	○	○
Contratti di collaborazione.	○	○	○	○
Autodichiarazioni.	○	○	○	○
Attestati.	○	○	○	○

[]b) Evidenze di output

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Campioni di prodotto del lavoro.	○	○	○	○
Documenti realizzati.	○	○	○	○

[]c) Evidenze di azione

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Testimonianze di persone.	○	○	○	○
Registrazioni audio/video.	○	○	○	○
"Giornale di bordo" del candidato.	○	○	○	○

[]Ha usato altri strumenti nell'accertamento tramite evidenze? (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]5. Indichi tutti gli strumenti usati nell'accertamento tramite esame e valuti il livello di utilità di ognuno degli strumenti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente utile	2: Poco utile	3: Abbastanza utile	4: Molto utile
Colloquio professionale strutturato con scopo valutativo.	○	○	○	○
Osservazione degli esperti della pratica nel posto di lavoro (prova pratica).	○	○	○	○
Osservazione degli esperti della pratica in una simulazione (prova pratica).	○	○	○	○
Colloquio a completamento e/o a compensazione della prova pratica.	○	○	○	○
Test e esami (Prova scritta).	○	○	○	○

[]Ha usato altri strumenti nell'accertamento tramite esame? (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]

6. Secondo Lei si potrebbero prevedere altri strumenti nel processo di accertamento tramite evidenze e/o nel processo tramite esame? (specificare):

Scrivere la propria risposta qui:

[]

7. Valuti la qualità degli strumenti usati nell'accertamento tramite esame, esprimendo il suo grado d'accordo con le seguenti affermazioni:

Gli strumenti usati nell'accertamento tramite esame:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente d'accordo	2: Poco d'accordo	3: Abbastanza d'accordo	4: Del tutto d'accordo
Sono stati capaci di misurare le competenze del candidato che si volevano misurare.	○	○	○	○
Hanno permesso, al candidato,di dimostrare gli apprendimenti posseduti.	○	○	○	○
Hanno permesso al candidato di autovalutarsi.	○	○	○	○
Nel caso di una prova pratica di simulazione, questa è stata in grado di ricreare il contesto lavorativo e quindi dimostrare la competenza del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *sapere del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *saper fare del candidato.	○	○	○	○
Sono stati capaci di misurare il *saper essere del candidato.	○	○	○	○

*Sapere: conoscenza teorica, tecnica

*Saper fare: conoscenza pratica

*Saper essere: capacità personali per svolgere una attività lavorale

[]8. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- [ ] DGR 530/2006
- [ ] DGR 739/2013

[]

Valuti il grado di utilità della Delibera 530 per svolgere la procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'DGR 530/2006' Alla domanda '13 [strumenti5]' (8. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?)

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Per niente utile.
- ○ Poco utile.
- ○ Abbastanza utile.
- ○ Molto utile.

[]Valuti il grado di utilità della Delibera 739 per svolgere la procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'DGR 739/2013' Alla domanda '13 [strumenti5]' (8. Quale delibera ha usato come strumento di sostegno allo svolgimento della procedura?)

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Per niente utile.
- ○ Poco utile.
- ○ Abbastanza utile.
- ○ Molto utile.

Interazione col candidato

Queste domande hanno lo scopo di ottenere informazioni sul grado di conoscenza che Lei ha raggiunto riguardo al candidato e sul rapporto stabilito con lui, durante la procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza.

[]9. Come sono stati comunicati, al candidato, i risultati dell'accertamento tramite evidenze?

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- ☐ Attraverso una mail personale.
- ☐ Attraverso una mail collettiva.
- ☐ Attraverso una riunione personale.
- ☐ Attraverso un incontro di gruppo.
- ☐ Altro: [ ]

[]10. Come sono stati comunicati, al candidato, i risultati dell'accertamento tramite esame?

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- ☐ Attraverso una mail personale.
- ☐ Attraverso una mail collettiva.
- ☐ Attraverso una riunione personale.
- ☐ Attraverso un incontro di gruppo.
- ☐ Altro: [ ]

[]11. Che tipo di linguaggio considera di avere usato,solitamente, per interagire col candidato durante la procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Linguaggio tecnico.
- ○ Linguaggio colloquiale.

[]12. Valuti il livello di conoscenze acquisito da Lei, sul candidato, durante la procedura riguardo ai seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1:Per niente ampio	2: Poco ampio	3:Abbastanza ampio	4: Molto ampio
La sua motivazione di partecipare alla procedura di formalizzazione e certificazione delle competenze da esperienza.	○	○	○	○
Gli obiettivi che voleva raggiungere attraverso il sistema di Formalizzazione e Certificazione delle competenze.	○	○	○	○
Le sue condizioni personali (livello culturale, problemi di lavoro, familiari).	○	○	○	○
La sua disponibilità a partecipare alla procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza (tempi e orari a disposizione della procedura, collaborazione con la procedura, ecc.).	○	○	○	○

Sviluppo della procedura

Queste domande hanno lo scopo di indagare sullo sviluppo della procedura di formalizzazione e certificazione di competenze da esperienza.

[]13. Valuti la qualità della metodologia della procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza, attraverso il suo grado d'accordo con le seguenti affermazioni:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Per niente d'accordo	2: Poco d'accordo	3: Abbastanza d'accordo	4: Del tutto d'accordo
La valutazione tramite esame è stata realizzata avendo in conto criteri stabiliti per la valutazione.	○	○	○	○
I criteri di valutazione tramite esame sono stati fondati su norme specifiche e chiare.	○	○	○	○
La valutazione tramite esame è stata fatta avendo in conto le evidenze presentate dal candidato.	○	○	○	○
La procedura di formalizzazione e certificazione è stata realizzata avendo in considerazione le condizioni personali del candidato (livello culturale, problemi di lavoro, familiari).	○	○	○	○
La procedura di formalizzazione e certificazione è stata realizzata avendo in considerazione la disponibilità del candidato di partecipare al sistema.	○	○	○	○

[]14. È successo, in qualche occasione, di valutare due candidati, con le stesse caratteristiche, e di avere avuto dei risultati molto diversi?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]¿A quale fattore attribuisce queste differenze?

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '21 [Sviluppo2]' (14. È successo, in qualche occasione, di valutare due candidati, con le stesse caratteristiche, e di avere avuto dei risultati molto diversi?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]15. Ha fatto delle riunioni con gli altri esperti della procedura per condividere le singole esperienze con lo scopo finale di migliorare la pratica del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze da esperienza?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]Tanto se la risposta è affermativa come negativa, ritiene utili tali riunioni?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

Conoscenza del valutatore e possibili miglioramenti del SRCF da esperienza

Lo scopo di questo ultimo gruppo di domande è ottenere informazioni sulla Sua conoscenza riguardo alla procedura di formalizzazione e certificazione da esperienza e ad altri aspetti in rapporto con essa. Si vogliono conoscere, anche, gli aspetti che, al Suo parere, potrebbero migliorare il SRFC da esperienza.

[]16. Valuti il suo livello di conoscenza sui seguenti aspetti:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Scarso	2: Sufficiente	3: Buono	4: Ottimo
Il sistema d'istruzione e formazione professionale dell'Emilia Romagna.	○	○	○	○
Le qualifiche professionali del repertorio della Regione Emilia Romagna corrispondenti alla famiglia professionale a cui appartiene l'Unità o le Unità di Competenza oggetto di valutazione.	○	○	○	○
I requisiti necessari per poter richiedere la qualifica corrispondente all'Unità o alle Unità di competenza oggetto di valutazione.	○	○	○	○
La legislazione e la normativa relative ai diritti individuali.	○	○	○	○
Le condizioni locali del mercato del lavoro.	○	○	○	○
Le condizioni regionali del mercato del lavoro.	○	○	○	○
Le condizioni nazionali del mercato del lavoro.	○	○	○	○

[]Rispetto al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze da esperienza dell'Emilia Romagna, valuti la sua conoscenza su:

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1: Scarso	2: Sufficiente	3: Buono	4: Ottimo
Le fasi del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Il funzionamento del SRFC da esperienza.	○	○	○	○
Il ruolo dei partecipanti nel SRFC da esperienza.	○	○	○	○
La legislazione e la normativa relativa al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze.	○	○	○	○
I criteri e le norme di valutazione per l'accertamento tramite evidenze ed esame.	○	○	○	○
Gli strumenti del SRFC da esperienza.	○	○	○	○

[]17. Conosce altri sistemi di valutazione e di certificazione delle competenze?

Scegli **solo una** delle seguenti:

- ○ Sì
- ○ No

[]Quali? (specificare):

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:
La risposta era 'Sì' Alla domanda '27 [Conoscenza3]' (17. Conosce altri sistemi di valutazione e di certificazione delle competenze?)

Scrivere la propria risposta qui:

[]18. Secondo Lei, quali cambiamenti si potrebbero fare per garantire un miglior funzionamento del Sistema Regionale Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze da esperienza?

Scrivere la propria risposta qui:

Grazie per la Sua collaborazione.

Per chiarire eventuali dubbi contattare: stefania.valladolid@gmail.com.

30/09/2015 – 00:00

Inviare il questionario.
Grazie per aver completato il questionario.

Anexo 36

Documento para la validación de expertos del cuestionario de asesores del procedimiento de validación de Castilla y León.

VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO PARA ASESORES DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Título académico _____

Actividad profesional que desempeña _____

Por favor, tras leer atentamente el cuestionario:

- **Valore, a través de las tablas dispuestas al final del documento, el contenido del mismo, respecto a la presentación; la facilidad para contestar a las preguntas; el orden de las preguntas y la extensión del cuestionario.**
- **Anote, en la tabla dispuesta al final del documento, los términos demasiado técnicos y/o ambiguos encontrados en el cuestionario y las preguntas que a su parecer predeterminan la respuesta, así como las sugerencias de cambios.**
- **Para realizar las observaciones y/o sugerencias que considere oportunas, puede hacerlo debajo de cada pregunta, en los cuadros que se encuentran dispuestos para tal fin.**

CUESTIONARIO PARA ASESORES DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

- **1.** ¿El procedimiento de evaluación y acreditación de competencias ha presentado la **fase de información:**

  a) **separada** de la fase de asesoramiento?

  □ Si.
  □ No.

  b) **antes** de la fase de asesoramiento?

  □ Si.
  □ No.

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **2.** Valore la **cantidad de información** que usted ha proporcionado al candidato sobre el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias, en referencia a los siguientes aspectos:

Escala	1: Ninguna Información	2	3	4: Mucha Información

	1: Ninguna	2: Poca	3: Bastante	4: Mucha
(2.1)Las **fases del procedimiento** de evaluación y acreditación de competencias.				
(2.2) **Cómo obtener la certificación a través del procedimiento** de evaluación y acreditación de competencias profesionales.				
(2.3)El **rol de todos los participantes del procedimiento** de evaluación y acreditación de competencias.				
(2.4)La **metodología** a seguir en el proceso de evaluación.				
(2.4)Los **instrumentos que se utilizarían** en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.				
El **funcionamiento de los instrumentos** del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.				
(2.5)Las **tareas** que tendría que realizar durante todo el procedimiento.				
(2.6)La **cantidad de tiempo** que invertiría durante todo el procedimiento.				
Dónde se llevaría a cabo su proceso de evaluación.				
Cuándo se llevaría a cabo su proceso de evaluación.				
(2.7)El **carácter voluntario del procedimiento** del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.				
La posibilidad de **recurso o reclamación** sobre el resultado de evaluación.				
Otros (especifique):_____				

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **3.** ¿Qué **vía o vías** se han utilizado para proporcionar la **información**?
  [Elija todas las opciones que haya empleado].

□ Material impreso proporcionado por las entidades organizadoras.
□ Información on-line.
□ Reuniones personales.
□ Reuniones grupales.
□ Otros (especifique): _____

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **4. ¿Cómo se han comunicado al candidato los resultados del asesoramiento?** [Elija todas las opciones que se hayan empleado].

□ A través de un correo electrónico personal.
□ A través de un correo electrónico colectivo.
□ A través de una reunión personal.
□ A través de una reunión grupal.
□ Otros (especifique):_____

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **5.** Valore el **grado de conocimiento** que ha alcanzado sobre del candidato (durante el procedimiento), en referencia a los siguientes aspectos:

Escala	1: Nada amplio 2 3 4: Muy amplio

	1: Nada amplio	**2: Poco**	**3: Bastante**	**4: Muy amplio**
(5.1)Su **motivación** para someterse al proceso de evaluación y acreditación de competencias.				
(5.2)Los **objetivos** que pretendía conseguir a través del procedimiento.				
(5.3) Sus **condiciones personales** (nivel cultural, problemas de trabajo y/o familiares).				
(5.4) Su **disponibilidad** para el procedimiento.				

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **6**. Valore **la calidad del asesoramiento**, a través de su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Escala	1: Totalmente en desacuerdo 2 3 4: Totalmente de acuerdo

	1: Totalmente en desacuerdo	**2: Poco**	**3: Bastante**	**4: Totalmente de acuerdo**
El asesoramiento se ha realizado teniendo en cuenta las **situaciones**				

personales del candidato.				
El asesoramiento se ha realizado teniendo en cuenta la **disponibilidad** del candidato.				

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **7.** ¿Qué **tipo de lenguaje** considera que ha utilizado, en general, durante su interacción con el candidato?

  □ Lenguaje técnico.
  □ Lenguaje coloquial.

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **8.** Marque con una x los **instrumentos** de la guía del asesor que ha usado en el procedimiento de asesoramiento y valore su grado de **utilidad**.

Escala	1: Nada útil	2	3	4: Muy útil

	1: Nada útil	**2: Poco útil**	**3: Bastante útil**	**4: Muy útil**
Historial Profesional				
Historial Formativo				
Cuestionarios de Autoevaluación				
Otros (especifique): _____				

- **9.** ¿Echa en **falta** algún **instrumento** en el proceso de asesoramiento?

  _____
  _____

- **10.** Valore el grado de utilidad de la guía del asesor.

  □ Nada útil.
  □ Poco útil.

□ Bastante útil.
□ Muy útil.

- **11.** ¿Existe un **registro personalizado de documentación**, del candidato, durante el proceso de asesoramiento?

□ Sí.
□ No.

Si la respuesta es afirmativa marque qué **tipo de registros** existen. [Elija todas las opciones que corresponda].

□ Registro de las decisiones tomadas por el candidato durante el asesoramiento.
□ Registro de las decisiones tomadas por el asesor sobre el candidato.
□ Registro de los resultados del proceso de asesoramiento.
□ Registro del procedimiento metodológico llevado a cabo en el asesoramiento.
□ Otros (especifique): _____

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **12.** ¿Ha hecho **reuniones** con los demás expertos del procedimiento con la finalidad de **mejorar** la práctica del **sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales**?

□ Sí.
□ No.

Con independencia de que la respuesta sea afirmativa o negativa, ¿considera **útiles** este tipo de reuniones?

□ Sí.
□ No.

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **13.** Valore su **grado de conocimiento sobre** los siguientes aspectos**:**

Escala	1: Escaso 2 3 4: Completo

	1: Escaso	2: Suficiente	3: Bastante	4: Completo
(10.1) El **sistema educativo** español.				
10.2) Las **cualificaciones del catálogo** de competencias profesionales correspondientes a la familia profesional a la que pertenece la Unidad o Unidades de Competencia que están siendo objeto de evaluación.				
(10.3) Los **requisitos** necesarios para poder **solicitar la cualificación** correspondiente a la unidad o unidades de competencia que se están evaluado.				
(10.4) La **legislación y normativa** relativa a los derechos individuales				
(10.5) Las condiciones **locales** del **mercado laboral.**				
(10.6) Las condiciones **regionales** del **mercado laboral.**				
(10.7) Las condiciones **nacionales** del **mercado laboral.**				
Específicamente, sobre el **sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales en Castilla y León**, valore su conocimiento sobre:				
10.12) **e)** Las **fases** del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.				
10.13) **f)** El **funcionamiento** del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias.				
10.8) **a)** El **rol de los participantes** en la evaluación y acreditación de competencias profesionales.				
10.9) **b)** La **legislación y normativa** relativa al **proceso de validación.**				
10.10) **c)** Los **criterios y normas** de evaluación.				
10.11) **d)** Los **instrumentos** de evaluación.				

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **14.** ¿Conoce **otros sistemas de evaluación y acreditación**?
  - □ Sí.
  - □ No.

  Si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles? (especifique): _____

Observaciones y/o sugerencias de cambio para esta pregunta

- **15.** ¿Qué **aspectos**, del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias cree que podrían **mejorarse**?

  _____
  _____

Por favor, tras leer haber leído atentamente el cuestionario:

- **Valore su contenido, respecto a los siguientes aspectos: presentación del cuestionario, facilidad para contestar a las preguntas, orden de las preguntas y la extensión del cuestionario.**

Marque, con una cruz, un número del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo), según su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes aspectos del cuestionario:

Presentación del cuestionario	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Facilidad para contestar a las preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Orden de las preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Observaciones y/o sugerencias de cambios respecto a la presentación del cuestionario, a la facilidad para contestar y al orden de las preguntas

Marque con una cruz un número del 1 (muy corto) al 5 (muy largo), según su parecer sobre la extensión del cuestionario (teniendo en cuenta que el 5 no se corresponde con la máxima puntuación positiva posible, sino que sería un valor medio, el 3).

Extensión del cuestionario	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Observaciones y/o sugerencias de cambios respecto a la extensión del cuestionario

- **Anote, en la siguiente tabla, los términos demasiado técnicos y/o ambiguos encontrados en el cuestionario y las preguntas que a su parecer predeterminan la respuesta, así como las sugerencias de cambios.**

Términos demasiado técnicos encontrados	**Nº Pregunta**	**Sugerencias de cambios**

Términos ambiguos encontrados	Nº Pregunta	Sugerencias de cambios
Preguntas que predeterminan la respuesta	**Nº Pregunta**	**Sugerencias de cambios**

- **Para realizar las observaciones y/o sugerencias que considere oportunas, puede hacerlo debajo de cada pregunta, en los cuadros que se encuentran dispuestos para tal fin.**

Anexo 37

Correspondencias de indicadores con las preguntas realizadas en los cuestionarios dirigidos a los profesionales de ambos procedimientos.

A continuación presentamos una tabla con la correspondencia entre los indicadores de la matriz de análisis y las preguntas realizadas en los cuestionarios. Como puede apreciarse, distinguimos entre las preguntas realizadas a asesores y evaluadores de ambos procedimientos. La tabla también indica, combinando varias celdas, el caso en el que un EPV (IT) responda a cuestiones de evaluación y un EAPQ (IT) lo haga para preguntas relacionadas con asesoramiento, ya que ambos participan en la fase de asesoramiento y evaluación.

Aspecto	**Asesores**			**Evaluadores**		
	Indicador	Cuestionario /nº pregunta AS (SP)	Cuestionario /nº pregunta EPV (IT)	Indicador	Cuestionario /nº pregunta EAPQ (IT)	Cuestionario /nº pregunta EV (SP)
Cantidad de información al candidato sobre aspectos del procedimiento	4.1.0.1 5.8.0.1	1	1	5.1.0.1 5.8.0.1	1	1
Vías utilizadas para proporcionar la información	4.1.0.1	2	2	5.1.0.1	1b	1b
Grado de información al finalizar el proceso sobre aspectos del candidato de cara a un futuro formativo-laboral	3.2.0.1	3	3	3.2.0.1	2	2
Utilidad de instrumentos de asesoramiento	4.2.2.1 4.2.2.2	4	4	4.2.2.1 4.2.2.2	3	No hay pregunta, no pertinente
Utilidad de instrumentos en la evaluación		No hay pregunta, no pertinente	5.	5.2.2.1 5.2.2.2 5.2.2.3 5.2.2.4	4	3
Calidad de instrumentos de		No hay pregunta, no pertinente	7	5.2.2.1 5.2.2.2 5.2.2.3	6	4

evaluación				5.2.2.4		
Instrumentos de asesoramiento/ evaluación echados en falta	4.2.2.2	5	6	5.2.2.1 5.2.2.2 5.2.2.3 5.2.2.4	5	5
Utilidad de instrumentos de apoyo a los profesionales	4.3.0.3	6	8	5.3.0.3	7	6
Comunicación de resultados de asesoramiento	4.5.0.1	7	9		No hay pregunta, no pertinente	No hay pregunta, no pertinente
Comunicación de resultados de evaluación		No hay pregunta, no pertinente	10	5.5.0.1	No hay pregunta, no pertinente	7
Lenguaje utilizado con el candidato	4.6.3.1	8	11	5.6.3.1	8	8
Grado de conocimiento alcanzado sobre el candidato	4.6.1.1 4.6.1.2 4.6.1.3 4.6.1.4	9	12	5.6.1.1 5.6.1.2 5.6.1.3 5.6.1.4	9	9
Calidad del asesoramiento/ Evaluación	4.6.2.1 4.6.2.2	10	13 (las dos primeras preguntas)	5.6.2.1 5.6.2.2	10	10
Fiabilidad de la evaluación		No hay pregunta, no es pertinente	14	5.2.2.5	11	11
Reuniones entre profesionales	8.0.0.2	11	15	8.0.0.2	12	12
Grado de conocimiento del profesional, relacionado	4.3.0.4	12	16	5.3.0.4	13	13

con el procedimiento						
Conocimiento del profesional sobre otros sistemas de validación	4.3.0.4	13	17	5.3.0.4	14	14

Anexo 38

Fotos de las instalaciones, del centro de formación ECIPAR de Módena, en las que se llevan a cabo pruebas de validación relacionadas con peluquería y estética, en el contexto del procedimiento de validación en Emilia-Romagna.

- IL SISTEMA LINFATICO -
- IL SISTEMA VASCOLARE -
- IL SISTEMA MUSCOLARE DELL'UOMO -