CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

O SUBSISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA O EMPREGO: OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE E A SÚA VINCULACIÓN COA MELLORA DA EMPREGABILIDADE EN GALICIA

Olaya Queiruga Santamaría

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2018

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

O Subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia

Dna. Olaya Queiruga Santamaría

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 30 de xullo de 2018

Asdo. Olaya Queiruga Santamaría

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DOS DIRECTORES DA TESE

O Subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia

Dna. María Carmen Santos González
D. Antonio Florencio Rial Sánchez

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. ***Olaya Queiruga Santamaría****, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 30 de xullo de 2018.

Asdo. María Carmen Santos González

Asdo. Antonio Florencio Rial Sánchez

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO TITOR DA TESE

O Subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia

D. Miguel Ángel Zabalza Beraza

INFORMAN:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. ***Olaya Queiruga Santamaría****, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 30 de xullo de 2018.

Asdo. Miguel Ángel
Zabalza Beraza

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



Dedicada a mi madre.
Unha débeda de tempo pendente que
se converteu na motivación para
chegar ao final

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECEMENTOS

Non sería xusto cerrar este traballo sen agradecer a todas aquelas persoas que permaneceron ao meu lado durante todo este tempo, ofrecéndome apoio, axuda ou simplemente soportándome, recoñecendo que durante esta época non foi tarefa sinxela. Son moitos os aneis que compuxeron a cadea que axudou a que este traballo chegara a bo termo, e seguramente me esquecerei dalgunha peza importante, pero en calquera caso, confío en que sepa que non é intencionado e que no meu pensamento está.

Comezo coa persoa máis importante e pola que hoxe en día son quen son: miña nai. Un modelo a seguir para min e para tódalas mulleres. O maior exemplo de loita e forza. Pese a que xa non estás comigo sei que onde te atopes estarás apoiándome, coidándome e sentíndote moi orgullosa.

Antonio e Marisa, grazas pola confianza, apoio, paciencia e cariño demostrado durante esta etapa tan dura e intensa. Grazas tamén por sacarme a flote unha e outra vez cando estaba desanimada e por axudarme a non perder o equilibrio.

Jesús e Iria. Grazas por permanecer ao meu lado, orientarme e coidarme cando máis o precisei.

Raquel, Cristina, Margot, Carmen e Laura, grazas pola vosa axuda, sobre todo para a validación dos instrumentos. Non vos facedes idea do importantes que foron as vosas aportacións, ideas e suxerencias.

Grazas á familia e amigos pola paciencia e comprensión (Patricia, Valeria, Aitana, Helena, Daniela, Sol, Lecio, Carmela, Melisa, Noelia, Lidia, Cristina, Almudena, Karol, Cintia, Lorena, Xisela, Magalí, Rubén, Luis, Gorka, David, Emilio, Chema,…).

Pablo, grazas por estar no día a día. Pola túa paciencia, cariño, respeto e respaldo en cada decisión e cada paso que dou.

Grazas á *Fundación Laboral de la Construcción*. Entidade na que me fun forxando tanto a nivel profesional como persoal, e o que é máis importante, onde atopei a miña verdadeira vocación: a Formación Profesional para o Emprego.

Grazas tamén a tódolos membros de Gefil, Esculca e, como non, á Rede Ries, por terme sempre en conta e axudarme a seguir crecendo.

Por último, quero expresar o meu infinito agradecemento aos verdadeiros protagonistas deste traballo xa que sen a súa axuda este estudo non sería posible. Grazas a todo o alumnado de AFD e a todas as empresas colaboradoras, que de xeito desinteresado fixeron posible este estudo.

RESUMO

En España, unha importante porcentaxe da poboación activa non conta cunha acreditación recoñecida da súa cualificación profesional. En consecuencia, isto supón, para estas persoas, unha maior dificultade de acceso e permanencia no mercado laboral. Debido á importancia e gravidade desta problemática e co fin de ofrecer solucións a esta situación, créanse, dentro do marco da política común europea en materia de emprego, os Certificados de Profesionalidade. Estes certificados**,** con validez en todo o territorio nacional, acreditan de forma oficial as competencias profesionais adquiridas para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego.

Nesta tese de doutoramento centrámonos nos plans de formación para a obtención de Certificados de Profesionalidade dirixidos prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas. Trátase dunha política activa de emprego que ten como obxectivo principal lograr a mellora da empregabilidade a través da oferta de formación dirixida á adquisición, mellora e actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, co fin prioritario de potenciar a integración e reinserción das persoas traballadoras desempregadas no mercado laboral.

O propósito deste traballo é avaliar o impacto, calidade e eficacia do Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas na comarca de Santiago para o sector da construción. Trátase dunha investigación fundamentalmente descritiva na cal se analiza a inserción xerada por este tipo de formación, a calidade do proceso formativo e a adaptación da formación aos requirimentos do mercado laboral.

Palabras clave: Formación Profesional para o Emprego; formación de oferta; Certificados de Profesionalidade; inserción laboral; calidade da formación; sector da construción.

RESUMEN

En España, un importante porcentaje de la población activa no cuenta con una acreditación reconocida de su cualificación profesional. En consecuencia, esto supone, para estas personas, una mayor dificultad de acceso y permanencia en el comprado laboral. Debido a la importancia y gravedad de esta problemática y con el fin de ofrecer soluciones la esta situación, se crean, dentro del marco de la política común europea en materia de empleo, los Certificados de Profesionalidad. Estos certificados, con validez en todo el territorio nacional, acreditan de forma oficial las competencias profesionales adquiridas para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo.

En esta tesis doctoral nos centramos en los planes de formación para la obtención de Certificados de Profesionalidad dirigidos prioritariamente la personas trabajadoras desempleadas. Se trata de una política activa de empleo que tiene como objetivo principal lograr la mejora de la empregabilidade a través de la oferta de formación dirigida a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, con el fin prioritario de potenciar la integración y reinserción de las personas trabajadoras despedidas en el comprado laboral.

El propósito de este trabajo es evaluar el impacto, calidad y eficacia del Plan de acciones formativas dirigidas prioritariamente la personas trabajadoras desempleadas en la comarca de Santiago para el sector de la construcción. Se trata de una investigación fundamentalmente descriptiva en la cual se analiza la inserción generada por este tipo de formación, la calidad del proceso formativo y la adaptación de la formación a los requerimientos del comprado laboral.

Palabras clave: Formación Profesional para el Empleo; formación de oferta; Certificados de Profesionalidad; inserción laboral; calidad de la formación; sector de la construcción.

ABSTRACT

In Spain, a significant percentage of the active population does not have a recognized accreditation of their professional qualification. Consequently, this implies, for these people, a greater difficulty of access and permanence in the labor purchase. Due to the importance and seriousness of this problem and in order to offer solutions to this situation, the Certificates of Professionalism are created within the framework of the common European policy on employment. These certificates, valid throughout the national territory, officially certify the professional skills acquired for the development of a work activity with significance for employment.

In this doctoral thesis, we focus on the training plans for obtaining Certificates of Professionalism directed primarily at unemployed workers. It is an active employment policy whose main objective is to improve the entrepreneurship through the offer of training aimed at the acquisition, improvement and permanent updating of professional skills and qualifications, with the priority aim of enhancing integration and reinsertion of the dismissed workers in the labor purchase.

The purpose of this work is to evaluate the impact, quality and effectiveness of the Plan of training actions directed primarily at unemployed workers in the Santiago region for the construction sector. This is a fundamentally descriptive investigation in which the insertion generated by this type of training is analyzed, the quality of the training process and the adaptation of the training to the requirements of the labor purchase.

Keywords: Professional Training for Employment; offer formation; Certificates of Professionalism; labor insertion; quality of training; construction sector.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índices

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE CONTIDO

Introdución 25
Capítulo 1. Formación e Traballo 31
1.1. Aproximación conceptual como ponte á comprensión da formación para o traballo 36
1.1.1. Análise etimolóxica 36
1.1.2. Interrelación entre traballo e formación: orixe e evolución 44
1.2. Formación para o traballo: o xermolo da Formación Profesional 49
1.2.1. A Formación Profesional no contexto Europeo 49
1.2.2. A Formación Profesional no contexto Español 55
Capítulo 2. O sistema de Formación Profesional: a Formación Profesional Inicial e a Formación Profesional para o Emprego 83
2.1. O Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional 88
2.2. O Marco Europeo de Cualificacións 91
2.3. Estrutura de coordinación, xestión e participación do Sistema de Formación Profesional en España 98
2.3.1. O Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional 99
2.3.2. O Instituto Nacional de las Cualificaciones 101
2.3.3. O Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales 105
2.3.4. O Sistema de avaliación e acreditación de competencias 110
2.4. Estrutura organizativa do Sistema de Formación Profesional 113
2.4.1. A Formación Profesional Inicial 115
2.4.2. A Formación Profesional para o Emprego 138
Capítulo 3. A formación para a obtención de Certificados de Profesionalidade 157
3.1. A formación por competencias 162
3.1.1. Conceptualización das competencias 164
3.1.2. Enfoque de formación orientado á competencia 172
3.2. Os Certificados de Profesionalidade 179
3.2.1. Estrutura e contido dos Certificados de Profesionalidade 182
3.2.2. Vías para a obtención dun Certificado de Profesionalidade 186
3.2.3. Calidade, avaliación, seguimento e control da formación 202
3.3. Os centros de Formación Profesional para o Emprego 206
3.4. As competencias clave como vía de acceso aos Certificados de Profesionalidade 211
Capítulo 4. A formación profesional como estratexia para a mellora do emprego 215

4.1. A mellora do emprego como obxectivo para a recuperación e o progreso de Europa 220
4.2. A formación profesional como estratexia para a mellora do emprego en Europa 224
4.3. Políticas españolas para a mellora do emprego 236
4.3.1. As Estratexias españolas para a mellora do emprego 239
4.3.2. Os Plans anuais de política de emprego 246
4.4. O Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas como mecanismo de actuación específico dentro das políticas activas de emprego 249
4.4.1. Proposicións e recomendacións para a avaliación de programas 259
Capítulo 5. Deseño da Investigación 271
5.1. Obxectivos da investigación 281
5.2. Metodoloxía e deseño da investigación 281
5.4. Instrumentos recollida de datos 288
5.4.1. Escala de medida dos instrumentos 292
5.4.2. Validación dos instrumentos 294
5.5. A recollida da información: aplicación dos cuestionarios 316
5.6. Participantes 320
5.6.2. Alumnado participante 342
5.6.3. Empresas participantes 346
5.7. Plan de análise 347
Capítulo 6. Análise da satisfacción do alumnado coa formación 351
6.1. Características dos participantes 356
6.2. A valoración da calidade da formación polo alumnado 360
6.2.1. Valoración global da calidade da formación 361
6.2.2. Estrutura da valoración da calidade da formación de oferta 362
6.2.3. Valoración de cada acción formativa 368
6.2.4. Valoración de cada acción formativa: evolución das valoracións por cada Módulo Formativo 391
Capítulo 7. Análise da inserción laboral do alumnado 413
7.1. Formación previa do alumnado 419
7.2. A experiencia laboral do alumnado 423
7.3. Motivos polos que o alumnado realiza o Certificado de Profesionalidade 424
7.5. A ocupación e inserción laboral do alumnado 428
7.5.1. A ocupación laboral 428
7.5.2. A inserción laboral 436
7.5.3. A satisfacción laboral 443

7.5.4. Alumnado desempregado 447
Capítulo 8. Análise das percepcións empresariais 449
8.1. Características das empresas participantes 455
8.2. Necesidades de formación relacionadas coas competencias técnicas-profesionais da ocupación 458
8.2.1. Necesidades xerais 458
8.2.2. Competencias específicas asociadas a cada Certificado de Profesionalidade 461
8.3. Necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais 485
8.3.1. Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita 485
8.3.1.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo a familia profesional. 486
8.3.1.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo o tamaño da empresa 488
8.3.2. Competencias en idiomas 490
8.3.2.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en idiomas segundo o tamaño da empresa 492
8.3.3. Competencia en ofimática 493
8.3.3.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en ofimática segundo a familia profesional 495
8.3.3.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en ofimática segundo o tamaño da empresa 497
8.3.4. Competencia en administración e xestión 498
8.3.5. Competencias sobre coñecementos xurídicos e normativa 503
8.3.6. Competencia sobre o funcionamento das administracións públicas 508
8.3.6.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación no funcionamento das administracións públicas segundo a familia profesional 509
8.3.6.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación no funcionamento das administracións públicas segundo o tamaño da empresa 510
8.3.7. Competencias persoais 511
8.4. Percepción sobre a evolución do mercado de traballo 521
Conclusións, propostas de mellora e futuras liñas de investigación 527
Referencias bibliográficas 561
Anexos 589

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Modelos clásicos de Formación Profesional en Europa 52
Táboa 2. Relación de certificacións académicas na etapa de Aprendizaxe 60
Táboa 3. Relación de certificacións académicas na etapa de Mestría 60
Táboa 4. Actuacións contempladas no I ANFC 69
Táboa 5. Relación entre o EQF e o CNCP 97
Táboa 6. Niveis de cualificación por competencias 107
Táboa 7. Oferta Formativa Formación Profesional Básica en Galicia 120
Táboa 8. Oferta Formativa Formación Profesional de Grao Medio en Galicia 124
Táboa 9. Oferta Formativa Formación Profesional de Grao Superior en Galicia 128
Táboa 10. Evolución da oferta de Formación Profesional Dual por familias profesionais en Galicia 137
Táboa 11. Funcións dos axentes implicados na formación de demanda 149
Táboa 12. Evolución dos obxectivos da formación profesional 164
Táboa 13. Enfoques e visión das competencias 166
Táboa 14. Comparativa entre a formación tradicional e formación baseada en competencias 173
Táboa 15. Principios con maior consenso no modelo de competencias 174
Táboa 16. Características didácticas do currículo baseado en competencias 177
Táboa 17. Códigos e denominacións das 26 familias profesionais que configuran o Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidade 181
Táboa 18. Apartados que definen cada Módulo Formativo 184
Táboa 19. Requisitos de acceso para o alumnado por nivel de cualificación 189
Táboa 20. Exemplo explicativo do sistema de avaliación por Módulo Formativo 194
Táboa 21. Factores que condicionan a inserción laboral 222
Táboa 22. Colectivos prioritarios na selección do alumnado do Plan AFD 253
Táboa 23. Técnicas de análise empregadas 283
Táboa 24. Estatísticas de fiabilidade Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa 300
Táboa 25. Estatísticos total de elemento Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa 301
Táboa 26. Proba de KMO e Bartlett Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa 302
Táboa 27. Matriz de compoñentes rotados Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa 303
Táboa 28. Estatísticas de fiabilidade Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas 310
Táboa 29. Estatísticas de total de elemento Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas 310
Táboa 30. Competencias transversais recollidas no cuestionario 315
Táboa 31. Primeira fase da recollida de datos 317

Táboa 32. Segunda fase da recollida de datos 318
Táboa 33. Terceira fase da recollida de datos 319
Táboa 34. Representación das familias obxecto de estudo en cada convocatoria 320
Táboa 35. Oferta formativa por familias profesionais en cada convocatoria obxecto de estudo 320
Táboa 36. Oferta formativa das familias obxecto de estudo na comarca de Santiago 324
Táboa 37. Poboación e mostra por familias profesionais en cada convocatoria obxecto de estudo 326
Táboa 38. Poboación e mostra de alumnado contactado 342
Táboa 39. Poboación e mostra de alumnado contactado en cada convocatoria obxecto de estudo 343
Táboa 40. Alumnado participante en cada convocatoria obxecto de estudo por familia profesional 343
Táboa 41. Alumnado participante en cada convocatoria obxecto de estudo por especialidade formativa 344
Táboa 42. Distribución da mostra de empresas participantes por tamaño 347
Táboa 43. Distribución do alumnado por concellos 359
Táboa 44. Resume do modelo sobre a calidade da formación 363
Táboa 45. Saturacións en compoñentes sobre a calidade da formación 363
Táboa 46. Estatísticos de proba[a,b] segundo o ano no cal realizan a formación 376
Táboa 47. Estatísticos de proba[a,b] segundo a especialidade formativa cursada 377
Táboa 48. Estatísticos descritivos para as variables con diferenzas significativas por especialidades formativas 378
Táboa 49. Estatísticos descritivos para o grao de satisfacción xeral 379
Táboa 50. Distribución das variables por convocatorias 384
Táboa 51. ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2013) 393
Táboa 52. ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (2013) 394
Táboa 53. ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2013) 395
Táboa 54. EOCB0108 Fábricas de albanelería (2013) 396
Táboa 55. EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2013) 397
Táboa 56. ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2014) 399
Táboa 57. ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (2014) 400
Táboa 58. ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2014) 401
Táboa 59. EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2014) 402
Táboa 60. EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2015) 404

Táboa 61. EOCB0108 Fábricas de albanelería (2015) 405
Táboa 62. EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2015) 406
Táboa 63. ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2016) 407
Táboa 64. ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2016) 409
Táboa 65. EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2016) 410
Táboa 66. EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2016) 411
Táboa 67. Estatísticos de proba[a,b] motivos para a realización da formación 435
Táboa 68. Estatísticos de proba [a,b] satisfacción laboral segundo o ano 443
Táboa 69. Estatísticos de proba [a,b] satisfacción laboral segundo a especialidade formativa 444
Táboa 70. Estatísticos descritivos: Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita 486
Táboa 71. Estatísticos de proba[a,b] competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral e/ou escrita por familia profesional 486
Táboa 72. Resultados competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita por familias profesionales 487
Táboa 73. Estatísticos de proba[a,b] competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral e/ou escrita por tamaño de empresa 488
Táboa 74. Resultados competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita por tamaño de empresa 488
Táboa 75. Estatísticos descritivos: Idiomas 490
Táboa 76. Estatísticos de proba[a,b] idiomas por familia profesional 491
Táboa 77. Resultados idiomas por familias profesionales 491
Táboa 78. Estatísticos de proba[a,b] idiomas por tamaño de empresa 492
Táboa 79. Resultados idiomas por tamaño de empresa 493
Táboa 80. Estatísticos descritivos: Ofimática 494
Táboa 81. Estatísticos de proba[a,b] ofimática por familia profesional 495
Táboa 82. Resultados ofimática por familias profesionales 496
Táboa 83. Estatísticos de proba[a,b] ofimática por tamaño de empresa 497
Táboa 84. Resultados ofimática por tamaño de empresa 497
Táboa 85. Estatísticos descritivos: Administración e xestión 499
Táboa 86. Estatísticos de proba[a,b] administración e xestión por familia profesional 500
Táboa 87. Resultados administración e xestión escrita por familias profesionales 500
Táboa 88. Estatísticos de proba[a,b] administración e xestión por tamaño de empresa 501
Táboa 89. Resultados administración e xestión escrita por tamaño de empresa 502
Táboa 90. Estatísticos descritivos: Coñecementos xurídicos e normativa 503
Táboa 91. Estatísticos de proba[a,b] coñecementos xurídicos e normativa por familia profesional 504

Táboa 92. Resultados coñecementos xurídicos e normativa por familias profesionales..... 505
Táboa 93. Estatísticos de proba[a,b] coñecementos xurídicos e normativa por tamaño de empresa 506
Táboa 94. Resultados coñecementos xurídicos e normativa por tamaño de empresa 507
Táboa 95. Estatísticos descritivos: Funcionamento das administracións públicas..... 508
Táboa 96. Estatísticos de proba[a,b] funcionamento das administración públicas por familia profesional 509
Táboa 97. Resultados funcionamento das administracións públicas por familia profesional..... 509
Táboa 98. Estatísticos de proba[a,b] funcionamento das administración públicas por tamaño de empresa..... 510
Táboa 99. Resultados funcionamento das administracións públicas por tamaño de empresa 510
Táboa 100. Estatísticos descritivos: Competencias persoais..... 512
Táboa 101. Estatísticos de proba[a,b] competencias persoais por familia profesional..... 513
Táboa 102. Resultados competencias persoais por familia profesional 514
Táboa 103. Estatísticos de proba[a,b] competencias persoais por tamaño de empresa 516
Táboa 104. Resultados competencias persoais por tamaño de empresa..... 518

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da tese en base a unha metáfora sobre un proxecto de obra 41
Figura 2. Primeira fase: Deseño do Proxecto de Obra 31
Figura 3. Evolución do concepto de traballo 44
Figura 4. Esquema básico do sistema de Formación Profesional Español na LOXSE 67
Figura 5. Estrutura do sistema e modalidades de formación profesional 74
Figura 6. Resumo da evolución histórica dos sistemas de ensinanza e Formación Profesional 81
Figura 7. Resumo da evolución histórica da Formación Profesional en España 82
Figura 8. Segunda fase: Comprobación da adecuación do proxecto a través da visita ao terreo 83
Figura 9. Cadro Resumo do SNCFP 98
Figura 10. Áreas funcionais do INCUAL 102
Figura 11. Modalidades para a obtención de Cualificacións Profesionais 105
Figura 12. Familias Profesionais do CNCP 107
Figura 13. Esquema do procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral 112
Figura 14. Logotipo do Plan de acreditación de experiencia profesional 113
Figura 15. Logotipo do Proceso de Recoñecemento da Experiencia profesional 113
Figura 16. Estrutura do Sistema Nacional de Formación Profesional 114
Figura 17. Estrutura e organización do Sistema Educativo na LOMCE 116
Figura 18. Estrutura da Formación Profesional Básica 119
Figura 19. O Subsistema nacional de Formación Profesional para o Emprego 139
Figura 20. Estrutura do subsistema de Formación Profesional para o Emprego 144
Figura 21. Terceira fase: Preparación do terreo 157
Figura 22. Competencias Profesionais 164
Figura 23. Modelo didáctico baseado no desenvolvemento de competencias 175
Figura 24. A certificación da profesionalidade no subsistema de Formación Profesional para o Emprego 179
Figura 25. Familias profesionais que configuran o Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais 181
Figura 26. Estrutura dos Certificados de Profesionalidade 182
Figura 27. Fases do procedemento de recoñecemento da competencia profesional (Proceso REXP) 200
Figura 28. Cuarta fase: Cimentación 215
Figura 29. Participación de persoas adultas en aprendizaxe permanente, 2010 234
Figura 30. Políticas de emprego 236
Figura 31. Políticas Activas e Políticas Pasivas 237
Figura 32. Esquema básico das implicacións do proceso de avaliación dun programa de formación 268
Figura 33. Quinta fase: Albanelería 271

Figura 34. Os Plans de formación dirixidos a persoas traballadoras desempregadas como obxecto de estudo 275
Figura 35. Modelo de avaliación da formación para o emprego 276
Figura 36. Adaptación do Modelo de avaliación da formación para o emprego de De Miguel et al. (2011) 277
Figura 37. Planificación da investigación 280
Figura 38. Instrumentos de recollida de datos empregados 290
Figura 39. Empresas con actividade na comarca de Santiago segundo actividade principal (grupos CNAE 2009) e condición xurídica 346
Figura 40. Sexta fase: Carpintería 351
Figura 41. Sétima fase: Pintura 413
Figura 42. Oitava fase: Fin de obra 449

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Evolución da oferta de Formación Profesional Dual por provincias.....138
Gráfica 2. Poboación e mostra por familias profesionais.....326
Gráfica 3. Distribución da mostra por nivel de cualificación.....328
Gráfica 4. Distribución da mostra por familias profesionais.....344
Gráfica 5. Distribución da mostra por especialidades formativas.....345
Gráfica 6. Alumnado participante por convocatorias.....356
Gráfica 7. Alumnado participante por cada especialidade formativa.....356
Gráfica 8. Distribución do alumnado por rango de idade.....357
Gráfica 9. Distribución do alumnado por rango de idade en cada convocatoria.....358
Gráfica 10. Distribución do alumnado por rango de idade en cada especialidade formativa 358
Gráfica 11. Distribución global da calidade da formación ao finalizar os cursos.....362
Gráfica 12. Saturación en compoñentes.....365
Gráfica 13. Distribución das variables para cada factor segundo o rango promedio global..367
Gráfica 14. Organización do curso.....369
Gráfica 15. Contidos do curso.....370
Gráfica 16. Horario e duración do curso.....371
Gráfica 17. Formadores.....372
Gráfica 18. Medios didácticos.....373
Gráfica 19. Instalacións e medios técnicos.....374
Gráfica 20. Expectativas profesionais e persoais.....375
Gráfica 21. Distribución das variables nas que as diferenzas son significativas.....377
Gráfica 22. Grao de satisfacción xeral.....379
Gráfica 23. Distribución das variables no ano 2013.....380
Gráfica 24. Distribución das variables no ano 2014.....381
Gráfica 25. Distribución das variables no ano 2015.....382
Gráfica 26. Distribución das variables no ano 2016.....383
Gráfica 27. Distribución das variables na especialidade formativa: ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión.....385
Gráfica 28. Distribución das variables na especialidade formativa: ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas.....386
Gráfica 29. Distribución das variables na especialidade formativa: ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas.....387
Gráfica 30. Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción.....388
Gráfica 31. Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0108 Fábricas de albanelería.....389
Gráfica 32. Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas.....390
Gráfica 33. Distribución do alumnado segundo os estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso.....419

Gráfica 34. Estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso por convocatorias 420
Gráfica 35. Estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso por especialidades formativas 421
Gráfica 36. Formación complementaria relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas 422
Gráfica 37. Formación complementaria non relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas 423
Gráfica 38. Experiencia laboral relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas 423
Gráfica 39. Experiencia laboral non relacionada coa especialidade cursada 424
Gráfica 40. Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado 425
Gráfica 41. Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado por convocatorias 425
Gráfica 42. Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado por especialidade formativa 426
Gráfica 43. Remate do Certificado de Profesionalidade por convocatorias 426
Gráfica 44. Remate do Certificado de Profesionalidade por especialidades formativas 427
Gráfica 45. Resultado por convocatorias 427
Gráfica 46. Resultado por especialidades formativas 428
Gráfica 47. Ocupación laboral por convocatorias 429
Gráfica 48. Ocupación laboral: alumnado apto por convocatorias 430
Gráfica 49. Ocupación laboral por especialidades 430
Gráfica 50. Ocupación laboral: alumnado apto por especialidades 431
Gráfica 51. Duración do contrato do alumnado ocupado 431
Gráfica 52. Correspondencia entre a empresa na que está contratados e a empresa na cal realizaron o MFCT por especialidades formativas 432
Gráfica 53. Correspondencia entre a empresa na que está contratados e a empresa na cal realizaron o MFCT por convocatorias 433
Gráfica 54. Relación entre a ocupación e a especialidade realizada por especialidades formativas 433
Gráfica 55. Relación entre a ocupación e a especialidade por convocatorias 434
Gráfica 56. Relación entre as funcións da ocupación e a formación recibida por especialidades formativas 434
Gráfica 57. Relación entre as funcións da ocupación e a formación recibida por convocatorias 435
Gráfica 58. Alumnado inserido por convocatorias 437
Gráfica 59. Alumnado inserido por especialidades formativas 437
Gráfica 60. Duración do contrato do alumnado inserido 438
Gráfica 61. Correspondencia entre a empresa na que foron contratados e a empresa na que realizaron o MFCT por especialidades formativas 439
Gráfica 62. Correspondencia entre a empresa na que foron contratados e a empresa na que realizaron o MFCT por convocatorias 439

Gráfica 63. Alumnado inserido con experiencia previa no mesmo sector 440
Gráfica 64. Alumnado inserido con experiencia previa noutro sector 440
Gráfica 65. Alumnado inserido con formación previa no mesmo sector 441
Gráfica 66. Alumnado inserido con formación previa noutro sector 441
Gráfica 67. Motivación para realizar o CP por especialidade formativa 442
Gráfica 68. Evolución do alumnado ocupado-alumnado inserido por convocatorias 442
Gráfica 69. Satisfacción laboral do alumnado ocupado 443
Gráfica 70. Satisfacción laboral do alumnado ocupado por convocatorias 444
Gráfica 71. Satisfacción laboral do alumnado ocupado por especialidades formativas 445
Gráfica 72. Satisfacción laboral do alumnado inserido 445
Gráfica 73. Satisfacción laboral do alumnado ocupado por convocatorias 446
Gráfica 74. Satisfacción laboral do alumnado ocupado por especialidade formativa 446
Gráfica 75. Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego 447
Gráfica 76. Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por convocatorias 447
Gráfica 77. Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por sexo 448
Gráfica 78. Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por especialidades formativas 448
Gráfica 79. Distribución da mostra de empresas por familias profesionais 455
Gráfica 80. Distribución da mostra de empresas por localidades 456
Gráfica 81. Distribución da mostra de empresas por tamaño 457
Gráfica 82. Distribución segundo a consideración de se a oferta de FPE é suficiente por familia profesional 458
Gráfica 83. Distribución segundo a consideración de se a oferta de FPE é suficiente por tamaño da empresa 459
Gráfica 84. Distribución segundo a consideración de se o alumnado precisa formación específica complementaria por familia profesional 459
Gráfica 85. Formación específica complementaria segundo o tamaño da empresa 460
Gráfica 86. UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción. 462
Gráfica 87. UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns. 463
Gráfica 88. UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción 464
Gráfica 89. UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista». 464
Gráfica 90. UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción. 465
Gráfica 91. UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción. 466
Gráfica 92. UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns 467
Gráfica 93. UC0142_1: Construír fábricas para revestir. 468
Gráfica 94. UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.formigóns 468
Gráfica 95. UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns. 469
Gráfica 96. UC0142_1: Construír fábricas para revestir. 470
Gráfica 97. UC0143_2: Construír fábricas vistas. 471
Gráfica 98. UC0141_2: Organizar traballos de albanelería. 472

Gráfica 99. UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas. 473
Gráfica 100. UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias. 474
Gráfica 101. UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos no entorno de vivendas e pequena industria. 475
Gráfica 102. UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión. 476
Gráfica 103. UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión. 477
Gráfica 104. UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas. 478
Gráfica 105. UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas 479
Gráfica 106. UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas. 480
Gráfica 107. UC0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas. 480
Gráfica 108. UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas 481
Gráfica 109. UC0602_2: Realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas. 482
Gráfica 110. UC0603_2: Realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas. 483
Gráfica 111. UC0604_2: Realizar a posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas. 484
Gráfica 112. UC0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas. 484
Gráfica 113. Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita 485
Gráfica 114. Idiomas 490
Gráfica 115. Ofimática 494
Gráfica 116. Administración e xestión 499
Gráfica 117. Coñecementos xurídicos e normativa 503
Gráfica 118. Funcionamento das administracións públicas 508
Gráfica 119. Competencias persoais 511
Gráfica 120. Perspectivas de emprego 521
Gráfica 121. Perspectivas de emprego por familias profesionais 522
Gráfica 122. Perspectivas de emprego por tamaño de empresa 522
Gráfica 123. Novas necesidades de formación por familia profesional 523
Gráfica 124. Novas necesidades de formación por tamaño de empresa 523
Gráfica 125. Experiencia laboral por familias profesionais 525
Gráfica 126. Experiencia laboral por tamaño de empresa 525

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Introdución

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A nova estruturación da Formación Profesional para o Emprego, e máis concretamente, os Certificados de Profesionalidade, veñen a tratar de solucionar un problema social existente no noso país, que é o baixo nivel de formación e cualificación dunha importante porcentaxe da poboación.

En España, a nivel xeral, e en Galicia, a nivel máis específico, gran parte da poboación activa non conta cunha acreditación recoñecida da súa cualificación profesional, o cal no quere dicir que estas persoas, que non contan cunha acreditación, non saiban desempeñar ningún oficio ou cualificación, senón que non teñen recoñecidas oficialmente ningún tipo de competencia profesional. En consecuencia, isto supón, para estas persoas, unha maior dificultade de inserción e permanencia no mercado laboral.

A partir da toma de conciencia da importancia e gravidade desta problemática e co fin de ofrecer solucións a esta situación, créanse, dentro do marco da política común europea en materia de emprego, os Certificados de Profesionalidade.

Un Certificado de Profesionalidade é unha certificación oficial, con validez en todo o territorio nacional, que acredita as competencias profesionais adquiridas para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego. Cada Certificado de Profesionalidade está relacionado cunha ocupación ou posto de traballo e a súa realización certifica as competencias xerais para dita ocupación.

En relación a esta necesidade de cualificación da poboación activa, como indica Soler (2014), é preciso subliñar que no contexto socioeconómico actual o acceso a unha boa formación e a capacidade para aprender en tódalas etapas da vida, ofrece máis posibilidades de elección a cada cidadán. Polo contrario, os traballadores pouco cualificados ou cun baixo nivel educativo serán cada vez máis vulnerables. Por elo, os poderes públicos deben garantir a tódalas persoas o acceso á formación permanente co obxecto de que non sexan excluídas económica e socialmente.

O mesmo autor, coincidindo con Pérez Esparells e Rahona (2009), tamén indica que é preciso ter en conta que, segundo diferentes estudios da OCDE, a partir do ano 2020 unicamente o 15% dos postos de traballo serán para persoas sen ningunha cualificación. Neste informe indicase que o 50% das ocupacións requirirán unha cualificación de nivel medio e o 35% estudos superiores. Continúa indicando que o déficit está no número de persoas que teñen unha titulación media, polo que o colectivo de referencia ao que nos temos que dirixir

non é aos que contan con estudos superiores senón aos que abandonan prematuramente o sistema educativo. En palabras do autor "Non sobran estudantes na educación superior, xa que o obxectivo para o 2020 é o 35%, senón que faltan estudantes en titulacións intermedias".

Sen embargo, aínda que os diferentes organismos que se encargan de poñer en marcha o sistema de Formación Profesional tamén procuran por de manifesto a importancia de dirixir a atención cara a consecución desta meta, Ros, Navas, e Marhuenda (2017), avalados por Merino (2012) e OCDE (2011), afirman que pese a estes esforzos a Formación Profesional non foi suficientemente atendida por parte do ámbito académico a pesar de estar "chamada a ser unha ferramenta de cambio e mellora social" (Marhuenda, 2012, p. 12).

Nos últimos anos, parece que se está a dar unha tendencia cara o emendo deste erro, xa que tanto a Formación Profesional, a nivel xeral, e a Formación Profesional para o Emprego, a nivel específico, comezaron a ser temas de interese en investigación, sen embargo, falamos de estudos de carácter bastante xeral nos que non se profundiza demasiado nas diferentes modalidades formativas.

No caso da formación de oferta, De Miguel, San Fabián, Belver, e Argüelles (2011) indican que a avaliación da Formación Ocupacional, que actualmente se corresponde, dentro da Formación Profesional para o Emprego, coa modalidade de formación oferta dirixida a persoas traballadoras desempregadas, recibiu escasa atención dende o campo teórico e investigador, aínda que nos últimos anos apareceu un importante número de grupos de traballo sobre a temática que ofrecen propostas interesantes. Estes autores aclaran que avaliar este tipo de plans de formación non é tarefa sinxela e xustifican esta afirmación do seguinte modo:

1. "O dinamismo que caracteriza este tipo de formación provoca unha falta da estabilidade necesaria para atender axeitadamente os procesos avaliativos".

2. "A súa vinculación á política activa de emprego confírelle un rol e uns obxectivos avaliativos específicos, non exclusivamente educativos".

3. "É un ámbito de estudo altamente complexo, debido á diversidade de programas que aglutina co obxectivo de poder adaptarse a unha ampla variedade de colectivos e audiencias implicadas, o que pode levar, en ocasións, a formular avaliacións con enfoques incluso encontrados".

A continuación imos describir, a grandes rasgos, as características principais dos apartados obxecto de estudo neste traballo de investigación, de modo que nos permita configurar a base que nos axude a comprender toda a estrutura do mesmo.

Tal e como se indica no artigo 26.2 da *Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo* (BOE, 17/12/2003), as accións formativas do subsistema de Formación Profesional para o Emprego, como os Certificados de Profesionalidade, teñen por obxecto impulsar e estender entre as empresas e os traballadores unha formación que contribúa a adquisición, mellora e actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, favorecendo a aprendizaxe e actualización permanente das competencias e cualificacións profesionais, favorecendo a aprendizaxe ao longo de toda a vida da poboación activa, e conxugando as necesidades das persoas, das empresas, dos territorios e dos sectores produtivos.

Este subsistema de Formación Profesional para o Emprego, regulado polo *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/04/2007), engloba as anteriores modalidades de formación ocupacional e formación continua, nun único modelo de Formación Profesional para o Emprego, centrado no ámbito laboral e dirixido aos traballadores desempregados e ocupados.

Neste traballo centrarémonos na formación de oferta, concretamente, nos plans de formación dirixidos prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (Plan AFD). Trátase dunha política activa de emprego que ofrece formación subvencionada para persoas desempregadas co obxecto de cualificalas e integralas dentro do mercado laboral.

As programacións levadas a cabo na formación profesional dirixidas prioritariamente a persoas desempregadas en Galicia abranguen os seguintes grupos fundamentais:

- Cursos de AFD de programación ordinaria.
- Cursos de AFD de programación de convenios de colaboración.
- Cursos de AFD de programación con compromiso de contratación.

A normativa básica reguladora do Plan AFD está contida no *Real decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/04/2007), desenvolvido pola *Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las*

bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. (BOE, 18/03/2008).

No contexto deste estudo, centrarémonos soamente nos cursos de AFD vía ordinaria, programación na que poden participar os centros e entidades colaboradoras inscritas ou acreditadas no Rexistro de Centros e Entidades de Formación para o Emprego da Consellería de Economía, Emprego e Industria, que soliciten calquera das especialidades do catálogo de familias da Formación Profesional para o Emprego en que estean acreditadas para poder impartir ditas especialialidade con data anterior á publicación da Orde da convocatoria.

En canto á avaliación dos plans de formación para o emprego, De Miguel et al. (2011) sinalan que a situación socioeconómica actual e o panorama tan amplo e complexo que presenta a Formación Ocupacional -actual formación de oferta dirixida prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas-, como pilar para a reactivación económica, afectan considerablemente á forma de levala a cabo.

A avaliación das accións de formación para o emprego enténdese, segundo o Instituto Galego das Cualificacións (2013a, p. 1), como un proceso continuo de valoración de resultados que debe ser realizado antes, durante e despois de cada unha das actuacións levadas a cabo, co fin de mellorar continuamente a eficacia e a calidade dos programas formativos executados. Tamén se sinala que o sistema de avaliación non se pode reducir exclusivamente ó período en que os alumnos e as alumnas se atopan participando nos cursos, senón que debe ampliarse ao período posterior á súa finalización. Trátase de coñecer o nivel de inserción laboral conseguido polo alumnado formado e a conseguinte influencia que no logro dela poida constituír o feito de ter participado nos cursos de formación ofertados, para, a partir deses resultados "ilustrar e calibrar a perspectiva xeral dos cursos de formación para o emprego como instrumento principal para dar resposta a unha necesidade de formación en ocupacións reais do mercado de traballo e á capacitación para o seu desempeño profesional que permite a actualización constante en función da demanda laboral".

En base a isto, Ros et al. (2017, p. 270) subliñan que as incertezas do mercado de traballo actual provocan que non sempre a Formación Profesional para o Emprego sexa quen de responder ás demandas e necesidades reais do mercado laboral e da sociedade no seu conxunto, que precisan que se desenvolvan competencias básicas nos traballadores. Isto leva a que exista certo desaxuste entre a oferta e a demanda de emprego. Por este motivo, varios

estudosos na temática (Buendía e Berrocal, 2008; Buendía, Expósito, e Sánchez, 2012; Ros et al., 2017) consideran necesario levar a cabo estudos sobre as necesidades reais das entidades que configuran o mercado laboral. De aí, que parte deste traballo tamén se base en recadar información en relación a este aspecto, é dicir, en preguntarlles ás propias entidades sobre cal é a súa percepción en relación ó axuste entre a formación que recibe o alumnado que realiza Certificados de Profesionalidade e as necesidades formativas da propia organización.

Como fomos vendo o problema de investigación nesta tese de doutoramento xira en torno á falta dun proceso de avaliación rigoroso dos plans de formación dirixidos a persoas traballadoras desempregadas. Por este motivo, o propósito desta investigación é avaliar o impacto, calidade e eficacia do Plan AFD (vía ordinaria). Concretamente, este traballo contextualízase na comarca de Santiago, é dicir, no alumnado convocado polas oficinas de emprego de Santiago de Compostela, que xeralmente procede dos concellos de dita comarca (Ames, Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Teo, Val do Dubra e Vedra) e o sector no cal se inscribe é o da Construción (edificación e obra civil) e outros sectores afíns (electricidade e electrónica e enerxía e auga), ocupacións que se agrupan no CNAE de construción (grupo F), no epígrafe de actividades de construción especializada (43).

En relación aos motivos que levaron a esta tese, debemos sinalar que existe unha dobre xustificación para a elección desta temática, xa que parte dun interese tanto de tipo profesional como persoal.

A parte profesional que motivou esta tese parte do feito de que a miña ocupación actual enmárcase no subsistema de Formación Profesional para o Emprego. Parte das miñas funcións son levar a cabo o seguimento e control das accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas desempregadas (Plan AFD) na *Fundación Laboral de la Construcción* de Galicia (organización con diversos fins relacionados coa formación, que está acreditada para a impartición de numerosos Certificados de Profesionalidade). Nesta ocupación, ademais de facer o seguimento da acción formativa debemos acompañar aos docentes na súa labor diaria, polo que pasamos unha parte importante do tempo da xornada na aula co alumnado do curso, tratando de acompañalos e orientalos no seu proceso formativo, de modo directo, e no seu proceso de inserción, de forma máis indirecta.

O interese profesional está claramente vinculado coa miña profesión, sen embargo, a miña profesión non é simplemente un medio de vida senón que ademais, tiven a gran sorte de

descubrir a miña vocación, e é aquí onde xorde o interese de tipo persoal. Desempeño unha profesión na que podo poñer en práctica os coñecementos adquiridos durante a miña formación académica, o cal xa é moito no contexto actual, pero ademais o feito de estar no día a día do alumnado que cursa Certificados de Profesionalidade na *Fundación Laboral de la Construcción* fixo espertar en min un sentimento tremendamente gratificante de cara a esta ocupación. O alumnado, conforme vai evolucionando o curso, vai mostrando as súas inquietudes e empatizando cada vez máis, confiándoche as súas experiencias profesionais e persoais, polo que se vai creando un vínculo entre eles/as, o/a docente e o persoal técnico de seguimento da formación. Como son varios meses, é case inevitable que non te impliques no seu día a día e, en consecuencia, no seu proceso de inserción, e é neste último punto no que, polo menos eu, sinto verdadeira satisfacción, tanto profesional como persoal. Cando un alumno ou alumna, se insire no mercado laboral é cando verdadeiramente lle atopas sentido á labor de acompañamento que se fai, por iso naceu en min o interese por estudar a inserción laboral dos Certificados de Profesionalidade nas familias profesionais indicadas, a súa vinculación coa calidade da formación recibida e o axuste ou adaptación ás demandas do mercado laboral.

A razón pola cal nos centramos nestes sectores e non noutros ven provocada, primeiramente, polos motivos profesionais e persoais alegados, sen embargo tamén se debe á concienciación de que se trata dun dos sectores máis afectados pola crise económica, por non dicir, o sector no cal máis secuelas deixou dita crise. Pese a que nun principio pretendíamos abarcar máis familias profesionais: edificación e obra civil, electricidade e electrónica, enerxía e auga, industrias extractivas e madeira, moble e cortiza; consideramos que se trataba dunha investigación demasiado ambiciosa e decidimos acotar un pouco máis. Valoramos que familias era máis importante estudar, e por afinidade profesional, consideramos que a familia de edificación e obra civil debía estar presente, sen embargo debíamos decidir cales das outras catro familias tiñan máis vinculación. Finalmente optamos por electricidade e electrónica e enerxía e auga, debido a que son ocupacións cunha ampla oferta formativa, pertencen ao mesmo CNAE e ademais son perfís cunha gran interrelación, xa que en calquera proxecto, sexa obra nova ou de rehabilitación, sempre están presentes (albanelería, pintura, falso teito, electricidade, telecomunicacións; fontanería, climatización, redes de auga, gas, enerxías renovables, entre outros).

En canto aos obxectivos xerais desta tese, debemos indicar que están centrados en:

1. Analizar o grao de satisfacción do alumnado coa formación recibida a través dos cursos do Plan AFD.
2. Coñecer os requirimentos do actual mercado de traballo no sector da construción, así como a inserción laboral no mesmo.

Estes obxectivos xerais concrétanse nos seguintes obxectivos específicos:

1. Analizar a documentación científica xerada e a evolución lexislativa sobre a Formación Profesional para o Emprego.
2. Analizar a satisfacción do alumnado coa formación recibida segundo as súas necesidades.
3. Detectar puntos débiles e puntos fortes das acciones formativas realizadas.
4. Coñecer o proceso de inserción no mercado laboral dos participantes no sector da construción e outros sectores afíns na comarca de Santiago.
5. Avaliar a calidade da inserción laboral dos participantes (relación co Certificado de Profesionalidade cursado, tipo de contrato e duración, grao de satisfacción co emprego, etc.).
6. Analizar a evolución da inserción laboral no sector da construción na comarca de Santiago.
7. Coñecer cales son as competencias profesionais e persoais que demandan as empresas do sector da construción para os seus traballadores.

En canto á metodoloxía, o traballo desenvolvido está planeado dende dúas ópticas. A primeira delas está referida á revisión documental que realizamos, e a segunda está centrada no traballo de campo. En ambos casos o marco teórico foi a base que sustentou o proceso, tal e como describimos a continuación.

Inicialmente fixemos unha revisión teórica da temática, coa finalidade de aportar claridade para sustentar o traballo. Nesta revisión non soamente nos centramos nos principais estudos e documentos ao respecto, senón que ademais para a realización do estudo empírico tivemos como referencia a documentación que naquel intre se estaba a xerar de Formación Profesional para o Emprego, formación de oferta, formación dirixida a persoas traballadoras desempregadas e certificados de profesionalidade, concretamente as memorias e informes publicados na convocatoria correspondente ao primeiro ano deste estudo, que tamén coincidiu

co ano no que se publicaba a *Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación* (BOE, 17/10/2013).

Para levar a cabo a investigación, tendo presente a diferenciación entre os distintos métodos, positivistas, interpretativos e críticos, asumimos como válidas as metodoloxías de ditos paradigmas, que á súa vez se complementan entre si, e tratamos de formular un estudo de investigación cun carácter principalmente cuantitativo, pero recollendo tamén aspectos cualitativos e interpretativos.

Tamén temos que distinguir entre investigación histórica, descritiva e experimental (Best, 1974). Ao tratarse dunha investigación na cal se analiza a inserción xerada por este tipo de formación, a calidade do proceso formativo e a adaptación da formación aos requirimentos do mercado laboral, parece adecuado planear unha investigación descritiva. Así mesmo trátase dun estudo ex post facto, dado que tratamos de describir o estado actual das variables. Consideramos que ten ademais un carácter extensivo, dada a amplitude mostral coa que traballamos para o sector obxecto de estudo.

Como técnica de recollida da información empregamos o cuestionario que ten, por un lado, un compoñente descritivo, xa que obtemos información respecto aos grupos participantes e, por outro lado, un compoñente analítico, xa que tratamos de buscar comparacións entre subgrupos para analizar posibles diferenzas e analizar a estrutura dalgunhas das variables do cuestionario. Esta técnica de recollida da información, vese reforzada pola análise documental que levamos a cabo da lexislación, memorias e informes, o que nos permite ademais aproximarnos a unha interpretación dos resultados dende o contexto real da investigación que desenvolvemos.

Dado que dous dos cuestionarios foron elaborados para este caso concreto de investigación, tivemos que proceder á súa validación. Nunha primeira fase recabamos a opinión dos destinatarios sobre as variables obxecto de análise, e nunha segunda, a opinión de expertos respecto á formulación e claridade dos mesmos.

Por outra parte, houbo aspectos, como a calidade da formación e a inserción laboral, que foron analizados ao longo de catro anos. Podemos pois dicir que levamos a cabo unha investigación descritiva cun enfoque lonxitudinal para algúns aspectos, e ex post facto, cun

enfoque fundamentalmente cuantitativo. Os datos recollidos na aplicación dos cuestionarios, foron tratados co paquete estatístico IBM SPSS Statistics versión 23.

En canto a estrutura da tese, debemos explicar que esta baséase nunha metáfora, idea extraída da exposición da tese defendida en 2017 por Almudena Alonso Ferreiro, que empregaba a metáfora dunha árbore que ía medrando ao longo do traballo. A idea pareceunos moi interesante e apropiada para este estudo, polo que decidimos contextualízalo coa temática que nos ocupa. A metáfora parte da orixe dun proxecto de obra no que se está decidindo como se vai levar a cabo o proxecto e a través de que medios se fará. Segundo vai avanzando o estudo o proxecto de obra tamén vai progresando ata o seu remate (fin de obra) que culminará coas conclusións deste traballo de investigación.

Figura 1.
Estrutura da tese en base a unha metáfora sobre un proxecto de obra



Fonte: elaboración propia (imaxes elaboradas e cedidas por Galatea García Formoso)

No primeiro capítulo facemos unha aproximación conceptual da formación para o emprego, comezando cun breve percorrido sobre os conceptos de traballo e formación e a súa interrelación ao longo da historia, centrándonos, a continuación, nestes conceptos e a súa correspondencia na actualidade. Repasamos tamén os antecedentes históricos da formación profesional tanto no marco europeo coma no marco español.

Continuamos, no segundo capítulo, cunha reseña do sistema de Formación Profesional: a Formación Profesional Inicial e a Formación Profesional para o Emprego. Para elo comezamos describindo o Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional

(CEDEFOP), o Marco Europeo de Cualificacións para a Aprendizaxe Permanente (EQF), o Marco Español de Cualificacións e o Europass. Tamén presentamos, a nivel estatal e a nivel autonómico, a estrutura de coordinación, xestión e participación do Sistema de Formación Profesional: *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (SNCFP), *Instituto Nacional de Cualificaciones* (INCUAL), *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (*CNCP) e o *Sistema de evaluación y acreditación de competencias.* Seguidamente, detémonos na estrutura organizativa do Sistema de Formación Profesional.

No seguinte capítulo centrámonos na formación para a obtención de Certificados de Profesionalidade. Para elo, comezamos describindo de forma sintética o contexto actual xunto coas necesidades que levan á procura de modelos educativos que podan dar resposta a tales necesidades e demandas. Continuamos detallando todos os aspectos relacionados cos Certificados de Profesionalidade: a tipoloxía de centros que poden impartilos, cales son os requisitos que deben cumprir estes centros e cal é o proceso a seguir para poder inscribirse como centro e acreditarse nas diferentes especialidades formativas. Por último, definimos, de forma breve, as competencias clave, como alternativa que son para o acceso, dentro de ámbito laboral, aos niveis de cualificación 2 e 3.

A continuación, afondamos na formación profesional como estratexia para a mellora do emprego. Primeiramente especificamos que entendemos por mellora do emprego e facemos un repaso das políticas europeas levadas a cabo en materia de emprego, resaltando o papel tan importante e necesario que desempeña a formación profesional como estratexia para a fomento do emprego. A continuación, describimos as diferentes políticas españolas para a incentivación do emprego e, concretando máis cara o punto central deste estudo de investigación, centrámonos no Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (Plan AFD). Neste subapartado presentamos, tamén de modo resumido, as seccións que configuran dito plan e tamén expoñemos o diferentes propostas ou modelos que poderían ser verdadeiramente útiles para a avaliación de plans e programas.

O quinto capítulo está dedicado á presentación do marco metodolóxico da investigación realizada co cal tratamos de dar resposta a dous aspectos clave para o desenvolvemento deste traballo: reflexionar sobre a información revisada e desenvolver o estudo empírico sobre a temática que estamos a tratar.

Nos seguintes tres capítulos presentamos a análise dos datos obtidos e, a continuación, as conclusións extraídas a partir deste estudo. Trátase dunha recapitulación final dos obxectivos formulados inicialmente, comprobando se foron finalmente acadados e en que grao. Por outro lado, tamén tratamos de establecer novas liñas de investigación ou propostas de estudo que xorden a partir deste traballo.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo 1. Formación e Traballo

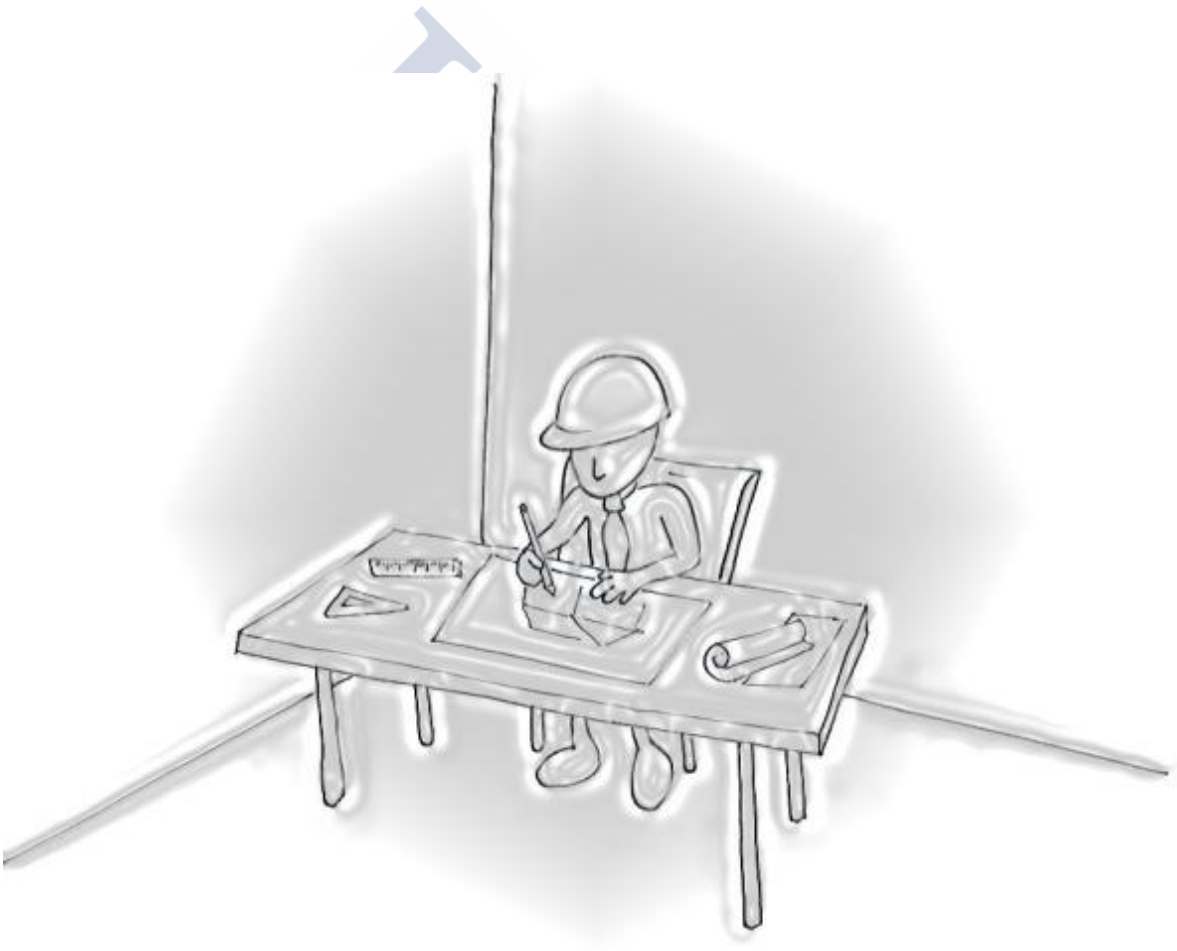


Figura 2. Primeira fase: Deseño do Proxecto de Obra
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

"La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él"

Delors (1996)

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL COMO PONTE Á COMPRENSIÓN DA FORMACIÓN PARA O TRABALLO

- Análise etimolóxica
- Interrelación entre traballo e formación: orixe e evolución

FORMACIÓN PARA O TRABALLO: O XERMOLO DA FORMACIÓN PROFESIONAL

- A Formación Profesional no contexto europeo
- A Formación Profesional no contexto español
  - Estatutos de Ensinanza Industrial (1924) e de Formación Profesional (1928)
  - Da República (1931-1936) á Lei Xeral de Educación (1970)
  - Da Lei Básica de Emprego de 1980 aos Acordos Nacionais de Formación Continua
  - Regulación do subsistema de Formación Profesional para o Emprego

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A visión tradicional acerca do concepto de formación profesional foi evolucionando, sobre todo nos últimos tempos, de forma bastante progresiva. O concepto tradicional foise modificando non por ser erróneo senón máis ben por ser insuficiente e non axustarse ás necesidades e demandas actuais.

Rodríguez Sánchez (2002) indica que a formación profesional continúa sendo a transmisión ordenada dos coñecementos profesionais necesarios para exercer unha profesión cualificada. Sen embargo, hoxe por hoxe, debe ter en conta ademais outras dimensións como a produtiva, tecnolóxica e a pedagóxica. É dicir, é tremendamente importante e necesario ter en conta as vinculacións entre a formación profesional e a realidade laboral e produtiva; a importancia que ten como parte do proceso de transferencia de innovacións tecnolóxicas; a súa importancia como feito educativo vencellado aos procesos produtivos; e a súa orientación cara a adquisición de competencias.

Por outra parte, como sinala Psifidou (2014, p. 353):

> na futura construción da formación profesional soamente se pode lograr o éxito apoiándose nun profundo coñecemento dos antecedentes históricos. Como se di, o futuro alimentase do pasado. Esta necesidade de reflexión histórica é importante non só para construír o futuro, senón tamén para situarse mellor no presente; para comprender e interpretar correctamente os procesos e acontecementos contemporáneos.

A razón pola cal nos parece interesante mencionar este percorrido histórico, polo menos brevemente, e como xa adiantábamos coa cita de Psifidou (2014), é debido a que a evolución e a significación do que hoxe é a Formación Profesional ven dada pola súa propia historia, e será esta a que nos axude e permita comprender mellor a realidade actual.

Partindo desta reflexión, neste apartado faremos un breve percorrido sobre os conceptos de traballo e formación e a súa interrelación ao longo da historia centrándonos, a continuación, nestes conceptos e a súa correspondencia na actualidade. Repasaremos tamén os antecedentes históricos da Formación Profesional tanto no marco europeo coma no español.

1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL COMO PONTE Á COMPRENSIÓN DA FORMACIÓN PARA O TRABALLO

Traballo, Oficio, Emprego, Ocupación, Profesión, entre outros, son termos que se empregan, moitas veces, coma sinónimos, para describir a realidade que aquí nos ocupa. Por un lado, trátase de comprender que é o que entendemos por traballo, cales son as características que fan que este sexa tan importante e á vez tan necesario para o ser humano e cal é a realidade actual. Por outro lado, imos tratar de comprender a interrelación entre traballo e formación, poñendo en valor o papel tan importante e necesario que xoga a formación dentro deste proceso.

1.1.1. Análise etimolóxica

É certo que os termos Traballo, Oficio, Emprego, Ocupación e Profesión presentan características comúns. Sen embargo dependendo do contexto e ás veces tamén dependendo do momento histórico empregase un ou outro termo. Pero, cal é o termo máis axeitado e que abarca unha realidade máis ampla? Non é obxectivo específico deste estudo facer unha análise profunda en relación ás diferentes definicións, polo que a análise que realizaremos será simplemente para xustificar e incluso reflexionar sobre os motivos que fan que dependendo da etapa na que nos centremos se fale de formación para o traballo, formación ocupacional, formación profesional, formación para o emprego.

Se consultamos o dicionario da Real Academia Española os termos traballo, oficio, ocupación, emprego e profesión vemos que estes presentan as seguintes aceptacións:

Traballo

Acción e efecto de traballar.

Ocupación retribuída.

Cousa que é resultado da actividade humana.

Esforzo humano aplicado á produción de riqueza.

Lugar onde se traballa.

Ocupación

Acción e efecto de ocupar ou ocuparse.

Traballo ou coidado que impide empregar o tempo noutra cousa.

Traballo, emprego, oficio.

Actividade, entretemento.

Emprego

"Acción de empregar".

"Ocupación, oficio".

Oficio

"Ocupación habitual".

"Profesión dalgunha arte mecánica".

"Función propia dalgunha cousa".

"Lugar en que traballan os empregados, oficina".

Profesión

"Emprego, facultade ou oficio que alguén exerce e polo que percibe unha retribución".

"Conxunto de persoas que exercen unha mesma profesión".

Como podemos observar, todas as definicións, en maior ou menor medida, fan referencia a unha mesma realidade, pero non nos dan unha definición exhaustiva da mesma, senón que unha definición lévanos a outra. Por outra parte, os autores expertos na materia, tampouco chegan a un acordo unánime sobre cal é o concepto máis apropiado, sendo partidarios de empregar un ou outro dependendo do contexto.

Pola súa parte, Matia (2016, p. 45) indica que pese a que xeralmente tendemos a empregar estes termos como sinónimos, en realidade non o son. Por este motivo, resulta importante delimitar o alcance epistemolóxico dos mesmos.

Para o termo profesión Tenorth (1988, pp. 78-80) propón algunhas características que axudan a clarificar e a facilitar a súa comprensión:

- Ocupación: actividades de xornada completa que constitúen a principal fonte de ingresos do suxeito, e que non soen ser accesibles para os profanos ou inexpertos.
- Vocación: actividades profesionais que non se orientan son soamente cara o lucro, senón que tamén se guían por unhas determinadas expectativas de conducta, que se ven reforzadas durante a formación e que se superpoñen e acaban por imporse a outras motivacións.
- Organización: defínense as profesións polas formas específicas de organización entre os seus membros, que delimita esa profesión fronte a outras.
- Formación: a profesión exércese sobre a base dun saber especializado, que se adquire de forma sistemática, a través dun proceso de ensino-aprendizaxe.

- Orientación do servizo: as profesións diferéncianse de outro tipo de actividades polo obxecto do seu quefacer laboral. A nivel específico, orientan a súa acción cara un cliente, e a nivel máis xeral, resolven problemas que poden ter gran relevancia para os valores da sociedade.

O termo profesión para Vélaz (1996) fai referencia ás habilidades produtivas que posúe un determinado individuo. Trátase daquelas operacións que se supón sabe facer. Como toda formación, implica un aprendizaxe que se obtén con esforzo.

Fernández Pérez (2001) considera que as profesións actuais se estruturaron con base nunha segmentación da produción do coñecemento e do seu propio exercicio ante a necesidade de regular e regulamentar as formas de exercicio das habilidades profesionais, buscando legalizar o escolar como a única forma válida de ter acceso ao coñecemento. Tamén son elementos importantes da profesión a súa lexitimación intrínseca, a súa validez e a súa función, os cales están determinados polas características da sociedade na que se crean e se desenvolven.

Polo súa parte, Freidson (2001) sinala que antes de pasar a definir o termo profesión é preciso facer énfase na diferencia entre dous usos moi diferentes que algunhas veces se confunden. Por un lado, temos a definición na que se fai referencia a un amplo estrato de ocupacións relativamente prestixiadas, pero de diversa índole, na que os seus membros recibiron algún tipo de formación superior e se identifican máis polo seu estatus educativo que polas súas competencias específicas. Tamén temos o concepto de profesión que fai referencia a un número limitado de ocupacións que teñen en común trazos característicos institucionais e ideolóxicos particulares. Este autor, despois dunha análise detida en torno a conceptualización das profesións, aclara que os principais escritos teóricos sobre as profesións refírense a estas como "un número bastante limitado de ocupacións que comparten características considerablemente máis específicas que a simple educación superior, e que poden distinguirse como ocupacións separadas".

Para o termo ocupación pese a que tamén existen múltiples e diversas definicións destacamos soamente algunhas das que consideramos describen en liñas xerais o termo:

A *Organización Internacional del Trabajo* (2005, Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones - CIUO-08) define a ocupación como "o conxunto de empregos cuxas principais tarefas e cometidos se caracterizan por un alto grao de similitude".

No preámbulo do *Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional* (BOE, 10/06/1995) definíase ocupación como: "unidade básica de análise e ordenación da actividade laboral, entendida como un agregado de competencias con valor e significado no emprego, cun substrato de profesionalidade socialmente recoñecido e referente efectivo na dinámica do encontro cotiá entre a oferta e a demanda de traballo".

O termo ocupación inclúe, para Vélaz (1996), un matiz máis social, pois sinala o papel que unha persoa desempeña dentro da sociedade e ven en gran medida definido polo tipo de traballo que realiza. Mentres que emprego é o termo empregado para referirse a "aquelas modalidades contractuais por medio das cales un individuo recibe unha remuneración a cambio dun traballo produtivo durante un período de tempo establecido".

Outra definición para emprego é a que nos ofrece a Organización Internacional del Trabajo (2005): "conxunto de tarefas e cometidos de tarefas e cometidos desempeñados por unha persoa, ou que se prevé que esta desempeñe, para un empregador particular, incluído o emprego por conta allea".

Matia (2016, p. 49) na súa análise dos conceptos ocupación, emprego e profesión, afirma que a nivel xeral a profesión "constitúe un campo de actividade máis ou menos amplo que se aplica a un determinado sector da produción de bens e servizos, e que require dun coñecemento teórico e dun desempeño práctico dos procedementos aplicables a dito sector". Sen embargo, ocupación e/ou emprego refírese ao desempeño dun oficio, cuxo ámbito de aplicación se circunscribe a un posto de traballo concreto, que se exercita mediante a aplicación de coñecementos, estratexias e técnicas máis específicas.

Apoiando a análise feita por este autor incluímos dous termos máis: traballo e oficio. Ambos termos agruparíanse xunto cos termos de ocupación e emprego pese a non ser especificamente o mesmo e poñeríamos profesión nun grupo diferenciado, debido ao requisito formativo. Como viamos nas definicións dadas o termo profesión a educación é un prerrequisito necesario que, a diferenza dos demais, e como o seu propio adxectivo o indica, fai do suxeito un "profesional".

Vélaz (1996) conclúe que o termo traballo ten un significado máis global, que integra, pero non equivale, ao de emprego, profesión e ocupación. Na súa aceptación máis xeral, o

traballo pode indicar actividades que non inclúan relacións contractuais nin beneficios económicos. Así ocorre con case todo o traballo doméstico, o voluntariado ou certas labores por conta propia.

Como apunta Sabariegos (2011, p. 2) o traballo convértese "naquela labor retribuída por un salario". Sen embargo, como indica o mesmo autor, nesta definición deixaríamos fora do ámbito laboral aquel traballo non retribuído, como o traballo doméstico. O concepto de traballo que percibimos hoxe en día difire bastante do concepto que as sociedades primitivas tiñan, polo que facer unha comparación entre ambos resultaría un erro catastrófico.

> Nas primeiras sociedades, o traballo era concibido non como medio para acumular riqueza e elevar o status social diferenciando entre o traballo produtivo e o que non o é, senón como forma de aprendizaxe social, evolución individual e aprovisionamento colectivo, no que a acumulación de capital non tiña sentido, xa que a maior parte das existencias atopábanse na natureza, polo que acumulalas era un proceso innecesario (Sabariegos, 2011, p. 5).

No capitalismo o concepto de traballo estaba relacionado coa acumulación de riqueza, de modo que o traballo era un medio ou instrumento para obter riqueza. Seguindo a Sabariegos (2011), neste caso a concepción do traballo leva como atributo a retribución económica, polo que soamente contemplaría o traballo produtivo e deixaría fora o traballo de carácter reprodutivo.

Na concepción obxectivista o traballo é considerado como a actividade que transforma conscientemente á natureza e ao home mesmo, independentemente de que sexa valorado pola sociedade (De la Garza, 1997).

García Hoz et al. (1994, p. 17) definen o concepto traballo como "aquela actividade humana que se realiza en función dun produto a obter". Aclara que é unha actividade que non ten sentido en si mesma, senón no resultado. Trabállase para construír tal obxecto, para conseguir algo, para acadar un obxectivo.

Pineda (2002, p. 27) continúa a definición dada por García Hoz et al. (1994) afirmando que é "aquela actividade humana que se realiza en función dun produto a obter e que xera un resultado palpable".

Cando falamos de traballo, hai que facer referencia a diferentes visións do concepto, e no contexto deste estudo interésannos principalmente as tres seguintes (García Hoz et al., 1994):

- Visión antropolóxica: analízase o traballo dende o seu carácter exclusivamente humano, e concíbeo como aquela actividade que permite definir ao ser humano como tal e axuda a melloralo.
- Visión sociolóxica: enténdese o traballo como unha realidade no conxunto dos fenómenos sociais.
- Visión económica: percíbese o traballo como a produción de bens e servizos e tamén centro das posibilidades e conflitos orixinados pola produción e circulación dos bens.
- Visión xurídica: interprétase o traballo como un deber e sobre todo como un dereito dos individuos.
- Visión psicolóxica: o traballo é condicionante da personalidade de quen traballa e como axente que reobra sobre o suxeito que actúa.
- Visión pedagóxica: considera o traballo en dobre sentido, como finalidade da educación e como medio de educación, de enriquecemento persoal.

Como xa indicamos, non podemos falar de traballo, oficio, ocupación, emprego e/ou profesión, sen deternos no papel tan importante que desempeña a educación/formación na configuración do mesmo. Independentemente de que se tratase ou non dun proceso con carácter intencional, o traballo e a formación foron da man ao longo de toda a historia, pese a que o ser humano non era consciente de estar levando a cabo un proceso formativo, a ensinanza de oficios, traballos e tarefas sempre se basearon na ensinanza transmitida de uns a outros, ven sexa de xeración de xeración ou entre os membros da mesma xeración.

Por tanto, se consultamos novamente o Dicionario da Real Academia Española para os conceptos de educación e formación podemos atopar as seguintes entradas relacionadas:

Educación

"Acción e efecto de educar".

"Crianza, ensinanza e doutrina que se da aos nenos e aos mozos".

"Instrución por medio da acción docente".

Formación

"Dar forma a algo".

"Preparar intelectual, moral ou profesionalmente a unha persoa ou a un grupo de persoas".

"Dito dunha persoa: Adquirir preparación intelectual, moral ou profesional".

O Ministerio de Fomento (2018) subliña que o termo formación se refire á ensinanza para adquirir coñecementos que se aplican a curto prazo na resolución de problemas concretos, dando resposta ás necesidades do entorno laboral. A denominación do termo en inglés, *training* (adestramento, preparación), recalca este carácter práctico. Indica que se diferencia do concepto educación, entendido este último como "incorporación de valores e con efectos máis a longo prazo".

A formación pode entenderse como o proceso de mellora das capacidades, coñecementos e aptitudes das persoas. Nesta concepción a formación debe ser considerada como un proceso completo, flexible, motivador, integrador, e influenciado esencialmente polo mercado de traballo e polos colectivos destinatarios (Fernández-Salinero, 2002).

Por outro lado, e seguindo a Touriñán (1996) na súa análise conceptual en relación aos procesos educativos, debemos diferenciar tres tipos: educación formal, educación non formal e educación informal.

Segundo este profesor da Universidade de Santiago de Compostela, dende a perspectiva da "lóxica da división", os conceptos educación formal, non formal e informal non reflexan tres especies, posto que os termos analizados relaciónanse entre si de modo distinto, e dous deles dun modo máis directo que o outro. Trátase, como indica Touriñán, de tres realidades distintas, gramaticalmente significadas, que non reproducen necesariamente a mesma distinción lóxica.

Con este traballo invitase a analizar as definicións comunmente aceptadas de educación formal, no formal e informal, de modo que puidésemos apreciar que dúas delas, formal e non formal, teñen entre si un atributo común que non comparten coa educación informal. Este atributo é a organización e sistematización.

Ademais, se facemos unha taxonomía ou clasificación da educación formal, non formal e informal debemos ser precavidos e non cometer o erro de darlles a mesma representatividade dentro da educación. Touriñán (1996) indicaba que por tanto o diagrama – $\boldsymbol{E_H\ (X\text{-}Y\text{-}Z)}$ – sería erróneo, posto que aínda que é certo que os tres termos forman parte da educación, en realidade forman dúas especies, de modo que o seu diagrama sería o seguinte:

$\mathbf{X_1}$ **Y**

$\mathbf{X_2}$

Isto ten relación coa organización do sistema de formación profesional, posto que se divide en dous subsistemas, por un lado a educación regrada (formal), que no contexto deste traballo sería a actual Formación Profesional Inicial, e por outro lado a educación non regrada (non formal), a cal, tamén no contexto deste estudo, se correspondería coa Formación Profesional para o Emprego.

Para Touriñán (1996) a educación formal e non formal son, fronte á educación informal, procesos intencionais de adquisición de destrezas, actitudes e competencias educativas a través de estímulos directamente educativos. Sen embargo, a diferencia específica entre educación formal e non formal é a realización de actividades conformadas ou non polo sistema escolar.

A educación formal ven a ser o proceso de adquisición do conxunto de competencias educativas (coñecementos, destrezas e actitudes), adquiridas en actividades conformadas polo sistema escolar. A educación non formal é o proceso de adquisición do conxunto de competencias educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades non conformadas polo sistema escolar. Por último, a educación informal é a adquisición de educación con estímulos non directamente educativos. É dicir, é o reflexo da experiencia cotiá que transmite tanto o bo como o malo.

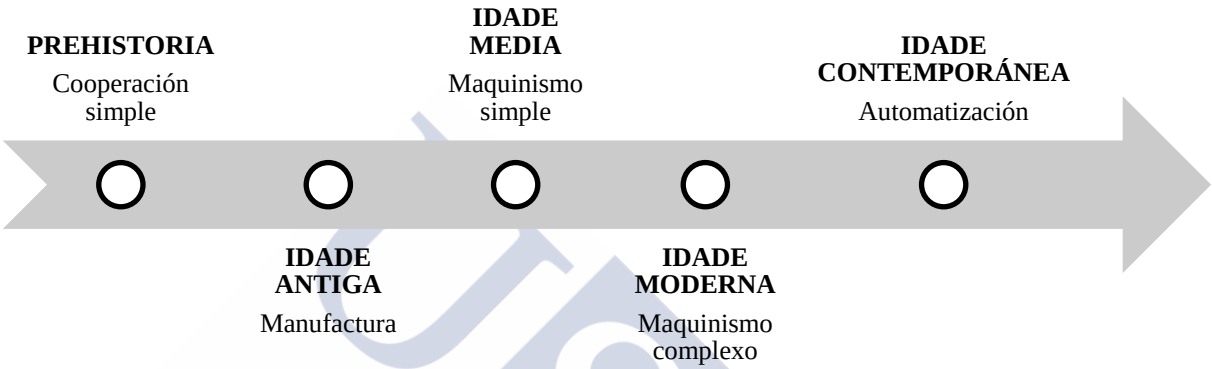
En base a análise sobre a educación formal, non formal e informal, Sáez e Fernández-Salinero (1998, p. 184) indican que a pesar de que os campos de cada educación son teoricamente distintos, moitas veces van unidos, compleméntanse e a maioría das veces prolónganse os uns aos outros en ámbitos, obxectivos, contidos e métodos distintos, que non distantes. “A educación é algo global, dunha complexidade extraordinaria polos elementos do sistema que a constitúen e polos actores que nela interveñen”.

Pese a que poderíamos debater longo e tendido en relación ao axuste ou adaptación desta conceptualización coa realidade actual, sobre todo tendo en conta a configuración actual da formación profesional, non nos imos a adiantar. De momento e para comezar, ímonos basear nesta teoría, debido a que o momento histórico do que partiremos para a comprensión da realidade actual está perfectamente identificado na mesma.

1.1.2. Interrelación entre traballo e formación: orixe e evolución

É un feito que a evolución conceptual e sociotécnica do traballo se desenvolveu ao longo da historia, polo que sendo conscientes da influencia destes antecedentes, e valorando a amplitude do que esta análise suporía, trataremos de dar unhas pinceladas moi breves do seu percorrido e evolución dende a prehistoria.

Figura 3.
Evolución do concepto de traballo



Fonte: elaboración propia a partir de Pineda (2002)

Na prehistoria, as actividades humanas tiñan relación principalmente coa supervivencia do grupo e coa provisión de alimento (caza, pesca, lume e agricultura). O traballo consistía na cooperación simple e a prolongación da familia ou o grupo. As características do proceso laboral son (Pineda, 2002):

- Creación única artesanal
- Utilización da forza humana
- Instrumentos rudimentarios
- Non existe organización do traballo
- Transformación directa da natureza

O ser humano crea e fai o traballo sendo consciente, posto que xa existe dominio e control do proceso. Non se trata de traballos monótonos e cada home regula o ritmo e forma de produción.

Na idade antiga, a concepción do traballo varía en función das diferentes culturas, sen embargo todas elas presentan aspectos comúns xa que teñen unha visión do traballo como unha tarefa física e fatigante. Entre as características do traballo están:

- Creación artesanal
- Forza humana
- Ferramentas específicas
- Organización simple do traballo
- Creación de pequenos talleres

Lévase a cabo unha desvinculación entre concepción e execución, e pérdese o control do proceso. Tamén nesta etapa aumenta a intensidade, velocidade, monotonía e prodúcese unha rixidez da organización.

A idade media caracterízase polo maquinismo simple. Nesta etapa, a concepción que existe do traballo é que este é un medio para acadar a vida eterna. Incorpórase o dereito e o deber do traballador para satisfacer as necesidades básicas, mais este non poderá producir riqueza.

Aparece nesta etapa a burguesía e os gremios que redefinen o traballo como unha actividade social con valores importantes como a seguridade e a dignidade dos oficios.

Os burgueses son os que posúen os medios de produción e establecen unha relación de tipo mercantil como proletariado, o que lles permite a acumulación de capital.

É na idade moderna (maquinismo complexo) cando se descobre o home racional, capaz de coñecer e dominar a natureza polo seu propio esforzo. Outra característica importante desta etapa é que se trata dunha época marcada polo mercantilismo (viaxes e descubrimentos de terras lonxanas) e a secularización das sociedades. O produto dun traballo sistemático e un baixo consumo produce a acumulación de capital coñecido como o “Capitalismo Industrial”.

O traballo e a acumulación de bens e capital transfórmanse en medios de ascenso social.

As características que definen o proceso laboral nesta etapa son as seguintes:

- Utilización de máquinas e ferramentas.
- O traballador regula e controla a máquina.
- Aparece a enerxía eólica e hidráulica.

Nesta etapa aparece a división e o reparto de tarefas e o traballo por quendas.

Na idade moderna (automatización), a cal se data entre a segunda metade do século XVIII e principios do século XIX prodúcese a Revolución Industrial, que ten como principais efectos:

- O incremento na capacidade de produción.
- A diminución dos tempos de produción.
- Aparece a produción en serie.
- Diminúen os custos de produción.

A economía deixa de basearse no traballo manual e pasa a ser dominada pola industria e a manufactura. Coa Revolución Industrial xorde o individualismo xerado polas novas formas de traballo e os novos pensamentos acerca da relación existente entre o home e a sociedade. As características do proceso laboral nesta etapa son:

- Cadeas de produción.
- Poboación laboral feminina masiva.
- Organización científica do traballo (Taylor e Fayol).
- Emprego da enerxía hidráulica e eólica.

Este período caracterízase por una rotura definitiva entre a concepción e a execución. O esforzo humano ven determinado polas máquinas. O home pasa de facer tarefas a encargarse da verificación do correcto funcionamento das máquinas.

Segundo Pineda (2002), a idiosincrasia dos modelos de Taylor e Fayol é:

- Descomposición do traballo en operación elementais, simples, cun comezo e un finais fáciles de recoñecer, permitindo medir a súa duración.
- Establécense tempos necesarios para cada tarefa e as operacións que a compoñen.
- O salario establécese en relación ao rendemento. Págase por unha produción mínima, que diminúe ou aumenta en función de se a produción baixa ou sube.
- O obxectivo máximo é aumentar a produtividade.

Durante o século XX, especialmente como consecuencia das dúas guerras mundiais, incorpóranse grandes avances tecnolóxicos, médicos, de produción de enerxía e de comunicación. Tamén a economía deixa de ter unha conceptualización local e pasa a ser considerada globalmente.

Na última parte desta etapa, as características do proceso laboral presentan numerosos cambios respecto á primeira parte deste período, como se pode ver a continuación:

- Control automático do proceso.
- Tarefas de vixilancia e control.
- Cambio cualitativo do rol do home.
- Redución de participación.
- Introdución masiva do ordenador.

Riquelme (2006) subliña que é preciso recoñecer que a relación educación e traballo é unha articulación interactiva, complexa, multidimensional, radicada e determinada por un espazo e un tempo. Para interpretar esta relación, é preciso votar man de enfoques dende a socioloxía da educación e a historia do traballo.

Como se pode deducir das características que definen cada unha das etapas históricas, a interrelación entre a formación e traballo existe dende o orixe dos tempos, xa que dende que o ser humano é consciente da necesidade da transmisión dos coñecementos para poder manter e que non desapareza aquelo que se descobre, este pasa a transmitir e compartir cos membros do seu grupo aquelo que foi descuberto realizando de forma non intencional un proceso formativo baseado na transmisión dunha serie de coñecementos. Sen embargo, o carácter intencional que hoxe en día caracteriza o proceso formativo é bastante recente.

Inconscientemente o ser humano, dende a súa orixe ía transmitindo as aprendizaxes adquiridas dunha xeración a outra e no traballo isto tamén era así, xa que se ían ensinando os procesos de xeración a xeración ou entre os membros dunha mesma xeración, sen ser conscientes de que xa se estaba formando para o traballo. Coa toma de conciencia de que era tan importante manter o que xa se descubrira como descubrir algo novo, foron buscando métodos e técnicas para poder manter todos os coñecementos acadados. Sen embargo, na actualidade o proceso laboral dista moito do que era unhas décadas atrás, sendo máis complexo e cambiante. Cada día o mercado profesionalízase máis e as empresas demandan traballadores máis competentes. Non procuran traballadores que simplemente saiban levar as tarefas propias dunha única ocupación, senón que buscan ademais traballadores con competencias transversais, máis de tipo persoal, como iniciativa, traballo en equipo, motivación, autonomía e un longo etcétera, como veremos máis adiante. Por estes motivos, a formación é cada vez máis importante, e non chega simplemente cunha formación de carácter

inicial senón que é preciso unha formación continua, unha formación ao longo de toda a vida *life long learning*.

Lorente (2011, p. 117) advirte que estamos asistindo a un gran cambio na conceptualización do traballo que se afasta da homoxeneidade dos modelos clásicos de produtividade taylorianos ou fordianos, modelos que consideraban ao traballador como un simple produtor, avanzando cara a diferenciación e distinción posterior.

> Fronte á división de tarefas entre deseño e execución, propia dunha época, co postfordismo reálzanse, entre outros elementos, a capacidade de iniciativa individual, á vez que se acompaña do aumento da mobilidade interna na empresa e da mobilidade externa entre empresas. Igualmente, os postos de traballo caracterizados pola manipulación material vanse vendo substituídos pola manipulación informática en postos de traballo máis cualificados, polivalentes e con máis responsabilidade. Trátase de fenómenos que se acompañan, inexorablemente, dunha maior flexibilidade laboral. Isto supón un reformulo das cualificacións esixidas aos traballadores e para as que debe ser orientada a formación.

Delors (1996, p. 91), no informe á UNESCO da Comisión internacional sobre educación para o século XXI, xa insinuaba que este século xeraría tanta información que levaría a propoñer á educación unha dobre esixencia:

> por un lado, deberá transmitir, masiva e eficazmente, un volume cada vez maior de coñecementos teóricos e técnicos evolutivos e simultaneamente, deberá tratar de atopar e definir orientacións que permitan ás persoas asimilar e adaptarse á gran cantidade de información que caracterizará esta nova era da información e do coñecemento.

Delors insiste en que xa non é suficiente con que cada individuo acumule ao comezo da súa vida unha reserva de coñecementos aos que poderá recorrer durante o resto dos seus días, senón que agora debe estar en condicións de aproveitar e empregar durante toda a vida cada oportunidade que se lle presente de actualizarse e enriquecerse e desta forma adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Seguindo a Lorente (2011, p. 118) son tres as tendencias globais que mostran a evolución da sociedade actual (*learning society*) e que provoca a ruptura do concepto da cualificación do posto de traballo para deixar o sitio á "flexibilización dos recursos humanos e á lóxica competitiva":

- facer fonte aos acontecementos, afrontar axeitadamente situacións imprevistas e ter iniciativa, responder de forma pertinente e axeitada, responsabilidade e autonomía, mobilización de recursos;
- habilidades relacionais e comunicativas, ser quen de traballar conxuntamente cun obxectivo común, manexo e destreza de novas tecnoloxías, avaliar os efectos das propias decisións;
- adoptar unha lóxica orientada cara os demais, desenvolvendo capacidade de empatía, escoita e comprensión das necesidades do outro, autonomía e capacidade de iniciativa, procura de solucións axeitadas, entre outras.

1.2. FORMACIÓN PARA O TRABALLO: O XERMOLO DA FORMACIÓN PROFESIONAL

Neste apartado imos facer unha análise en relación ao cambio de paradigma polo que a formación para o traballo pasa a ser un proceso sistemático e intencional ao que hai que prestar especial atención para a mellora do desenvolvemento social, cultural, económico e político.

Como sinala Martín Puebla (2009) a formación profesional é unha institución ambivalente, pertence ao mundo da ensinanza pero está dirixida ao desenvolvemento dunha actividade profesional. Esta dobre dimensión que a caracteriza refléxase nos diferentes tipos ou modalidades de ensinanza profesional, nos seus fins e nos órganos encargados de xestionala.

A continuación imos facer un breve repaso en relación á historia da Formación Profesional indicando, de forma sintética, aqueles fitos que a maioría dos expertos na temática coinciden en identificalos como os máis relevantes.

Para abordar este apartado, comezaremos facendo un repaso cun carácter máis xeral, tratando de identificar os fitos máis importantes acontecidos a nivel europeo e, a continuación, centrarémonos no contexto español.

1.2.1. A Formación Profesional no contexto Europeo

Dentro do marco europeo son múltiples e variados os fitos a destacar, sen embargo, non podemos abarcar toda a historia da Formación Profesional neste traballo xa que este apartado soamente é unha parte deste estudo. Por elo, imos indicar de forma breve e esquemática

aqueles acontecementos que a maioría dos autores coinciden en destacar como máis importantes.

Para a seguinte síntese pártese do artigo publicado na Revista Europea de Formación Profesional *De la divergencia a la convergencia: Una historia de la formación profesional en Europa* (Wollschläger e Guggenheim, 2004).

Comezamos este repaso histórico a partir do século XII, que é cando aparecen as asociacións que reunían a aqueles traballadores que desempeñaban a mesma profesión ou oficio dentro dunha mesma cidade e que eran coñecidas como "gremios". Estas asociacións contaban cos seus propios estatutos, regras vinculantes para todos os membros das mesmas, e que definían formas de executar o traballo e establecían o que se consideraba "prezos favorables".

> As normativas dos gremios tamén establecían os requisitos para afiliarse ao gremio e para a formación de aprendices e oficiais. Na maioría das cidades ou vilas, os gremios desempeñaron unha función política e económica de gran importancia. Pero xurdiron conflitos sobre a súa influencia nos asuntos públicos, por exemplo, cando os gremios impedían aos non asociados establecerse e desempeñar a súa profesión (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2004, p.7).

Como indica Sánchez Araya (2016) as normas dos gremios en moitos aspectos eran severas, pola súa natureza de controlar todos os procesos da produción. Como consecuencia da rixidez das súas normas, producíronse diversos enfrontamentos cando comezou o desenvolvemento tecnolóxico na idade moderna.

Nos séculos XVIII e XIX, o sistema gremial perde gran parte da súa importancia en Europa. A partir do sistema gremial, establécese unha xerarquía laboral por toda Europa composta de aprendices, oficiais e mestres.

> O título de mestre era a única proba escrita de competencia profesional, mentres que os "certificados de aprendizaxe" confirmaban aprobar a primeira fase formativa (As mulleres - esposas ou criadas dos mestres- só podían desempeñar unha función subordinada como auxiliares). Para ser aceptados nun gremio, os aprendices tiñan que someterse a un período de proba de varias semanas de duración. A familia xeralmente pagaba unha taxa ao mestre pola comida e o aloxamento de aprendiz. A aprendizaxe duraba xeralmente entre dous e catro anos, ou mesmo máis nalgunhas profesións moi especializadas (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2004, p.7).

Unha vez rematado o período de aprendizaxe o aprendiz debía pasar un exame. Coa superación desta proba e reunindo os requisitos establecidos para a profesión, o aprendiz pasaba á categoría de oficial. Xeralmente os oficiais viaxaban de cidade a cidade tratando de incrementar e ampliar os seus coñecementos, aprendendo dos mestres doutros países. Cando os oficiais adquirían a suficiente experiencia, podían presentarse a un gremio e pasar a ser mestres.

En Europa, as diferentes modalidades de formación profesional teñen a súa orixe na abolición do sistema gremial. Como indica Sánchez Araya (2016), os sistemas de formación profesional comezaron a diversificarse, en función das características propias de cada país, isto levou a que cada que cada nación construíse o seu propio e particular sistema de Formación Profesional.

As diversas características dos sistemas de formación profesional de Europa débense principalmente aos seguintes factores:

- Os diferentes ritmos de industrialización dos distintos países.
- A abolición do sistema gremial.
- A influencia de movementos políticos filosóficos, culturais e relixiosos.

Psifidou (2014, p. 354) aclara que nesta período xurdiron dúas correntes de pensamento que influían na vida e o traballo daquela época. Estes modelos de pensamento eran o liberalismo e o puritanismo, modelos dos que aínda actualmente quedan secuelas a través do "modelo liberal do mercado".

> O "liberalismo", isto é a non intervención –nin protección– por parte do Estado, fai a cada persoa responsable do seu propio destino. O liberalismo supón que o "libre xogo de forzas" fomenta o benestar da nación e das súas empresas. O "puritanismo", un código moral estritamente protestante, reclama a quen o practica capacidade de autosacrificio e laboriosidade. O puritanismo considera que a prosperidade é resultado desta laboriosidade.

Cara a metade do século XX, son tres modelos básicos de formación profesional que se desenvolven en Europa. Na seguinte táboa, preséntase unha comparativa dos tres modelos clásicos: Gran Bretaña, Francia e Alemaña en relación ás seguintes variables:

- Quen determina a organización da formación profesional?
- Onde ten lugar a formación profesional?

- Quen determina os contidos da formación profesional?
- Quen asume os custos da formación profesional?
- Que cualificacións se obteñen ao finalizar a formación profesional, e que oportunidades abren ditas cualificacións?

Táboa 1.
Modelos clásicos de Formación Profesional en Europa

	O modelo liberal de Mercado: Gran Bretaña	O modelo regulado polo estado: Francia	O modelo corporativo e dual: Alemaña
Quen determina a organización da formación profesional?	A organización negóciase "no mercado" entre representantes de traballadores, directivos empresariais e subministradores de formación profesional.	O Estado.	Cámaras de oficios e artesáns reguladas estatalmente e organizadas por sectores profesionais.
Onde ten lugar a formación profesional?	Non ten un lugar específico. Lévase a cabo en escolas, empresas, escolas e empresas, a distancia, etc.	En escolas especiais denominadas "escolas de produción".	A formación alterna conforme a un calendario fixo entre as empresas e as escolas profesionais ("modelo dual").
Quen determina os contidos da formación profesional?	Ou ben o mercado, ou ben as empresas individuais, en función do necesario en cada momento. Os contidos non preestablecidos.	O Estado (xunto cos axentes sociais). A formación non intenta prioritariamente reflexar as prácticas reais na empresa: baséase máis nos coñecementos xerais e teóricos.	A decisión corresponde conxuntamente a empresarios, sindicatos e o Estado.
Quen asume os custos da formación profesional?	Por regra xeral, quen recibe a formación profesional é quen a paga. Algunhas empresas financian algúns cursos que imparten elas mesmas.	O Estado recada unha taxa formativa das empresas e financia con ela a formación profesional, pero só para un número determinado de solicitantes cada ano.	As empresas financian a formación impartida dentro da empresa, e poden desgravar fiscalmente ditos custos. Os aprendices reciben un importe establecido por contrato. As escolas profesionais están financiadas a nivel estatal.

Que cualificacións se obteñen ao finalizar a formación profesional, e que oportunidades abren ditas cualificacións?	Non hai supervisión da formación nin exames finais acreditados a escala nacional.	A formación produce certificados estatais que capacitan aos mellores titulados para acceder a cursos superiores.	As cualificacións acreditan a escala nacional aos titulados para traballar na profesión correspondente e para acceder a cursos superiores.

Fonte: Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2004, p. 9)

Como indica Psifidou (2014, p. 356):

> Fronte á variedade de sistemas de formación profesional en Europa, as tendencias cara a converxencia foron xurdindo paralelamente á integración europea. As diferentes institucións europeas viron acrecentar as súas competencias, en particular co Acta Única Europea, o Tratado de Maastricht, a fundación da Unión Europea e a creación do Europa.

Alemaña e Francia eran reticentes a esta converxencia debido a que contaban con sistemas de formación profesional ben desenvolvidos e con bos resultados e non estaban a favor de asumir o custo que suporía a recualificación de aqueles países máis atrasados e ademais estaban temerosos de que ter que facer modificacións no seu sistema.

Coa crise xurdida a mediados do decenio de 1970, os Estados víronse obrigados a establecer novas formas de cooperación. Nesta época, tamén os sindicatos buscaban gañar representatividade na Comunidade Europea e desenvolver unha política social europea común nos ámbitos do emprego e a formación profesional.

En 1975 créase o Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP de aquí en adiante) con sede en Berlín. Esta creación supuxo tanto un progreso cara a converxencia en materia de formación profesional europea como un método para fomentar a investigación en Formación Profesional e desenvolver os intercambios neste ámbito entre os Estados membros da Comunidade Europea (Wollschläger e Reuter-Kumpmann, 2004).

En 1980 a tendencia a unha converxencia da formación profesional europea comeza a acelerarse. Aprécianse intereses comúns en toda a Unión Europea, defínense obxectivos a medio e longo prazo que permiten expresar eses intereses, e vaise efectuando unha integración de tipo indirecto e «voluntario».

No ano 1995 o CEDEFOP cambia a súa sede para Tesalónica (Grecia).

Cinco anos máis tarde, no ano 2000, no Consello de Lisboa os xefes de Estado e de Goberno ocúpanse por primeira vez de cuestións relativas á política educativa. O Consello Europeo de Lisboa recoñece a importante función da educación como elemento integrante das políticas económicas e sociais, como instrumento para reforzar a competitividade de Europa a escala mundial e como garantía que asegura a cohesión das sociedades e o pleno desenvolvemento dos seus cidadáns.

O Consello Europeo adopta para a Unión Europea o obxectivo estratéxico de converterse na economía do coñecemento máis dinámica do mundo. O desenvolvemento dunha formación profesional de alta calidade é un elemento integrante esencial na estratexia, sobre todo para fomentar a inclusión social, a cohesión, a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade.

En 2001 os directores xerais de Formación Profesional dos países da UE decidiron adoptar a iniciativa de Bruxas.

Un ano despois ratifícase a iniciativa de Bruxas pola Declaración de 31 ministros de Educación en Copenhague. Os Estados europeos comprométense a iniciar un proceso de cooperación intensificada en materia de formación profesional, procurando unha converxencia por medio de instrumentos como a transparencia, a calidade formativa, o recoñecemento mutuo de competencias e cualificacións, o desenvolvemento da mobilidade e o acceso á formación permanente. A partir deste momento lévase a cabo o desenvolvemento de instrumentos e principios europeos comúns á análise de cuestións precisas relacionadas coa formación profesional.

No ano 2004, Europa pasa de quince Estados membros a vinte cinco e lévase a cabo a revisión da evolución dos obxectivos propostos na Declaración de Copenhague do ano 2000, en Maastricht. Realízase unha avaliación do estado de consecución dos obxectivos e lévase a cabo un axuste das prioridades que debían seguirse na seguinte fase.

Xa en 2006, en Helsinki, lévase a cabo a revisión da evolución dos obxectivos propostos na Declaración de Copenhague do ano 2000, e realízase un axuste das prioridades que debían seguirse na seguinte fase. Europa pasa, no ano 2007 de vinte cinco a vinte sete Estados membros.

Ao ano seguinte lévase a cabo a revisión da evolución dos obxectivos propostos na Declaración de Copenhague do ano 2000, en Burdeos, e realízase o correspondente axuste das prioridades que debían seguirse na seguinte fase.

En 2009 establécese unha nova estratexia que axude na promoción dun crecemento intelixente, sostible e integrador de cara a 2020. Créase un novo marco estratéxico en materia de Formación Profesional, «Educación e Formación 2020» (ET 2020) baseado no anterior programa de traballo «Educación e Formación 2010» (ET 2010), que establece catro obxectivos estratéxicos comúns para os Estados membros:

- Facer realidade a aprendizaxe permanente e a mobilidade;
- Mellorar a calidade e a eficacia da educación e a formación;
- Promover a equidade, a cohesión social e a cidadanía activa;
- Incrementar a creatividade e a innovación, incluído o espírito empresarial, en todos os niveis da educación e a formación.

Estes obxectivos acompáñanse de indicadores e valores de referencia europeos que permiten medir os avances na súa consecución.

No comezo da década (2010) lévase a cabo unha nova revisión da evolución dos obxectivos propostos na Declaración de Copenhague do ano 2000 en Bruxas e faise unha análise dos avances conseguidos ata o momento. Establécense obxectivos a longo prazo e acórdanse resultados a curto prazo, concretamente para o ano 2014.

1.2.2. A Formación Profesional no contexto Español

É importante destacar que nas diferentes etapas históricas que levaron ao nacemento da Formación Profesional en España, producíronse interaccións entre a educación e o mundo do traballo (Pineda, 2002). Nestas interaccións, e sobre todo nos últimos tempos, identifícanse dous ámbitos claramente diferenciados e que foron producindo desenvolvemento e prácticas formativas tamén desiguais: a Formación Profesional Inicial e a Formación Profesional Continua.

1.2.2.1. Estatutos de Ensinanza Industrial (1924) e de Formación Profesional (1928)

Santos Rego e Lorenzo Moledo (2009) sinalan que pese a que existen antecedentes de formación profesional no noso país como a creación das Escolas de Artes e Oficios, a Lei de Instrución Pública de 1857 (Lei Moyano), ou incluso a Lei de Aprendizaxe Industrial (1911), a primeira iniciativa para crear un sistema normalizado de ensinanzas profesionais en España

apareceu a partir dos Estatutos de Ensinanza Industrial e de Formación Profesional de 1924 e 1928, respectivamente.

Co Estatuto de Ensinanza buscábase acabar co analfabetismo técnico a través da creación dunha ensinanza profesional axeitada. Reorganiza as ensinanzas profesionais en tres categorías: obreira, profesional e facultativa, e aplica as ideas tayloristas en vigor por aquel entón.

O Estatuto sinalaba que as escolas de traballo debían ter entre as súas funcións principais a formación inicial de oficiais e mestres industriais; a formación de rapaces novos con contratos de aprendices; a formación para traballadores expulsados do emprego coa finalidade de reinserilos laboralmente; e tamén a formación de traballadores en activo en novas técnicas ou aprendizaxes, que se realizaría como formación complementaria nocturna para traballadores adultos en reciclaxe.

A Ensinanza Obreira estaba dirixida á formación de persoal obreiro dos oficios industriais e a instrucións dos artesáns. Esta ensinanza impartíase nas Escolas Elementais de Traballo ou Escolas de Aprendizaxe e dividíase en dúas etapas: a primeira era unha ensinanza preparatoria e outra de ensinanza de aprendizaxe. Aqueles alumnos que superaban con éxito esta formación e sempre e cando cumpriran unha serie de requisitos establecidos no Estatuto, recibían un Certificado Escolar Obreiro e cursos complementarios profesionais para os aprendices e obreiros (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2009).

A Ensinanza Profesional, que estaba a cargo das Escolas Industriais ou Escolas Profesionais, orientábanse á formación dos cadros intermedios da industria. Tratábase de formar ás profesións técnicas industriais, que eran aquelas que ostentaban funcións de mando sobre os obreiros. O seu traballo requiría un maior nivel de cualificación, predominando o traballo intelectual sobre o manual.

Dentro da ensinanza industrial ofertábanse estudos de perfeccionamento profesional obreiro que ían dirixidos a aqueles suxeitos que tiñan realizado os estudos de Oficial Obreiro, e debían realizar, primeiro, un curso xeral e, despois, outro curso de especialización. Cando remataban esta formación recibían un Certificado de “Mestre Obreiro”.

Ademais dos estudos de perfeccionamento profesional existían os de perito industrial, que tiña como finalidade formar xefes de taller e de fabricación, capaces de interpretar e realizar os proxectos. Estes estudos estruturábanse en seis cursos: catro de carácter xeral e

dous de especialización. É de destacar destes estudos o feito de que tiñan docencia semanal que se compoñía de vinte e catro horas, das cales a metade das mesmas eran de formación práctica. Para acceder a esta formación era preciso ter cumpridos os doce anos de idade, ter aprobadas unha serie de materias do Bacharelato consideradas elementais ou ter cursados os estudos de Mestre Obreiro.

A Ensinanza Facultativa, impartíase nas Escolas de Enxeñeiros Industriais, que por aquel entón soamente existían en Barcelona, Bilbao e Madrid. A finalidade desta ensinanza era formar ao persoal oficialmente capacitado para redactar e asinar ditames, peritaxes, informes e presupostos en materia industrial. Estes estudos dividíanse en catro períodos: a preparación para o ingreso nas Escolas, os estudos científicos, os estudos técnicos e un curso final de especialización.

Por último, existía tamén a Ensinanza adscrita a institucións de investigación e ampliación de estudos. Estas ensinanzas podían ser cursadas en tres tipos de Escolas: as Oficiais, as Privadas Inspeccionadas e as Privadas Libres.

Sen embargo, Santos Rego e Lorenzo Moledo (2009) afirman que o Estatuto de 1924 incidiu pouco na mellora da Formación Profesional posto que a súa contribución foi máis ben de carácter teórico e apenas foi levada á práctica.

En 1928 o Estatuto de Formación Profesional refunde e amplía as disposicións aprobadas no de 1924. Esta formación comprende cinco ámbitos:

1. A orientación e a selección profesional, que trata de determinar a formación profesional máis axeitada para cada traballador, e incluso, se encarga de determinar que traballador convén máis a cada actividade profesional. As entidades encargadas de levar a cabo estas funcións eran as Oficinas-Laboratorio de orientación e selección profesional e as Seccións de preaprendizaxe. Estas rexíanse polos Institutos de Orientación de Madrid e de Barcelona e polas Oficinas-Laboratorio nas localidades onde existían.

2. A formación profesional obreira, que debía levar a cabo a formación do oficial e do mestre de taller ou de facturación. Esta formación impartíase nas Escolas de Traballo e rexíanse polo Padroado Local. O alumnado que realizaba esta formación con aproveitamento recibía un Certificado de Aptitude Profesional.

Esta ensinanza subdividíase en catro tipos:

- Preaprendizaxe, que se baseaba nunha simple iniciación nos oficios manuais e de preparación para a aprendizaxe.
- Aprendizaxe do oficial e formación profesional do mestre, que podía ser de tres tipos: formación escolar completa, a formación mixta regulada e a formación mixta libre.

  A formación escolar completa incluía a totalidade das ensinanzas teóricas e prácticas.

  A formación mixta regulada, era levada a cabo de acordo cos padróns cos que traballaban os aprendices ou oficiais.

  A formación mixta libre era aquela na que o aprendiz ou oficial estaba suxeito a un contrato de traballo normal co patrón e ía a escola para recibir unha formación complementaria que lle permitira acadar os coñecementos precisos para exercer un oficio ou chegar ao grao de mestre.
- Ensinanzas de auxiliar técnico, cuxos destinatarios eran os obreiros con formación ordinaria rematada ou aqueles que posuían os certificados de aptitude correspondentes.
- Reaprendizaxe, que viña a ser unha especie de reciclaxe que se debía xeralmente a un cambio de oficio voluntario ou forzoso. Era unha formación técnica intensiva correspondente a un oficio novo.

3. A formación profesional artesá, que estaba dirixida á formación do oficial e do mestre artesá. Esta formación impartíase da mesma forma que nas Escolas de Traballo, Escolas de Artesáns e Escolas Profesionais para Oficiais e Mestres Artesáns.

4. A formación profesional do técnico industrial, que estaba dirixida á formación do persoal auxiliar do enxeñeiro encargado das funcións directoras do traballo. Esta formación levábase a cabo nas Escolas Industriais.

   Para acceder a esta formación era preciso ter cumpridos os 14 anos de idade, ter rematada a formación técnica de mestre industrial ou os estudos de bacharelato elemental.

> Ao alumnado que finalizaba esta formación con aproveitamento entregábaselle un título de Auxiliar Industrial, e se facían a maiores os estudos e traballos de especialización dábaselles tamén o título de grado de Técnico Industrial da especialidade ou especialidades establecidas en cada escola.

Por último, cabe indicar que o Estatuto consolida a separación entre a educación xeral e a específica.

1.2.2.2. Da República (1931-1936) á Lei Xeral de Educación (1970)

Durante a República (1931-1936), as competencias sobre os estudos de Formación Profesional pasaron do Ministerio de Traballo ao Ministerio de Instrución Pública. En 1932 créase a Dirección Xeral de Ensinanza Profesional e Técnica coa misión de actualizar e perfeccionar o Estatuto de 1928.

Unha vez remata a Guerra Civil (1936-1939) España atravesa unha fase bastante complicada, tanto a nivel económico como político. Sen embargo, a II Guerra Mundial, provoca certo desenvolvemento industrial que fai que se orixine a necesidade de capacitación na poboación traballadora. Durante este período, no que ademais se crea o *Instituto Nacional de Industria* (INI, 1941), soamente a Organización Sindical se encargaba de provocar avances en materia de Formación Profesional, creando unha rede propia de centros: seis en 1940, que pasarían a ser 70 en 1950.

Seguindo novamente a Santos Rego e Lorenzo Moledo (2009), no ano 1949 apróbase a Lei de Bases do Ensino Medio e Profesional. Con esta lei aparece unha nova modalidade de bacharelato elemental simultáneo ás prácticas profesionais (Borrero Domínguez, 2006).

En 1955 promúlgase a Lei de Formación Profesional Industrial, que se ocupa de impulsar as ensinanzas profesionais como parte dO Sistema Educativo xeral. Créanse as Escolas de Aprendizaxe e Mestría Industrial, tratando de satisfacer a crecente demanda de cualificacións profesionais que xorde dos procesos de industrialización. Esta Lei establece catro modalidades: preaprendizaxe ou iniciación profesional, aprendizaxe de oficialía, mestría e especialización-perfeccionamento.

- Preaprendizaxe: dirixida a proporcionar coñecementos elementais. Para poder acceder a estas ensinanzas o alumnado debería ter doce anos cumpridos e contar co Certificado de Estudos Primarios. Esta ensinanza tiña carácter gratuíto.

- Aprendizaxe: esta etapa realizábase a continuación da etapa anterior. Era unha ensinanza dirixida a proporcionar coñecementos elementais, teóricos e prácticos, dunha profesión ou oficio industrial. Para poder acceder, o alumnado debía ter catorce anos cumpridos, contar con Certificado de Estudos Primarios e someterse a un estudo psicotécnico e outras probas de actitude, ou ben contar co Certificado Académico de Preaprendizaxe ou Bacharelato elemental. Trátase de ensinanza gratuíta.

Táboa 2.
Relación de certificacións académicas na etapa de Aprendizaxe

Curso	Certificado académico
1º CURSO	Aprendiz en prácticas
2º CURSO	
3º CURSO	Aprendiz titulado ou Oficial de terceira

Fonte: elaboración propia a partir de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2009)

- Mestría: era unha ensinanza dirixida á formación de oficiais ou mestres industriais que debía coñecer o manexo, estrutura interna e utilización de todas as máquinas e ferramentas cas que se contaba na sección da empresa propia da súa sección. Estes profesionais debían estar capacitados para a correcta distribución do traballo entre os operarios. Para poder acceder a esta especialización, a idade mínima esixida era ter dezasete anos cumpridos e contar con algún dos seguintes certificados: certificado académico de Aprendiz en prácticas (primeiro curso superado da etapa de aprendizaxe), título de Bacharel Laboral ou estar cualificado coa categoría laboral mínima de Aprendiz Titulado ou de Oficial de Terceira. Ademais debía superar un exame psicotécnico e outras probas de aptitude, excepto aqueles que contaban co Título de Bacharel.

Táboa 3.
Relación de certificacións académicas na etapa de Mestría

Curso		Certificado académico
1º CURSO	2 CURSO	Oficial industrial en prácticas
3º CURSO	4º CURSO	Mestre industrial en prácticas

Fonte: elaboración propia a partir de Santos Rego e Lorenzo Moledo (2009)

- Especialización ou perfeccionamento: era unha ensinanza dirixida a mellorar os coñecementos e os rendementos do oficial e do mestre. Os participantes eran seleccionados por empresas privadas ou Escolas de Mestría, despois de contar con mínimo dous anos de experiencia profesional na industria.

Esta Lei tivo unha gran acollida, xa que estimulaba a participación das empresas na formación e na conexión entre os Ministerios de Educación e de Traballo.

En 1957, créase a Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada (Pérez Esparrells, 2001), que establece unha serie de Centros, dependentes do Ministerio de Traballo, nos cales se formaba aos traballadores para especializacións moi concretas mediante cursos breves e intensivos.

Anos máis tarde, o Ministerio de Traballo, que xa creara algún centro como a Escola de Graduados Sociais e a Escola de Capacitación Social, en colaboración coas Mutualidades Laborais, promove a creación de Universidades Laborais (creadas pola *Ley 40/1959, de 11 de mayo, sobre Universidades Laborales* (BOE, 12/05/1959) onde se impartirían ensinanzas de formación profesional ademais dos bacharelatos técnicos. En 1964 inclúense as Enxeñerías Técnicas.

Ademais dos Ministerios de Educación e de Traballo, outros organismos queren implicarse na formación profesional para rapaces novos e adultos, en ámbitos profesionais da súa competencia: Ministerio de Agricultura, Subsecretaría da Mariña Mercante, Ministerios Militares.

Por outro lado, os antecedentes normativos da formación profesional continua no noso país sitúanse no ano 1964, cando o Ministerio de Traballo puxo en marcha o Plan Nacional de Promoción Profesional Obreira (PPO de aquí en adiante) cunha serie de cursos de carácter ocupacional impartidos mediante centros móbiles. Neste programa establecíanse as bases do que máis adiante sería a Formación Ocupacional.

A Lei Xeral de Educación (1970), a cal establece a estrutura da Formación Profesional en tres niveis: FP I, FP II e FP III. A intención desta estrutura era a de establecer unha ponte entre o sistema educativo e a vida activa.

- A formación profesional de tipo I (FP I de aquí en adiante) tiña carácter obrigatorio e gratuíto para o alumnado que non cursase o Bacharelato ao finalizar a Educación

Xeral Básica (EXB de aquí en adiante). O requisito para poder acceder á FP I era ter o Certificado de estudos de EXB ou o Graduado Escolar. O obxectivo da FP I era completar a formación obtida na EXB e proporcionar coñecementos básicos sobre unha rama profesional.

- A formación profesional de tipo II (FP II de aquí en adiante) era unha especialización profesional e tiña carácter terminal, xa que capacitaba ao alumnado para o desenvolvemento autónomo dunha profesión. Para acceder á FP II, os requisitos eran ter un FP I e unhas ensinanzas complementarias ou ter Bacharelato Unificado e Polivalente (BUP).

- A formación profesional de tipo III (FP III de aquí en adiante) formaba parte do sistema universitario e o acceso a esta formación requiría estar en posesión dun FP II e ensinanzas complementarias ou o Curso de Orientación Universitaria (COU). O alumnado que remataba con éxito o FP III obtiña o título de Técnico Superior Diplomado.

Cabe indicar que a Formación Profesional Regrada contaba cunha ampla oferta e unha gran variedade de ramas, profesións e especialidades. A FP I chegou a contar con vinte e unha ramas, desagregadas en setenta profesións, das cales dezaseis eran experimentais e cincuenta e catro regradas. A FP II contaba tamén con vinte e unha ramas, subdivididas en cento sesenta e oito especialidades: cento dez experimentais e cincuenta e oito regradas.

Pese a todo, non se acababa de ver o valor de este tipo de formación e os motivos que evitaron o seu impulso foron diversos. A continuación preséntanse algúns destes motivos tal e (Pérez Esparrells, 2001):

- A Administración, naquel entón, non lle vía moita saída a esta formación xa que tampouco existía suficiente demanda.
- Existía un desinterese por parte da sociedade, que consideraba que se trataba dunha opción educativa para aqueles que fracasaban no sistema convencional.
- O mundo empresarial consideraba que a preparación dos rapaces e rapazas egresados deste tipo de formación era inadecuada.
- Apenas houbo colaboración por parte das empresas para planificar os contidos e perfiles das diversas profesións e especialidades.

- Apostábase por sectores con pouca saída profesional e, en consecuencia, descoidábanse outros sectores en expansión.
- A metodoloxía empregada na FP1 seguía a liña da empregada en BUP e nos estudos académicos convencionais, polo que se lle daba máis peso á formación teórica que á práctica.
- Non se dispoñía dos medios didácticos e técnicos apropiados para a preparación profesional.
- A idade de finalización dos estudos non se correspondía coa idade de posible incorporación ao mercado laboral.

Tamén durante esta década créanse diversos organismos como o *Servicio de Acción Formativa* (SAF de aquí en adiante) en 1973, que recibía as funcións do PPO e que posteriormente, ao incorporar as competencias en materia de emprego, converteuse no *Servicio de Empleo y Acción Formativa* (SEAF de aquí en adiante) en 1975 (Pérez Esparrells, 2001). O SAF e o SEAF foron os antecedentes do *Instituto Nacional de Empleo* (INEM de aquí en adiante), creado en 1978. O INEM era quen lideraba a Formación Ocupacional ata o traspaso de competencias ás Comunidades Autónomas.

1.2.2.3. Da Lei Básica de Emprego de 1980 aos Acordos Nacionais de Formación Continua

En 1980 preséntase a *Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo* (BOE, 17/10/11980) que procuraba acadar "o maior grao de transparencia do mercado de traballo mediante a adopción de medidas que favorecesen a información, orientación, formación e promoción profesional".

Entre os Programas de Fomento do Emprego que contempla esta lei, atópase o Programa de Formación Profesional Ocupacional, que tiña como finalidade garantir a correcta formación profesional das persoas que desexaran incorporarse ao mundo laboral, e de aquelas que, estando xa ocupadas, desexaran reciclarse, actualizarse ou mellorar na súa profesión. Neste momento, como sinala Pineda (2002, p. 54), non existía distinción terminolóxica á hora de falar de formación para persoas desempregadas e persoas en activo, xa que as accións formativas dirixidas a ambos colectivos atopábanse situadas dentro da formación ocupacional. Esta unificación terminolóxica acaba desaparecendo e pasa a facerse distinción entre Formación Profesional Ocupacional e Formación Profesional Continua, modalidades que

hoxe en día se atopan agrupadas nun único subsistema denominado: Formación Profesional para o Emprego.

Neste senso, Pérez Esparrells (2001), afirma que no plano normativo, promúlganse dúas leis clave:

- *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (BOE, 01/09/1983)
- *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (BOE, 04/07/1985)

Tamén sinala que a consolidación da democracia, unido á profunda crise económica, levou a unha reconsideración do sistema de formación profesional. O Acordo Económico e Social (AES, de aquí en adiante) "subscrito en 1984 polos interlocutores sociais máis representativos puxo de manifesto a necesidade de adaptar os ensinos profesionais aos novos requirimentos do mercado de traballo" (Pérez Esparrells, 2001, p. 92).

A ordenación en España dun sistema integral de cualificacións, formación profesional e acreditación da competencia, foi consecuencia dunha longa sucesión de feitos, acordos e iniciativas lexislativas e regulamentarias, que se desenvolveron, en boa medida, debido as estipulacións contidas no AES (1984) no que se diagnosticou que unha das causas da deficiente situación do mercado de traballo en España, era consecuencia do afastamento da formación profesional respecto das necesidades reais do mercado laboral.

As partes asinantes do AES (Goberno e Axentes Sociais) concluíron que para dar unha nova orientación á formación profesional e impulsala con sentido operativo, era preciso:

- Incrementar substancialmente a investigación do mercado de traballo.
- Incorporar aos Axentes Sociais, empresarios e traballadores aos obxectivos e actuacións da formación profesional.
- Integrar a formación profesional cos programas de emprego.
- Constituír un Consello Xeral da Formación Profesional, de carácter tripartito, como Órgano de participación Institucional e do asesoramento ao goberno en materia de formación profesional, coas misións de:

- Elaborar un Programa Nacional de Formación Profesional, así como a súa actualización periódica.
- Propoñer accións para mellorar a orientación profesional.
- Controlar a execución do Programa Nacional.

No ano 1985 inaugúrase o Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP de aquí en adiante) que tiña como obxectivo principal a capacitación e a reinserción laboral, a recualificación profesional e a formación e promoción dos traballadores (Pérez Esparrells, 2001, p. 92):

> Pode afirmarse que o sistema español moderno de formación profesional nace co Plan FIP (1985) e a creación do Consello Xeral da Formación Profesional, o cal integra a representantes da Administración, organizacións empresariais (CEOE e CEPYME) e organizacións sindicais (UXT, CCOO, ELA- STV), aos que se engadiron en 1997 os das Comunidades Autónomas. Deste xeito, fíxose operativa a colaboración activa das autoridades laborais e educativas das Administracións Autonómicas.

Por outro lado, cando España se integra na Comunidade Europea acentúase a tendencia de crecemento económico grazas as políticas de saneamento e á ampliación de mercados tal e como sinala (Pineda, 2002). Sen embargo, a converxencia de España cos países na Comunidade Europea demandaba un aumento da competitividade das empresas, e para incrementar esta competitividade faise necesario o desenvolvemento tecnolóxico do contorno produtivo e a potenciación da presenza dunha man de obra ben cualificada. Con isto, a formación continua convértese nun dos eixos para garantir dita converxencia.

Nesta etapa, as empresas aínda mostraban unha actitude bastante pasiva e non apreciaban a importancia da formación continua. Este aspecto non comeza a cambiar ata finais dos oitenta, momento no que os responsables políticos e interlocutores sociais reclaman conxuntamente a realización dun esforzo prioritario de desenvolvemento de formación continua.

Mediante a *Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional* (BOE, 10/01/1986), créase o Consello Xeral de Formación Profesional coas misións sinaladas, ás que se engaden as de informar a normativa pola que se establecen os Títulos de Formación Profesional Inicial/Regrada e os Certificados de

Profesionalidade da Formación Profesional Ocupacional, e a de avaliar e facer o seguimento das accións que se desenvolveran en materia de formación profesional, principalmente.

Todas estas iniciativas levaron a unha profunda reflexión en relación ao ensino. Como consecuencia xurdiron tres documentos que se consideran preparatorios para a seguinte Lei Educativa. Estes documentos son os seguintes:

- *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate* (1987)
- *Reforma de la Enseñanza Técnico Profesional. Propuesta para debate (*1988)
- *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989)

A *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE, 04/10/1990) dá forma xurídica a gran parte das propostas contidas nos anteriores documentos. Esta Lei entrou en vigor no ano 1990 co fin de adecuar a formación ás novas esixencias do sistema produtivo e de integrar a formación xeral e a formación a través dos ciclos formativos de estrutura modular, introducindo a dimensión práctica e profesionalizadora en tódolos niveis. Coa *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOXSE de aquí en adiante) fíxanse dez anos de período de obrigatoriedade escolar e proporcionase un impulso e prestixio profesional e social á formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España cos países máis avanzados. Como consecuencia desa vontade, a finais da década dos noventa conséguese que todos os mozos españois de ambos sexos asistan aos centros educativos polo menos entre os seis e os dezaseis anos e que moitos deles comecen antes a súa escolarización e a continúen unha vez rematado ese período de obrigatoriedade.

A estrutura básica do sistema de Formación Profesional da LOXSE era a seguinte (Otero, Muñoz, e Marcos, 1999):

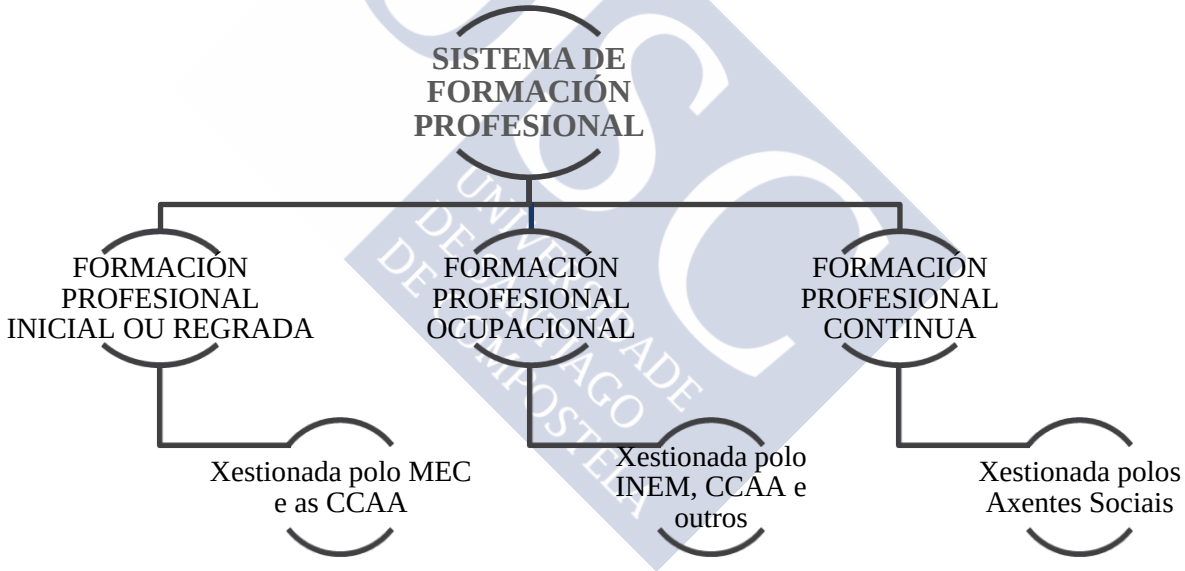
- Subsistema de Formación Profesional Inicial ou Regrada. É competencia das Administracións Educativas (Xeral ou Autonómica). Diríxese, en primeiro lugar á poboación nova, pero está aberta tamén á poboación adulta que desexa obter os correspondentes títulos académicos, dentro do concepto de Formación Permanente.

- Subsistema de Formación Profesional Ocupacional, dirixida aos traballadores desempregados. Depende das Administracións Laborais. Regúlase a través do *Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e*

Inserción Profesional (BOE, 04/05/1993). O seu obxectivo como política activa de emprego, consiste en potenciar a inserción e reinserción profesional dos traballadores que se atopan en situación de desemprego, mediante a cualificación, recualificación e posta ao día das súas competencias profesionais, que poderán acreditarse mediante as certificacións correspondentes.

- Subsistema de Formación Profesional Continua, dirixida aos traballadores ocupados, responsabilidade dos Axentes Sociais (CCOO, UXT, CIG, CEOE, CEPYME). Engloba aquelas accións que son levadas a cabo polas empresas, os traballadores ou as súas respectivas organizacións, dirixidas tanto á mellora das competencias e cualificacións como á recualificación dos traballadores ocupados.

Figura 4.
Esquema básico do sistema de Formación Profesional Español na LOXSE



Fonte: elaboración propia a partir de Otero, Muñoz, e Marcos (1999)

En 1992 lévase a cabo a sinatura do *Acuerdo Nacional de Formación Continua* (ANFC de aquí en adiante) por parte das organizacións empresariais e sindicais máis representativas (CEOE, CEPYME, UXT, CCOO e CIG). Baséase nun modelo paritario e sectorial: os órganos de decisión son as comisións paritarias, que tamén teñen carácter sectorial e territorial

(Pineda e Sarramona, 2006). Este acordo marca un antes e un despois no desenvolvemento da formación en España.

Este acordo foi complementado polo *Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados*, subscrito tamén en 1992 entre o Goberno e as organizacións empresariais e sindicais (Pineda e Sarramona, 2006). Neste acordo establécense as formas de financiación do ANFC, así como tamén os mecanismos de colaboración entre o Goberno e os axentes sociais.

Tanto o ANFC como o Acordo Tripartito en Materia de Formación Continua dos Traballadores Ocupados entraron en vigor en 1993 e tiveron unha duración de 4 anos.

No VI Congreso Internacional de Formación para o traballo celebrado en Tarragona (2013), Arbizu indicaba que foi no ano 1990 cando o Consello Xeral de Formación Profesional impulsou as cualificacións e a formación e actuou para a elaboración do Primeiro Programa Nacional de Formación Profesional configurado como Acordo do Consello de Ministros (1993-1996). Este acordo abriu unha concepción integral da Formación Profesional, cuxo principal obxectivo era a creación dun sistema nacional de cualificacións profesionais a partir de estudos sectoriais realizados a cada sector produtivo e que derivaría nun sistema de formación baseado en competencias nos títulos de Formación Profesional derivados da LOXSE (1990) e en Certificados de Profesionalidade.

Indica Pineda (2002) que este acordo destacaba o valor estratéxico da formación continua e a necesidade de desenvolver políticas de formación nas organizacións.

Os seus obxectivos eran os seguintes:

- Promover o desenvolvemento persoal e profesional dos traballadores.
- Mellorar a competitividade das empresas.
- Adaptar os recursos humanos ás innovacións tecnolóxicas.
- Propiciar o desenvolvemento de novas actividades económicas.

Os beneficiarios podían ser as empresas e as organizacións empresariais e sindicais que levasen a cabo Plans de Formación, e os traballadores e traballadoras ocupados en empresas, a través dos permisos individuais de formación. As actuacións levadas a cabo no I ANFC son as que se presentan na seguinte táboa:

Táboa 4.
Actuacións contempladas no I ANFC

Plans de Formación en Empresa	Levados a cabo por empresas de 200 ou máis traballadores.
Plans Agrupados	Levados a cabo por asociacións empresariais e/ou sindicais, e dirixidos a empresas do mesmo sector que teñan, de forma conxunta, 200 ou máis traballadores.
Plans Intersectoriais	Desenvolven actividades formativas cun compoñente común a varias ramas de actividade. Pódenos levar a cabo as organizacións empresariais ou sindicais.
Permisos individuais de Formación	Serven para a realización de actividades formativas, que poden ser elixidas polos traballadores e son recoñecidas cunha titulación de carácter oficial. A súa duración debe ser de 150 horas e o traballador debe contar cunha antigüidade de máis dun ano no sector e máis de meses na empresa.

Fonte: elaboración propia a partir de Pineda (2002, p. 55)

No ano 1993, o Consello Xeral de Formación Profesional elabora o I Programa Nacional de Formación Profesional aprobado polo Consello de Ministros. Este programa supón a primeira formulación global da formación profesional en España ao tentar articular nun todo coherente os dous subsistemas de formación profesional regrada e formación profesional ocupacional. "O Programa Nacional de Formación Profesional deu pé a constitución dunha unidade ou órgano técnico de ligazón, que permitiu a coordinación das funcións atribuídas ás administracións educativa e laboral" (Rial, 2009, p.23). Durante a súa aplicación levouse a cabo a elaboración do Catálogo de Títulos Profesionais do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (MECD) e do Repertorio de Certificados de Profesionalidade do INEM e creouse a Unidade Interministerial para as Cualificacións Profesionais.

No mesmo ano, apróbase o *Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (BOE, 04/05/1993).Con este Plan, máis coñecido como Plan FIP, pretendíase introducir maior calidade no sistema de xestión da Formación Ocupacional.

O I Programa Nacional de Formación Profesional prevía xa a necesidade de impulsar a creación dun sistema nacional de cualificacións, pero sen perfilalo nitidamente como un obxectivo estratéxico para a formación profesional.

A Unión Europea fixaba en 1994 a Formación Profesional como un catalizador, sobre todo económico, que debía ser considerado un elemento crucial na transformación dos

sistemas de produción para loitar contra o desemprego e mellorar a competitividade das empresas (Pineda, 2002).

A Formación Continua aparece nesta etapa como un instrumento que non só permite desenvolver a economía, anticipándose aos cambios do mercado de traballo e promovendo a adaptación aos cambios tecnolóxicos, senón que tamén axuda a eliminar as fendas sociais e culturais e promove a cohesión social entre a poboación. Ademais, tamén nesta etapa, comézase a resaltar a importancia de formar na cidadanía, de forma que a formación abarque tódolos ámbitos do suxeito ao longo de toda a vida.

No ano 1995, apróbase o *Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aproba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores* (BOE, 29/03/1995), no que se regulan os dereitos e deberes laborais básicos, os elementos básicos dos contratos laborais (a idade mínima para traballar, a capacidade de contratar, forma do contrato e validez); as modalidades de contrato (traballo en común e contrato en grupo, contratos formativos, contratos a tempo parcial e contratos de relevo, traballo a distancia); os contidos dos contratos (duración e dereitos e deberes derivados dos contratos); a clasificación profesional e promoción no traballo; os salarios e garantías salariais; o tempo de traballo; a modificación, suspensión e extinción do contrato de traballo; as faltas e sancións dos traballadores; os prazos de prescrición; os dereitos de representación colectiva e de reunión dos traballadores na empresa; a negociación colectiva e os convenios colectivos; as infraccións laborais. Neste último apartado moitas das disposicións foron derrogadas.

Neste mesmo ano inclúense tamén outras iniciativas que proveñen do Fondo Social Europeo (FSE de aquí en adiante), entre as que son de destacar as seguintes:

- Convocatoria de Axudas a Plans de Formación.
- Medidas Complementarias e de Acompañamento á Formación.
- Convocatoria para a Cofinanciación de Proxectos no Marco da Iniciativa ADAPT.

A financiación do acordo provén principalmente da cota de formación que é recadada pola Seguridade Social entre empresas e traballadores. O FSE aporta tamén unha parte da financiación do acordo.

A entidade que se encarga da organización, xestión, distribución de fondos e demais aspectos relativos ás accións formativas é a *Fundación para la Formación Continua*

(FORCEM de aquí en adiante). Esta entidade é a encargada de aplicar e velar polo cumprimento do ANFC.

Neste mesmo ano tamén se aproba o *Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional* (BOE, 10/06/1995) e a *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (*BOE, 21/11/1995), co propósito de desenvolver e modificar algunhas das disposicións establecidas na LOXSE orientadas á mellora da calidade.

En consecuencia, establécense as bases para a nova ordenación da Formación Profesional no ámbito do Sistema Educativo e da Formación Profesional Ocupacional dirixida a traballadores desempregados.

É importante indicar que o éxito deste I ANFC provoca nas organizacións empresariais do noso país un cambio de mentalidade respecto á formación, xa que se comeza a apostar pola mesma como valor estratéxico das organizacións, e leva a que, en 1996, se firme o *Acuerdo Nacional para la Formación Continua en las Administraciones Públicas* (AFCAP), que establece a regulación para a concesión e xestión dos fondos destinados á formación dos empregados da administración pública. Neste mesmo ano tamén se aproba o Acordo de Bases sobre políticas de formación profesional que recolle os principios básicos e as liñas xerais do novo programa, e pasa a ser o marco de referencia da política de formación profesional ata a entrada en vigor, a principios de 1998, do II Programa Nacional de Formación Profesional. É en 1997 cando as Comunidades Autónomas pasan a formar parte do Consello Xeral da Formación Profesional.

Coa sinatura do II ANFC créanse novas comisións sectoriais e esténdense as comisións paritarias territoriais a cada unha das autonomías do Estado, fortalecendo, deste modo, a descentralización do sistema (Pineda, 2002).

As aportacións do II ANFC resúmense a continuación:

- Incorpóranse novos colectivos que poderán acceder á formación.
- Aumenta a financiación, pasando esta de 0,3 da cota de formación profesional a 0,35 fixo para os 4 anos.
- Incrementa a intervención do Ministerio de Traballo a través do INEM que pasa a constituírse como entidade pagadora.

- Aumentan as facilidades de acceso das empresas á formación poñendo o límite de traballadores en 100, cando no anterior acordo o límite estaba en 200.
- Consolídanse os permisos individuais de formación e estes pasan a ser de 200 horas de formación subvencionada, en lugar das 150 que estaban establecidas no anterior acordo.

Este acordo caracterízase porque neste período é cando se asenta e consolida a Formación Continua.

Incrementase tamén a estrutura administrativa e de xestión do FORCEM. Incorporase ademais neste período un Acordo de Bases que será o que impulsará a elaboración do II Programa Nacional de Formación Profesional.

En 1998 apróbase o II Programa Nacional de Formación Profesional cuxo obxectivo central é, precisamente, a creación do Sistema Nacional de Cualificacións, e ao que lle atribúe:

- A mellora das cualificacións da poboación adulta e xuvenil.
- A mellora da transparencia do mercado de traballo e do axuste da oferta e demanda do factor traballo.
- O incremento da calidade e coherencia do Sistema de Formación Profesional.
- Motivar ás persoas para desenvolver a súa competencia e progreso na súa cualificación profesional ao longo da vida.

Este programa nace coa finalidade de articular os tres subsistemas de formación profesional: formación profesional regrada, formación ocupacional e formación continua.

En 1999, créase o *Instituto Nacional de las Cualificacións* (INCUAL de aquí en adiante), a partir do *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones* (BOE, 16/03/1999), coa misión de propoñer o establecemento e a xestión do Sistema Nacional de Cualificacións, así como os modelos e métodos para implementar os seus elementos estruturais, elementos que, a *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002) terminará de concretar.

No ano 2001 asínase o III ANFC (2001-2004). Este acordo supón a introdución de novos elementos, entre os cales son de destacar os seguintes:

- A creación da Fundación Tripartita, que substitúe ó FORCEM. A Fundación Tripartita é dirixida polo *Instituto Nacional de Empleo* (INEM).
- A reanualización dos fondos obtidos das cotas de formación profesional.
- A diferenciación entre plans de formación de oferta e plans de formación de demanda. Aparecen os primeiros plans de oferta formativa sectorial e intersectorial.
- A obrigatoriedade de cofinanciación por parte das empresas dos plans de demanda.
- A creación de plans específicos para as empresas de economía social.
- A desaparición da figura do promotor nos plans agrupados.

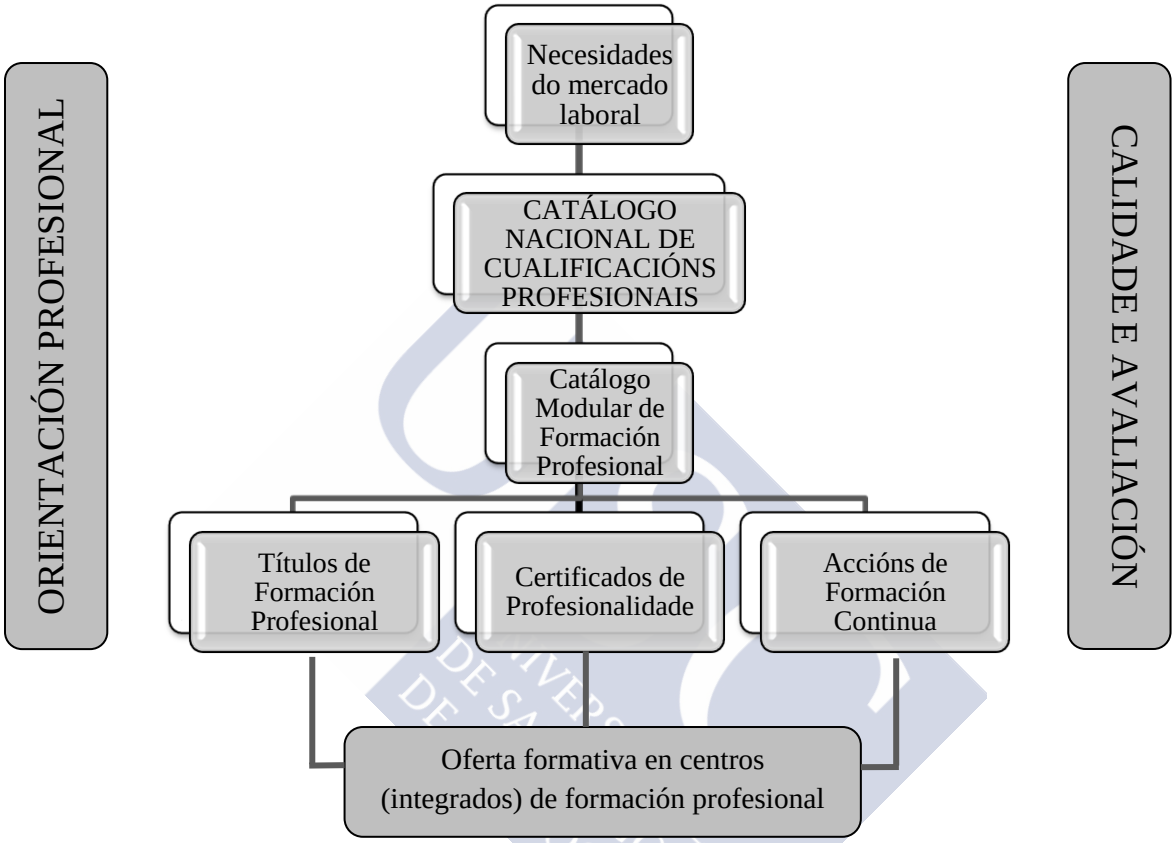
No ano 2002 promúlgase a *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002), que supuxo un paso transcendental na formulación do actual sistema de formación profesional en España. Esta Lei institúe o *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (SNCFP de aquí en adiante) e consolida a tendencia de considerar a formación profesional cunha visión sistémica, comprensiva de todos os tipos de formación e estreitamente ligada ao mercado de traballo.

A partir desta lei establécense unha serie de instrumentos e accións básicas, que contribúen a promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional para adecualas aos requirimentos dos sectores produtivos e favorecer a aprendizaxe ao longo de toda a vida. A continuación lístanse estes instrumentos e accións básicas:

- *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, que ordenará as cualificacións identificadas no sistema produtivo en función das competencias apropiadas para o exercicio profesional que sexan susceptibles de recoñecemento e acreditación.
- Catálogo Modular, que incluirá o contido da formación profesional asociada a cada cualificación. Este catálogo ten estrutura modular.
- Procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.
- Información e orientación en materia de formación profesional e emprego.

- Avaliación e mellora da calidade do SNCFP que proporcione a oportuna información sobre o funcionamento deste e sobre a súa adecuación ás necesidades formativas individuais e ás do sistema produtivo.

Figura 5.
Estrutura do sistema e modalidades de formación profesional



Fonte: adaptado de Arbizu (2003)

No mesmo ano, tratando de dar un paso máis cara á mellora da calidade do sistema educativo, promúlgase a *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE, 10/12/2013).

Dous anos máis tarde, en 2004, o *Ministerio de Educación y Ciencia* publicou o documento que leva por título *Una educación de calidad para todos y entre todos*, no que se presentaban un conxunto de análises e diagnósticos sobre a situación educativa e se someten a debate unha serie de propostas de solución. Tanto as Comunidades Autónomas como as organizacións representadas nos Consellos Escolares do Estado e Autonómicos foron convidadas formalmente a expresar a súa opinión e manifestar a súa postura ante tales

propostas. Como resultado dese proceso, publícase un documento de síntese, que recolle un resumo das contribucións realizadas polas distintas organizacións, asociacións e colectivos. Estas propostas resultaron fundamentais para identificar os principios que debían rexer o sistema educativo.

En febreiro de 2006, asínase o IV ANFC, de carácter bipartito, cunha vixencia temporal, en principio, ata 31 de decembro de 2010. O contido deste acordo recolleuse e desenvolveuse no Acordo de Formación Profesional para o Emprego, de carácter tripartito.

Os obxectivos que persegue este Acordo son os seguintes:

- Favorecer a formación dos traballadores, con independencia da súa situación de ocupación ou desemprego, mellorando a súa capacitación profesional e promoción persoal.
- Dotar dos coñecementos e prácticas axeitados aos requirimentos do mercado de traballo e ás necesidades das empresas.
- Contribuír a mellorar a produtividade e competitividade das empresas.
- Mellorar as posibilidades de inserción laboral dos desempregados, especialmente dos que teñen maiores dificultades de inserción laboral, tales como os de longa duración, mulleres, rapaces novos, inmigrantes e persoas con diversidade funcional.
- Promover a acreditación das competencias profesionais adquiridas a través de procesos formativos formais e non formais e da experiencia laboral.

En maio do mesmo ano publícase a *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006), tamén coñecida como LOE. Esta lei asenta as bases dunha formación profesional dentro do sistema educativo, baseada do mesmo xeito que a anterior LOXSE nun esquema de familias profesionais e títulos, aínda que nesta ocasión relacionados co *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (CNCP de aquí en adiante). Tal e como se establece no preámbulo de dita lei, de entre os principios que a configuran son de destacar a "esixencia de proporcionar unha educación de calidade a todos os cidadáns de ambos os sexos, en todos os niveis do sistema educativo". Tamén, e tras conseguir que todos os mozos foran escolarizados ata os dezaseis anos de idade, o obxectivo consistía agora en mellorar os resultados xerais e en reducir as aínda elevadas taxas de terminación da educación básica sen titulación e de abandono temperán dos estudos. Ao mesmo tempo, débeselles garantir unha

igualdade efectiva de oportunidades, prestando os apoios necesarios, tanto ao alumnado que o requira como aos centros nos que están escolarizados.

O segundo principio consiste na necesidade de que todos os compoñentes da comunidade educativa colaboren para conseguir ese obxectivo de calidade e equidade. Pero a responsabilidade do éxito escolar de todo o alumnado non só recae sobre o alumnado, senón tamén nas súas familias, profesorado, centros, administracións educativas e sobre a sociedade no seu conxunto.

No terceiro plásmase un compromiso decidido cos obxectivos educativos expostos pola Unión Europea para os próximos anos que procuran unha converxencia dos sistemas de educación e formación. Como estratexia para lograr alcanzar este obxectivo propóñense as seguintes actuacións:

- Mellorar a calidade e a eficacia, o que implica mellorar a capacitación dos docentes, desenvolver as aptitudes necesarias para a sociedade do coñecemento, garantir o acceso de todos ás tecnoloxías da información e a comunicación, aumentar a matriculación nos estudos científicos, técnicos e artísticos e aproveitar ao máximo os recursos dispoñibles, aumentando o investimento en recursos humanos.

- Facilitar o acceso xeneralizado aos sistemas de educación e formación, o que supón construír un entorno de aprendizaxe aberto, facer a aprendizaxe máis atractiva e promocionar a cidadanía activa, a igualdade de oportunidades e a cohesión social.

- Abrir estes sistemas ao mundo exterior, o que esixe reforzar os lazos coa vida laboral, coa investigación e coa sociedade en xeral, desenvolver o espírito emprendedor, mellorar a aprendizaxe de idiomas estranxeiros, aumentar a mobilidade e os intercambios e reforzar a cooperación europea.

Como tamén se establece no preámbulo da LOE, para lograr facer realidade estes principios, primeiramente, débese concibir a formación como un proceso permanente, que se desenvolve durante toda a vida.

> Tradicionalmente a aprendizaxe era concibida como unha tarefa que corresponde sobre todo á etapa da nenez e a adolescencia. Na actualidade esa formulación resulta claramente insuficiente. Hoxe sábese que a capacidade de aprender mantense ao longo dos anos, aínda que cambien o modo en que se aprende e a motivación para seguir formándose. Tamén se sabe

que as necesidades derivadas dos cambios económicos e sociais obrigan aos cidadáns para ampliar permanentemente a súa formación. En consecuencia, a atención cara á educación das persoas adultas viuse incrementada.

1.2.2.4. A regulación do subsistema de Formación Profesional para o Emprego

O Subsistema de Formación Profesional para o Emprego regúlase no ano 2007 a partir do *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/04/2007). Neste Real Decreto defínense as distintas iniciativas de formación que configurarían o subsistema de Formación Profesional para o Emprego, o seu réxime de funcionamento e financiamento, así como a súa estrutura organizativa e de participación institucional.

É importante indicar neste punto que no deseño do subsistema de Formación Profesional para o Emprego tomouse en consideración a Estratexia de Lisboa e as directrices integradas para o crecemento e o emprego 2005-2008, entre as que se incluía a dirixida a adaptar os sistemas de educación e de formación ás novas necesidades en materia de competencias. A aprendizaxe permanente é considerada na Unión Europea como un pilar fundamental da estratexia de emprego nunha economía baseada no coñecemento, incorporándose entre os indicadores estruturais da Estratexia de Lisboa.

Por outro lado, é preciso sinalar que no establecemento do novo modelo de Formación Profesional para o Emprego tivéronse en conta determinados elementos relevantes tales como a necesidade de conxugar a realidade autonómica do estado español e a inserción da formación na negociación colectiva de carácter sectorial estatal, creando un marco de referencia nos plans estatal e autonómico, así como no plano sectorial e da empresa (Sistema Nacional de Empleo, 2011). O modelo respecta a competencia de xestión das Comunidades Autónomas e afonda na cooperación entre as Administracións Autonómicas e a Administración Xeral do Estado. Tamén recoñece o importante papel dos Interlocutores Sociais, a través da negociación colectiva estatal, para garantir a adquisición de competencias polos traballadores en sectores económicos distintos aos que desempeñan a súa actividade coa finalidade de reaccionar ou anticiparse a eventuais situacións de crise.

Con este Real Decreto aparece tamén a posibilidade de que centros e entidades de formación debidamente acreditadas poidan participar na oferta formativa facendo que esta sexa máis variada, descentralizada e eficiente. Xorden neste momento os plans de

concorrencia competitiva que se executan no ámbito estatal polas entidades beneficiarias das resolucións de concesión ditadas polo *Servicio Público de Empleo Estatal* (SEPE de aquí en adiante); os plans de formación intersectoriais, tanto xerais como específicos da economía social e dirixidos a traballadores autónomos; os plans de formación sectoriais e os plans específicos vinculados á obtención de Certificados de Profesionalidade.

En 2008, regúlanse os Certificados de Profesionalidade, en aspectos tales como os seus efectos, estrutura e contido, vías para a súa obtención e aspectos relativos á impartición e avaliación das correspondentes ofertas de Formación Profesional para o Emprego.

No mesmo ano publícase unha orde en materia de formación de oferta e establécense as bases reguladoras para a concesión de subvencións públicas destinadas á súa financiación. Esta orde ten por obxecto o desenvolvemento da formación de oferta prevista no *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/04/2007), así como o establecemento das bases que regulan a concesión de subvencións públicas destinadas ao seu financiamento. O ámbito de aplicación desta orde ministerial esténdese a todo o territorio estatal.

En abril do ano 2009 publícanse mediante resolución os cuestionarios de avaliación da calidade das accións formativas correspondentes ás iniciativas de formación de oferta e de demanda que se levan a cabo no marco do subsistema de Formación Profesional para o Emprego (*Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo*, BOE, 11/06/2009).

Un ano despois, en xullo de 2010, o SEPE, mediante resolución, regula o procedemento de inscrición e no seu caso acreditación dos centros e entidades de formación no Rexistro de Centros e Entidades de Formación no ámbito de xestión do SEPE.

Coa *Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral* (BOE, 11/2/2012) adóptanse medidas urxentes para a reforma do mercado laboral, contemplando diversas accións orientadas a favorecer a empregabilidade dos traballadores e desenvolver o subsistema de Formación Profesional para o Emprego promovendo unha aprendizaxe permanente dos traballadores e o pleno desenvolvemento das súas capacidades profesionais.

En outubro de 2013 publícase unha nova Orde co obxecto de determinar as condicións de impartición da formación referida aos certificados de profesionalidade nas distintas modalidades (presencial, teleformación ou mixta) coa finalidade de garantir a calidade na implantación dos mesmos (*Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación*, BOE, 17/10/2013).

Por último, no ano 2015, entra en vigor o *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* (BOE, 23/03/2015). Este Real Decreto-lei xurdiu co obxecto de regular a planificación e financiamento do sistema de Formación Profesional para o Emprego no ámbito laboral, a programación e execución das accións formativas, o control, o seguimento e o réxime sancionador, así como o sistema de información, a avaliación, a calidade e a gobernanza do sistema.

A continuación, resúmense aqueles aspectos máis destacables do *Real Decreto-ley 4/2015:*

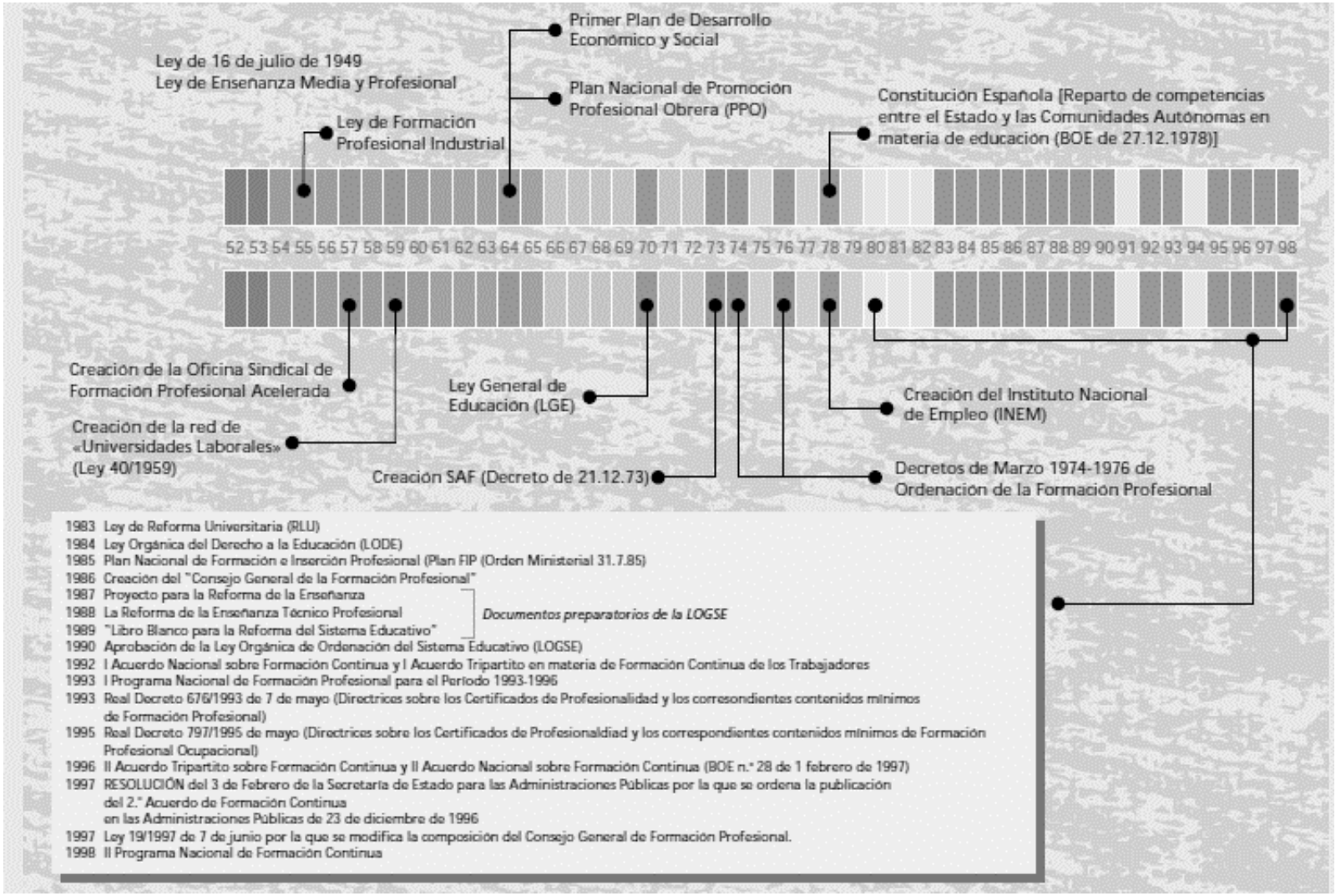
- Resultan bonificables os cursos formativos de como mínimo unha hora de duración (antes seis).
- Introdúcense cambios nos módulos económicos.
- As leis de orzamentos seguirán fixando o crédito do que dispoñerá cada empresa para bonificación.
- Ampliación da esixencia de cofinanciación ás empresas pequenas (antes exentas).
- Cambios na relación custos directos e indirectos á hora da subvención e incremento das obrigas formais das empresas (avaliacións).
- As empresas poden financiar con cargo ao crédito as horas do permiso de formación do traballador.
- Ás organizacións patronais e sindicais permíteselles o labor de prospección e detección de necesidades.
- A formación basearase no Catálogo de Especialidades e nos Certificados de Profesionalidade.

- A formación será impartida por centros formativos acreditados e/ou inscritos en réxime de concorrencia.
- A *Fundación Tripartita* transfórmase na *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo* (FUNDAE de aquí en adiante).
- Aparece o cheque de formación.

A continuación, a modo de síntese deste repaso histórico, preséntanse dúas figuras nas que se resume de forma moi visual a evolución da Formación Profesional en España.

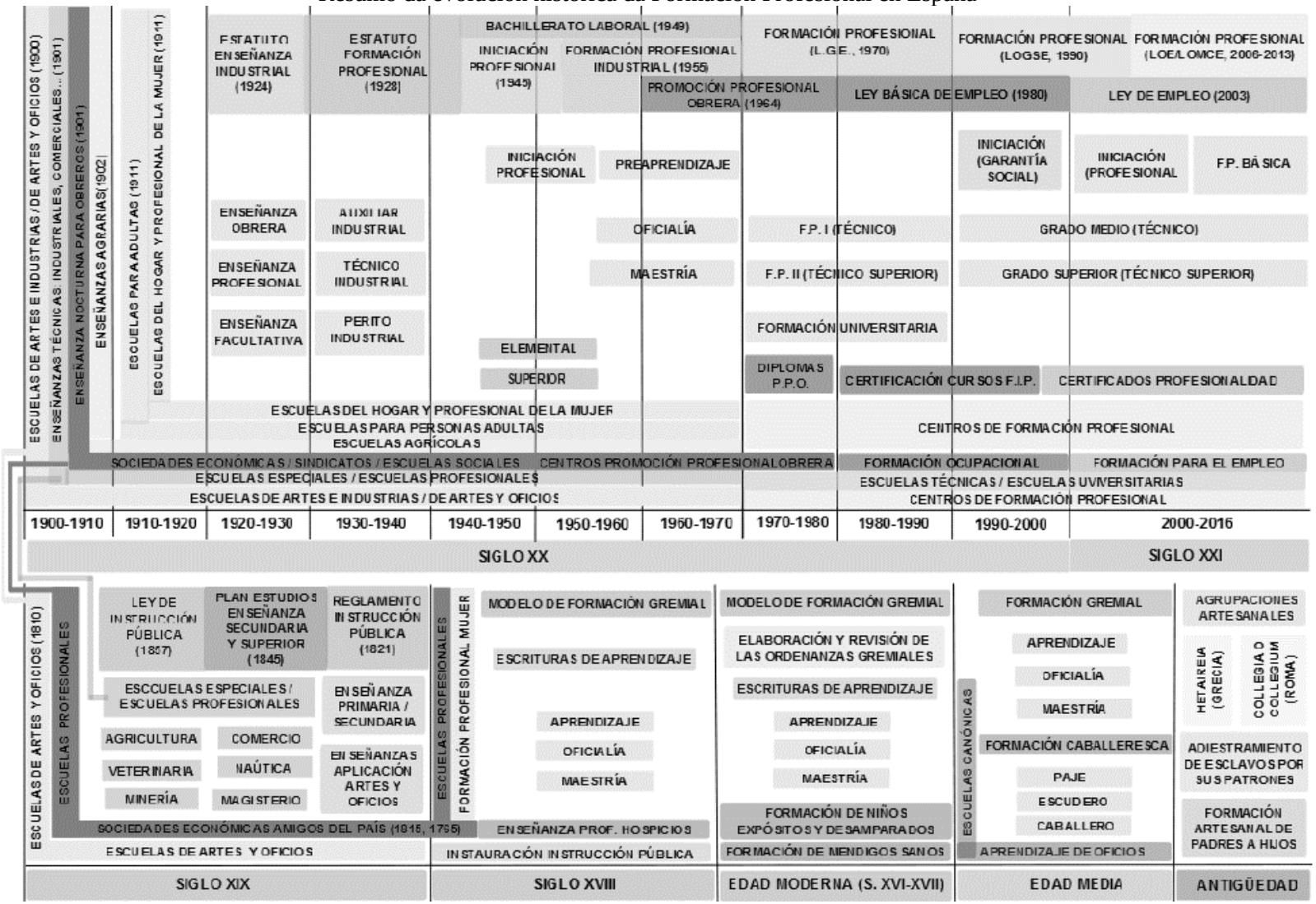
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 6.
Resumo da evolución histórica dos sistemas de ensinanza e Formación Profesional



Fonte: CEDEFOP (1999, p.43)

Figura 7.
Resumo da evolución histórica da Formación Profesional en España



Fonte: Matia (2016, p. 651)

Capítulo 2. O sistema de Formación Profesional: a Formación Profesional Inicial e a Formación Profesional para o Emprego



Figura 8. Segunda fase: Comprobación da adecuación do proxecto a través da visita ao terreo
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

“El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío”

Horace Greele

O CENTRO EUROPEO PARA O DESENVOLVEMENTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL

O MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIÓNS

ESTRUTURA DE COORDINACIÓN, XESTIÓN E PARTICIPACIÓN DO SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

- O Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional
- O Instituto Nacional de las Cualificaciones
- O Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- O Sistema de Evaluación y Acreditación de Competencias

ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

- Formación Profesional Inicial
  - FP Básico
  - FP Medio
  - FP Superior
  - FP Modalidade Dual
- Formación Profesional para o Emprego
  - Formación de oferta
  - Formación de demanda
  - Formación en alternancia co emprego
  - Accións de apoio e acompañamento

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A necesidade de integrar os tres subsistemas nun único sistema de formación profesional que se encargase de coordinar o ámbito educativo e laboral levou a que se propuxese facer unha reestruturación do mesmo a partir dun enfoque formativo baseado en competencias.

Como vimos no capítulo anterior esta integración tivo efectos formais a partir da *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002), sen embargo, é importante indicar que esta lei foi impulsada polo Novo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado polo Consello Xeral de Formación Profesional e aprobado polo Goberno para 1998-2002.

O Novo Programa Nacional de Formación Profesional xa definía as directrices básicas que debían conducir a un sistema integrado das distintas ofertas de formación profesional: regrada, ocupacional e continua. Esta integración propúxose para procurar mellorar a xestión, organización e coordinación, pero sobre todo o que se pretendía era que as competencias que se adquirisen a través do sistema de formación profesional encaixasen coas demandadas no sistema produtivo.

Na exposición de motivos da *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, explicábase que a integración dos tres subsistemas partía da necesaria correspondencia entre as cualificacións profesionais e as necesidades e demandas do mercado laboral. Para cumprir este obxectivo procedeuse á creación *dun Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* (SNCFP de aquí en adiante) que sería o encargado de dotar de unidade, coherencia e eficacia á planificación, ordenación e administración, facilitando a integración das distintas formas de certificación e acreditación das competencias e das cualificacións profesionais.

Para poder acadar os obxectivos para os que foi creado o SNCFP debía integrar, por unha parte, o CNCP, que comprendería todas as cualificacións existentes no ámbito laboral, e por outra, o Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP de aquí en adiante), que contería as accións de formación profesional vinculadas ás cualificacións existentes. O SNCFP debía contar ademais cun sistema de avaliación e acreditación de competencias profesionais que permitira conxugar os aspectos competenciais e formativos, posibilitando un sistema de recoñecemento de competencias e experiencia profesional, adquiridas a través da experiencia laboral ou a través outras vías non formais de formación.

Despois desta breve introdución ao sistema de Formación Profesional procurarase, neste capítulo, desagregar este sistema en unidades máis sinxelas, coa intención obter unha visión clara e sinxela do mesmo, de modo que permita unha mellor comprensión do mesmo.

Previamente, tamén se presentará unha descrición sintética do Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP), sen máis intención que tratar de deixar constancia da labor tan importante e necesaria que realiza este organismo para a mellora da Formación Profesional en Europa. Continuaremos cunha aproximación ao Marco Europeo de Cualificacións para a aprendizaxe permanente (EQF), xa que este é o marco común de referencia que permite aos países membros da Unión Europea comparar as súas cualificacións. Neste segundo apartado tamén nos referiremos ao Marco Español de Cualificacións (NQF). Igualmente, faremos unha breve referencia ao Europass, xa que é o instrumento que permite fomentar a transparencia e facilitar a comprensión do significado das competencias adquiridas polo seu titular.

A continuación, detallarase, nivel estatal e a nivel autonómico, a estrutura de coordinación, xestión e participación do sistema de Formación Profesional: o SNCFP, o INCUAL, o CNCP e o *Sistema de evaluación y acreditación de competencias.* Seguidamente, deterémonos na estrutura organizativa do sistema de Formación Profesional: Formación Profesional Inicial e Formación Profesional para o Emprego.

2.1. O CENTRO EUROPEO PARA O DESENVOLVEMENTO DA FORMACIÓN PROFESIONAL

No ano 1975, o Consello de Ministros decide crear o Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) con sede en Berlín. Ao CEDEFOP encárgaselle documentar novidades, investigacións e institucións de formación profesional; difundir información; promover iniciativas destinadas a facilitar un sistema común de formación profesional; e servir como punto de encontro para os protagonistas correspondentes.

Partindo da consideración de que debía ter unha representación igualitaria das partes implicadas, pasa a compoñerse polos representantes dos gobernos, organización empresariais e organización sindicais de todos os Estados Membros y da Comisión da UE. Actualmente, dende o ano 1995, o CEDEFOP ten a súa sede en Tesalónica (Grecia).

As súas competencias actuais son proporcionar á Comisión Europea, aos Estados membros e aos interlocutores sociais, información detallada sobre os avances e tendencias da

formación profesional e ofrecer, así mesmo, datos e asesoramento técnico sobre como as políticas europeas de formación profesional poden afrontar os desafíos aos que fai fronte a sociedade.

Para acadar estes obxectivos centra as súas actividades nos seguintes ámbitos:

- Apoio á modernización dos sistemas de Formación Profesional.
- Carreiras e transicións profesionais: Formación Profesional continua, aprendizaxe de adultos e aprendizaxe no posto de traballo.
- Análise das competencias profesionais: previsións e desaxuste entre a oferta e demanda de competencias.

Tal e como se indica no Reglamento por el que se crea el CEDEFOP, as súas funcións agrúpanse nas seguintes catro grandes áreas de traballo:

1. Análise das políticas: ten como mandato informar sobre como avanzan os países da UE cara á consecución dos obxectivos establecidos de común acordo en materia de política e financiamento da educación e formación profesionais.

2. Desenvolvemento da formación permanente: supervisa e revisa as tendencias e os avances das políticas relacionadas coa formación permanente. Proporciona datos e análises aos responsables políticos e ofrece oportunidades para compartir coñecementos e intercambiar mellores prácticas en educación e formación.

3. Identificación das necesidades de competencias: analiza os posibles desequilibrios no mercado laboral da UE. Ademais, investiga as necesidades de cualificacións e competencias en determinados sectores e busca un enfoque común da UE para facer o seguimento das necesidades cambiantes de competencias.

4. Comprensión das cualificacións: contribúe a deseñar instrumentos e principios comúns na UE sobre educación e formación que axudan a que as persoas desenvolvan unha carreira e cambien de profesión a calquera idade. Por exemplo, difunde información sobre instrumentos da UE, tales como o *Marco Europeo de Cualificaciones* (MEC), o *Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales* (ECVET) e *Europass*.

Merece especial mención, o proxecto levado a cabo por iniciativa do CEDEFOP, a principios do ano 2000, cuxo obxectivo, como sinalan Wollschläger & Guggenheim (2004), era tratar de comprender mellor a estrutura dos diferentes sistemas de formación profesional

en Europa grazas ao estudo da evolución histórica dos sistemas nacionais e internacionais e da influencia mutua entre a formación profesional e o proceso de integración europeo. Como parte deste gran proxecto, no ano 2002, celebrase en Florencia a Primeira Conferencia Internacional *Historia de la formación profesional en Europa en perspectiva comparativa*. Durante esta Conferencia abordáronse dous grandes aspectos, por un lado a análise da evolución da formación profesional en diferentes países de Europa e, por outro lado, o papel da formación profesional dentro da política social da Comunidade Europea.

Cabe destacar neste apartado a rede ReferNet. Trátase dunha rede que foi creada polo CEDEFOP no ano 2002, co obxectivo de tratar de dar resposta á gran e crecente demanda de información no ámbito da formación profesional e axudar a facilitar a análise e comparación das políticas de formación profesional dos Estados Membros da Unión Europea, Islandia e Noruega (SEPE, 2018a). *ReferNet* representa un sistema con carácter "estruturado, descentralizado e interconectado, creado para recompilar, facer o seguimento e a difusión de información sobre os sistemas nacionais de formación profesional" (SEPE, 2018a).

A continuación, enuméranse as funcións da ReferNet (SEPE, 2018a):

1. Elaborar informes actualizados sobre os sistemas de FP en Europa, a súa evolución e outros temas relacionados coas competencias profesionais e o mercado laboral.
2. Elaborar artigos sobre temas de interese público e noticias nacionais e temas específicos relacionados coa formación profesional e o mercado de traballo de cada país.
3. Elaborar unha Base de datos bibliográfica en temas de FP.
4. Difundir información e eventos relacionados coa FP en Europa.
5. Dar visibilidade ás accións de formación profesional entre os cidadáns e interesados na FP en Europa.

O traballo de ReferNet coordínase dende o CEDEFOP coas organizacións de cada Estado participante. Trabállase conforme a plans anuais de traballo, definidos en base ao acordo de asociación entre o CEDEFOP e a organización coordinadora da Rede en cada país participante.

Na mesma liña, créase en 2004, SkillsNet coordinado polo propio CEDEFOP. SkillsNet reúne investigadores altamente cualificados e expertos de todo o mundo para presentar e

debater métodos de investigación e análise sobre as necesidades novas e cambiantes de competencias.

A rede, proporciona un foro para a xeración de novas actividades e proxectos na identificación temperá das necesidades de habilidades mediante a incorporación dunha perspectiva multidisciplinaria a través dos países. Os resultados da investigación discútense cos responsables de formular políticas, os profesionais, as organizacións de capacitación, os servizos de emprego, os interlocutores sociais e outros que traballan na identificación das necesidades de habilidades para a súa transferencia ás políticas e prácticas de educación e formación.

2.2. O MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIÓNS

Como se sinala na Recomendación 2008/C 111/01, o Marco Europeo de Cualificacións para a Aprendizaxe ao longo da Vida (EQF, segundo a súa designación en inglés: *European Qualifications Framework*), é un sistema común de referencia que permite aos países membros da Unión Europea comparar as súas cualificacións.

O Marco Europeo de Cualificacións para a Aprendizaxe Permanente (EQF de aquí en adinte) é un marco común de referencia que relaciona entre si os sistemas de cualificacións dos países e serve de mecanismo de conversión para mellorar a interpretación e comprensión das cualificacións de diferentes países e sistemas de Europa. Os seus obxectivos principais son: fomentar a mobilidade dos cidadáns entre diversos países e facilitarlles o acceso á aprendizaxe permanente (Comisión Europea, 2009, p. 3).

A creación e posta en marcha do Marco Europeo de Cualificacións comezou no ano 2004. Esta iniciativa apareceu como resposta ás peticións de diferentes países, interlocutores sociais e outras partes interesadas, que pedían unha referencia común para incrementar a transparencia das cualificacións (Comisión Europea, 2009, p. 3):

> A Comisión, co apoio do Grupo de expertos sobre o EQF, realizou o deseño dun modelo no que se propoñía un marco de oito niveles baseado en resultados de aprendizaxe que mellorase a transparencia e a transferibilidade das cualificacións, ademais de fomentar a aprendizaxe permanente

A Comisión Europea (2009, p. 3) tamén subliña que:

> A Recomendación que levou a creación do EQF entrou en vigor oficialmente en abril de 2008 e estableceuse como data límite recomendada para que os países realizasen as correspondencias entre os seus sistemas nacionais de cualificacións e o EQF o ano 2010, e 2012 para que todos os certificados de cualificación contivesen unha referencia ao nivel correspondente do EQF.

O EQF, procura vincular os diferentes sistemas e marcos nacionais de cualificacións mediante unha referencia europea común. Debido a que ten a misión de actuar de ferramenta para o fomento da aprendizaxe permanente, debe ter en conta todos os niveis de cualificación do ensino xeral, a formación profesional, a educación académica e outros tipos de formación. Ademais, o marco abarca tamén as cualificacións obtidas na educación inicial e a formación continua.

No EQF, os resultados de aprendizaxe son expresións do que unha persoa que se atopa en proceso de aprendizaxe sabe, comprende e é capaz de facer ao remate de dito proceso. En consecuencia, o EQF "céntrase nos resultados de aprendizaxe e non en datos básicos como a duración do estudo". Os resultados de aprendizaxe divídense en tres categorías principais: coñecementos, destrezas e competencias. "Isto reflicte o feito de que as cualificacións, en diferentes combinacións, abarcan un amplo abanico de resultados de aprendizaxe, incluídos os coñecementos teóricos, destrezas prácticas e técnicas, e competencias sociais, entre as cales destaca o traballo en equipo" (Comisión Europea, 2009, p. 3).

Neste apartado, tamén consideramos relevante abstraer as definicións das que parte a Comisión Europea (2009, p. 11) para a elaboración dos descritores dos diferentes niveis, dado que ao longo deste traballo fomos facendo referencia aos mesmos en numerosas ocasións:

- Cualificación: "resultado formal dun proceso de avaliación e validación que se obtén cando un organismo competente establece que a aprendizaxe dun individuo superou un nivel determinado".

- Sistema Nacional de Cualificacións: "conxunto das actividades dun Estado membro relacionadas co recoñecemento da aprendizaxe e outros mecanismos destinados a poñer en relación a educación e a formación co mercado de traballo e a sociedade civil. Estas actividades inclúen a elaboración e a aplicación de disposicións e procesos

institucionais relativos á garantía da calidade, a avaliación e a concesión de cualificacións; un sistema nacional de cualificacións pode estar composto por varios subsistemas e incluír un marco nacional de cualificacións".

- Marco Nacional de Cualificacións: "instrumento de clasificación das cualificacións en función dun conxunto de criterios correspondentes a determinados niveis de aprendizaxe, cuxo obxecto consiste en integrar e coordinar os subsistemas nacionais de cualificacións e en mellorar a transparencia, o acceso, a progresión e a calidade das cualificacións en relación co mercado de traballo e a sociedade civil".

- Sector: "conxunto de actividades profesionais agrupadas atendendo á súa función económica principal, un produto, un servizo ou unha tecnoloxía".

- Resultados da aprendizaxe: "expresión do que unha persoa sabe, comprende e é capaz de facer ao culminar un proceso de aprendizaxe. Defínese en termos de coñecementos, destrezas e competencias".

- Coñecemento: "resultado da asimilación de información grazas á aprendizaxe. Acervo de feitos, principios, teorías e prácticas relacionados cun campo de traballo ou estudo concreto. No Marco Europeo de Cualificacións, os coñecementos descríbense como teóricos ou fácticos".

- Destreza: "habilidade para aplicar coñecementos e utilizar técnicas a fin de completar tarefas e resolver problemas. No EQF, as destrezas descríbense como cognitivas (fundadas no uso do pensamento lóxico, intuitivo e creativo) e prácticas (fundadas na destreza manual e no uso de métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)".

- Competencia: "demostrada capacidade para utilizar coñecementos, destrezas e habilidades persoais, sociais e metodolóxicas, en situacións de traballo ou estudo e no desenvolvemento profesional e persoal. No EQF, as competencias descríbense en termos de responsabilidade e autonomía".

Partindo destas definicións, imos ver a categorización que se fai no EQF para a aprendizaxe permanente para cada un dos niveis en canto aos coñecementos, destrezas e competencias que o configuran (Comisión Europea, 2009, pp. 12-14):

Nivel 1

- Coñecementos xerais básicos.
- Destrezas básicas necesarias para efectuar tarefas simples.
- Traballo ou estudo baixo supervisión directa nun contexto estruturado.

Nivel 2

- Coñecementos fácticos básicos nun campo de traballo ou estudo concreto.
- Destrezas cognitivas e prácticas básicas necesarias para empregar información útil a fin de efectuar tarefas e resolver problemas correntes coa axuda de regras e ferramentas simples.
- Traballo ou estudo baixo supervisión cun certo grado de autonomía.

Nivel 3

- Coñecemento de feitos, principios, procesos e conceptos xerais nun campo de traballo ou estudo concreto.
- Gama de destrezas cognitivas e prácticas necesarias para efectuar tarefas e resolver problemas seleccionando e aplicando métodos, ferramentas, materiais e información básica.
- Asunción de responsabilidades no que respecta á realización de tarefas en actividades de traballo ou estudo e adaptación do comportamento propio ás circunstancias para resolver problemas

Nivel 4

- Coñecementos fácticos e teóricos en contextos amplos nun campo de traballo ou estudo concreto.
- Gama de destrezas cognitivas e prácticas necesarias para encontrar solucións a problemas específicos nun campo de traballo ou estudo concreto.
- Exercicio de autoxestión conforme a consignas definidas en contextos de traballo ou estudo xeralmente previsibles, pero susceptibles de cambiar e supervisión do traballo rutineiro de outras persoas, asumindo certas responsabilidades polo que respecta á avaliación e a mellora de actividades de traballo ou estudo

Nivel 5*

- Amplos coñecementos especializados, fácticos e teóricos, nun campo de traballo ou estudo concreto, sendo consciente dos límites deses coñecementos.

- Gama completa de destrezas cognitivas e prácticas necesarias para atopar solucións creativas a problemas abstractos.
- Labores de xestión e supervisión en contextos de actividades de traballo ou estudo nas que poden producirse cambios imprevisibles e revisión e desenvolvemento do rendemento propio e alleo.

Nivel 6**

- Coñecementos avanzados nun campo de traballo ou estudo que requira unha comprensión crítica de teorías e principios.
- Destrezas avanzadas que acrediten o dominio e as dotes de innovación necesarias para resolver problemas complexos e imprevisibles nun campo especializado de traballo ou estudo.
- Xestión de actividades ou proxectos técnicos ou profesionais complexos, asumindo responsabilidades pola toma de decisións en contextos de traballo ou estudo imprevisible e asunción de responsabilidades no que respecta á xestión do desenvolvemento profesional de particulares e grupos.

Nivel 7***

- Coñecementos altamente especializados, algúns deles á vangarda nun campo de traballo ou estudo concreto, que senten as bases dun pensamento ou investigación orixinais e c conciencia crítica de cuestións de coñecemento nun campo concreto e nun punto de articulación entre diversos campos.
- Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación ou innovación, con vistas ao desenvolvemento de novos coñecementos e procedementos, e á integración dos coñecementos en diversos campos.
- Xestión e transformación de contextos de traballo ou estudo complexos, imprevisibles e que requiren novas formulacións estratéxicas e asunción de responsabilidades no que respecta ao desenvolvemento de coñecementos e/ou prácticas profesionais e á revisión do rendemento estratéxico de equipos.

Nivel 8****

- Coñecementos na fronteira máis avanzada dun campo de traballo ou estudo concreto e no punto de articulación entre diversos campos.

- Destrezas e técnicas máis avanzadas e especializadas, en particular en materia de síntese e avaliación, necesarias para resolver problemas críticos na investigación e/ou a innovación e para ampliar e redefinir coñecementos ou prácticas profesionais existentes.
- Autoridade, innovación, autonomía, integridade académica e profesional e compromiso continuo, substanciais e acreditados, respecto ao desenvolvemento de novas ideas ou procesos na vangarda de contextos de traballo ou estudo, incluída a investigación.

A Comisión Europea (2009, p. 14), sinala que o marco de cualificacións do Espazo Europeo de Educación Superior prevé descritores para os ciclos de ensino. Cada descritor de ciclo ofrece unha declaración xenérica das expectativas en materia de realizacións e habilidades habitualmente asociadas coas cualificacións que representan o fin dese ciclo.

(*) O descritor para o ciclo curto da educación superior (dentro do primeiro ciclo ou vinculado a el) corresponde aos resultados da aprendizaxe do nivel 5 do EQF.

(**) O descritor para o primeiro ciclo do marco de cualificacións do Espazo Europeo de Educación Superior corresponde aos resultados da aprendizaxe do nivel 6 do EQF.

(***) O descritor para o segundo ciclo do marco de cualificacións do Espazo Europeo de Educación Superior corresponde aos resultados da aprendizaxe do nivel 7 do EQF.

(****) O descritor para o terceiro ciclo do marco de cualificacións do Espazo Europeo de Educación Superior corresponde aos resultados da aprendizaxe do nivel 8 do EQF.

A correlación do modelo español co EQF realízase dende o *Marco Español de Cualificaciones* (MECU de aquí en adiante) ou *National Qualification Framework* (NQF), que abarca todos os niveis.

O MECU ven a ser o resultado da unión do CNCP e o *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES de aquí en adiante).

Para o desenvolvemento do CNCP, o organismo de referencia é o INCUAL, e para o MECES é a *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA).

O CNCP especifica as cualificacións dos niveis 1, 2 e 3, que se corresponden cos niveis 1, 2, 3, 4 e 5 do EQF. A continuación, preséntase unha táboa coas equivalencias correspondentes:

Táboa 5.
Relación entre o EQF e o CNCP

EQF	CNCP	Acreditación
Nivel 1	Nivel 1	Operario
Nivel 2		
Nivel 3	Nivel 2	Técnico medio
Nivel 4		
Nivel 5	Nivel 3	Técnico superior
Nivel 6	Nivel 4	Grado
Nivel 7	Nivel 5	Máster
Nivel 8	Sen definir	Doutor

Fonte: adaptado do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2018)

Tamén cabe citar o *Europass* que é o Marco Comunitario Único para a transparencia das cualificacións e competencias establecido pola Decisión 2241/2004/CE do Parlamento Europeo e o Consello Europeo. *Europass* xorde para tratar de facilitar a mobilidade de profesionais entre países e sectores. As mobilidades poden ser profesionais ou formativas, fomentando a aprendizaxe permanente (SEPE, 2018a).

O organismo responsable de Europass a nivel europeo é o CEDEFOP. A nivel estatal, o responsable é o *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación* (SEPIE).

O suplemento Europass é un documento que ten carácter informativo e institucional que vai adxunto a unha acreditación oficial de Formación Profesional. O seu obxectivo é "fomentar a transparencia e facilitar a comprensión a terceiros, en particular a empregadores ou institucións de outro país, do significado das competencias adquiridas polo seu titular".

É importante destacar, como tamén indica o SEPE (2018a), que o Suplemento Europass "non é un substituto do título oficial senón un complemento informativo en inglés e outras linguas europeas". O suplemento Europass contén información sobre: competencias e resultados de aprendizaxe adquiridos, conxunto de empregos accesibles, organismos de

expedición e acreditación, formas de obter o Certificado, nivel internacional do mesmo, requisitos de entrada y posibilidades de acceso a outras acreditacións oficiais.

2.3. ESTRUTURA DE COORDINACIÓN, XESTIÓN E PARTICIPACIÓN DO SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Neste apartado imos afondar na estrutura de coordinación, xestión e participación do actual sistema de Formación Profesional actual, analizando a composición e funcións de cada un dos órganos de coordinación, xestión e participación.

A continuación podemos ver, a modo ilustrativo, a estrutura xeral do sistema:

Figura 9.
Cadro Resumo do SNCFP



Fonte: elaboración propia

2.3.1. O Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

O SNCFP defínese na *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002), como:

> o conxunto de instrumentos e accións necesarios para promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional, mediante o *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Tamén pretende promover e desenvolver a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais, de forma que se favoreza o desenvolvemento profesional e social das persoas e se cubran as necesidades do sistema produtivo.

Correspóndelle ao SNCFP promover e desenvolver a integración das ofertas de formación profesional, a través dun CNCP, así como a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais.

Os principios polos que debe rexerse o SNCFP son os seguintes:

1. O desenvolvemento persoal no exercicio do dereito ao traballo e á libre elección de profesión ou oficio e á satisfacción das necesidades do sistema produtivo e do emprego ao longo de toda a vida.
2. O acceso, en condicións de igualdade, de todos os cidadáns ás diferentes modalidades da formación profesional.
3. A participación e cooperación dos axentes sociais cos poderes públicos.
4. A adecuación da formación e as cualificacións aos criterios da Unión Europea.
5. A participación e cooperación entre as diferentes Administracións Públicas.
6. A promoción do desenvolvemento económico con atención ás distintas necesidades que, en cada rexión, presenta o sistema produtivo.

No desenvolvemento do SNCFP promóvese a pertinente colaboración dos axentes sociais coas administracións públicas, as universidades, as cámaras de comercio e as entidades de formación.

Para identificar e actualizar as necesidades de cualificación, así como para a súa definición e a da formación requirida, establécense procedementos de colaboración e consulta cos diferentes sectores produtivos e cos interlocutores sociais.

As súas finalidades son as seguintes:

- Capacitar aos traballadores para o exercicio profesional.
- Promover unha oferta formativa de calidade.
- Proporcionar información e orientación sobre formación profesional e cualificacións para o emprego.
- Favorecer o espírito emprendedor mediante a incorporación á oferta formativa de accións que capaciten para o desempeño de actividades empresariais e por conta propia.
- Avaliar e acreditar oficialmente a cualificación profesional, sexa cal sexa a forma de adquirila.
- Favorecer o investimento público e privado na cualificación de traballadores e aproveitar do mellor modo os recursos dedicados a formación profesional.

Os instrumentos e accións cos que conta o SNCFP para acadar os seus fins son os que se presentan a continuación:

- O CNCP de estrutura modular, e que inclúe o contido da formación profesional asociada a cada cualificación.
- Un procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.
- A información e orientación en materia de formación profesional e emprego.
- A avaliación e mellora da calidade do SNCFP, para proporcionar a oportuna información sobre o funcionamento deste e sobre a súa adecuación ás necesidades formativas individuais e ás do sistema produtivo.

O Sistema de Cualificacións Profesionais de Galicia creouse a partir do *Decreto110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional* (DOG, 05/05/1999), e foi modificado polo *Decreto 214/2003, do 20 de marzo, polo que se modifica o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional* (DOG, 14/04/2003).

A dirección do Sistema de Cualificacións Profesionais de Galicia correspóndelle ao Consello Galego de Formación Profesional, que é o órgano consultivo e de participación dos axentes sociais e económicos do ámbito galego. O Consello Galego de Formación Profesional

ten como obxectivo coordinar todos os ensinos e accións de formación profesional que se acometen ou se vaian a acometer na Comunidade Autónoma de Galicia, e para poder lograr este obxectivo créase o Instituto Galego das Cualificacións, que pasa a ser o órgano de carácter técnico que executará, dentro das súas competencias, as liñas aprobadas polo Consello.

2.3.2. O Instituto Nacional de las Cualificaciones

O INCUAL foi creado polo *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones* (BOE, 16/03/1999). Este actúa como o instrumento técnico, dotado de capacidade e independencia de criterios, que apoia ao Consello Xeral de Formación Profesional para alcanzar os obxectivos do SNCFP.

A *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002) atribúelle a responsabilidade de definir, elaborar e manter actualizado o CNCP e o correspondente CMFP.

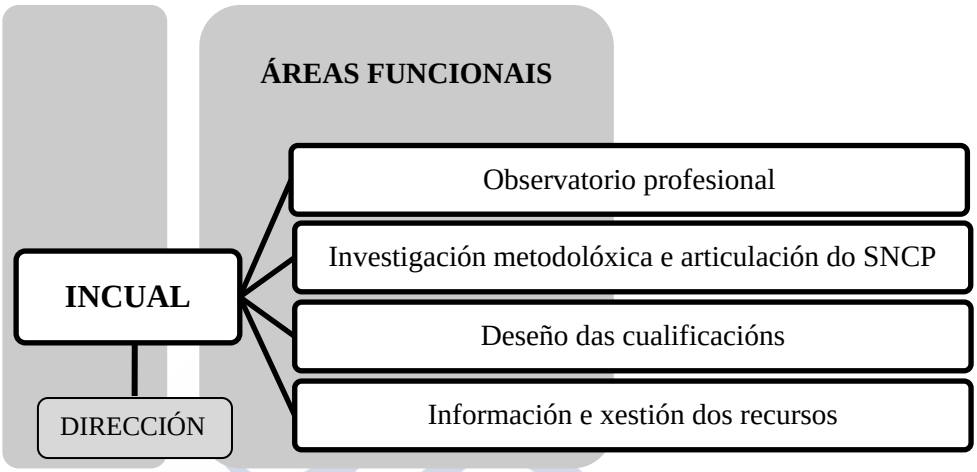
Son competencias do INCUAL, entre outras, o desenvolvemento, elaboración e mantemento actualizado do CNCP e a elaboración dos instrumentos de apoio necesarios para a avaliación e acreditación das competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral e vías non formais de formación.

Os seus obxectivos os seguintes:

- Observar as cualificacións e a súa evolución.
- Establecer as cualificacións.
- Acreditar as cualificacións.
- Desenvolver a integración das cualificacións profesionais.
- Realizar o seguimento e a avaliación do Programa Nacional de Formación Profesional.

Organicamente, o INCUAL depende do Ministerio de Educación e Formación Profesional, e a nivel funcional depende do Consello Xeral de Formación Profesional, o cal se organiza en catro áreas funcionais que son as que se expoñen no seguinte esquema:

Figura 10.
Áreas funcionais do INCUAL



Fonte: elaboración propia a partir de INCUAL (2018)

Á dirección do Instituto encoméndaselle as seguintes funcións:

- Elaborar e presentar á Comisión Permanente do Consello Xeneral de Formación Profesional a proposta dos plans de actividades anuais.
- Desenvolver os plans de actividades aprobados pola Comisión Permanente do Consello Xeral de Formación Profesional.
- Presentar ante a Comisión Permanente ou o Pleno do Consello Xeral cantos informes lle sexan requiridos.
- Actuar en nome do INCUAL ante as instancias e organismos relacionados coas súas funcións.

Os seguintes obxectivos asignados á Área de observatorio profesional son:

- Establecer os procedementos e convenios necesarios que aseguren a cooperación e o fluxo recíproco de información entre os diferentes observatorios profesionais.
- Proporcionar información sobre a evolución da demanda e oferta das profesións, ocupacións, e perfís no mercado de traballo, tendo en conta, entre outros, os sistemas de clasificación profesional xurdidos da negociación colectiva.

A Área de investigación metodolóxica e articulación do SNCFP ten asignadas as seguintes funcións:

- Propoñer un procedemento para a avaliación, recoñecemento e acreditación da competencia profesional.
- Realizar o seguimento e avaliación de cada cualificación e da súa Formación Profesional asociada.

Para a Área de deseño das cualificacións están concretados os seguintes obxectivos:

- Definir, elaborar e manter actualizado o *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.
- Determinar os módulos asociados a cada cualificación para conformar o Catálogo Modular de Formación Profesional, onde se inclúen os requisitos básicos que debe cumprir o contexto formativo para asegurar a súa calidade.

Por último a Área de información e xestión de recursos ten como misión a de xestionar os recursos e a información do INCUAL.

Pese a que tódalas Comunidades contan cun órgano de carácter técnico propio, soamente os imos citar, xa que neste traballo non ten demasiado sentido facer unha análise dos mesmos.

- Andalucía: *Instituto de Cualificaciones Profesionales*
- Aragón: *Agencia de las Cualificaciones Profesionales*
- Asturias: *Consejo Asturiano de Formación Profesional*
- Islas Baleares: *Institut de les Qualificacions Professionals*
- Canarias: *Instituto de las Cualificaciones Profesionales*
- Cantabria: *Comisión Interdepartamental del Reconocimiento de las Competencias Profesionales*
- Castilla-La Mancha: *Servicio de Cualificaciones*
- Castilla y León: *Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales*
- Cataluña: *Institut de les Qualificacions Professionals*
- Extremadura: *Instituto Extremeño de las Cualificaciones y Acreditaciones*
- Galicia: *Instituto Galego das Cualificacións*
- Madrid: *Área de Reconocimiento y Certificación de la Competencia*

- Murcia: *Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia*
- Navarra: *Instituto Navarro de las Cualificaciones*
- País Vasco: *Instituto Vasco de las Cualificaciones*
- La Rioja: *Departamento de Cualificaciones de La Rioja*
- Comunidad Valenciana: *Servicio de Gestión de la Formación y Cualificación Profesional*

O Instituto Galego das Cualificacións, atópase regulado *Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones* (DOG, 19/04/1999). É o órgano de carácter técnico que executa, dentro das súas competencias, as liñas aprobadas polo Consello Galego de Formación Profesional.

Organicamente é unha Subdirección Xeral adscrita á Dirección Xeral de Orientación e Promoción Laboral da Consellería de Economía, Emprego e Industria, que nace como instrumento específico de carácter técnico que debe velar polo establecemento e xestión en Galicia do SNCP.

Os obxectivos do Instituto Galego de Cualificacións Profesionais son os seguintes (Consellería de Economía, Emprego e Industria, 2018a):

- Observar a evolución das ocupacións e das cualificacións.
- Determinar as cualificacións profesionais nos diferentes sectores produtivos.
- Acreditar as cualificacións profesionais da poboación activa de Galicia.

Por outro lado as súas finalidades son (Consellería de Economía, Emprego e Industria, 2018a):

- A mellora da competitividade das empresas.
- Maior motivación nas persoas.
- Transparencia do mercado de traballo.
- Calidade na formación profesional.
- Orientación profesional das persoas.
- Facilitar a libre circulación dos traballadores e das traballadoras no territorio nacional e da Unión Europea.

2.3.3. O Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Como indica o INCUAL (2018), o CNCP ven a ser o eixo vertebrador do SNCFP, que permite a integración entre os subsistemas de Formación Profesional Inicial e de Formación Profesional para o Emprego, e é o referente para a acreditación das competencias profesionais adquiridas pola experiencia laboral e aprendizaxes non formais.

Como se sinala na *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/06/2002) o CNCP créase coa finalidade de facilitar o carácter integrado e a adecuación entre a Formación Profesional e o mercado laboral, así como a formación ao longo da vida, a mobilidade dos traballadores e a unidade de mercado laboral.

O CNCP é o instrumento do SNCFP que ordena as cualificacións profesionais susceptibles de recoñecemento e acreditación, identificadas no sistema produtivo en función das competencias apropiadas para o exercicio profesional.

Este catálogo está composto polas cualificacións profesionais máis significativas do sistema produtivo español, organizadas en familias profesionais e niveis de cualificación. É a base sobre a cal se elabora a oferta formativa dos títulos e os certificados de profesionalidade.

Figura 11.
Modalidades para a obtención de Cualificacións Profesionais



Fonte: elaboración propia

O CNCP ten os seguintes fins (*Real Decreto 1128/2003, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, BOE, 17/09/2003):

- Facilitar a adecuación da formación profesional aos requirimentos do sistema produtivo.
- Promover a integración, o desenvolvemento e a calidade das ofertas de formación profesional.
- Facilitar a formación ao longo da vida mediante a acreditación e acumulación de aprendizaxes profesionais adquiridos en diferentes ámbitos.
- Contribuír á transparencia e unidade do mercado laboral e á mobilidade dos traballadores.

Para o logro destes fins deben desenvolver as seguintes funcións:

- Identificar, definir e ordenar as cualificacións profesionais e establecer os seus correspondentes contidos formativos. Trátase de determinar as ofertas formativas para a obtención de títulos de formación profesional e de certificados de profesionalidade.
- Avaliar, recoñecer e acreditar as competencias profesionais adquiridas a través da experiencia profesional ou de vías non formais de formación.
- Facilitar a información e orientación profesional e os procesos de avaliación e mellora da calidade do *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* e establecer ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas.

O catálogo organízase en vinte e seis familias profesionais que se dividen en cinco niveis de cualificación, de acordo ao grao de coñecemento, iniciativa, autonomía e responsabilidade necesaria para realizar a devandita actividade laboral asociada a esa formación.

As familias profesionais nas que se estrutura o CNCP son as que se presentan na seguinte figura:

Figura 12.
Familias Profesionais do CNCP



Fonte: elaboración propia

Segundo o *Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (BOE, 17/09/2003), os niveis de cualificación profesional son os que se presentan na seguinte táboa:

Táboa 6.
Niveis de cualificación por competencias

Nivel 1	Competencia nun conxunto reducido de actividades de traballo relativamente simples correspondentes a procesos normalizados, onde os coñecementos teóricos e as capacidades prácticas para aplicar son limitados.
Nivel 2	Competencia nun conxunto de actividades profesionais ben determinadas coa capacidade de utilizar e as técnicas propias, que concirne principalmente un traballo de execución que pode ser autónomo no límite das técnicas mencionadas. Require coñecementos dos fundamentos técnicos e científicos da súa actividade e capacidades de comprensión e aplicación do proceso.

Nivel 3	Competencia nun conxunto de actividades profesionais que requiren o dominio de diversas técnicas e pode ser executado de xeito autónomo, comporta responsabilidade de coordinación e supervisión de traballo técnico e especializado. Esixe a comprensión dos fundamentos técnicos e científicos das actividades e a avaliación dos factores do proceso e das súas repercusións económicas.
Nivel 4	Competencia nun amplo conxunto de actividades profesionais complexas realizadas nunha gran variedade de contextos que requiren conxugar variables de tipo técnico, científico, económico e organizativo para planificar accións, definir ou desenvolver proxectos, procesos, produtos ou servizos.
Nivel 5	Competencia nun amplo conxunto de actividades profesionais de gran complexidade realizadas en diversos contextos a miúdo imprevisibles que implica planificar accións ou idear produtos, procesos ou servizos. Grande autonomía persoal. Responsabilidade frecuente na asignación de recursos, na análise, diagnóstica, deseño, planificación, execución e avaliación.

Fonte: INCUAL (2018)

As cualificacións profesionais que se incorporan ao CNCP deben conter os seguintes elementos *(Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, BOE, 17/09/2003):

- Os datos de identificación da cualificación, nos que figurarán: a denominación oficial, a familia profesional na que se inclúe, o nivel de cualificación e un código alfanumérico.
- A competencia xeral, que describe de forma abreviada o labor e funcións esenciais do profesional.
- As unidades de competencia, que corresponden á cualificación.
- O entorno profesional, no que se indica, con carácter orientador, o ámbito profesional, os sectores produtivos e as ocupacións ou postos de traballo relacionados.
- A formación asociada a cada cualificación.

Realízase a actualización permanente do catálogo, logo de consultar ao Consello Xeneral da Formación Profesional, de forma que atenda en todo momento os requirimentos do sistema produtivo.

Por outro lado, mediante o CMFP, que é o conxunto de módulos formativos asociados ás diferentes Unidades de Competencia (UC de aquí en adiante) das cualificacións profesionais (*Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales,* BOE, 17/09/2003*)* promovese unha oferta formativa actualizada e axeitada aos distintos destinatarios de acordo coas súas expectativas de progresión profesional e de desenvolvemento persoal.

Tamén, no mesmo Real Decreto, se identifica como "Cualificación Profesional" ao "conxunto de competencias profesionais con significación para o emprego, que poden ser adquiridas mediante formación modular ou outros tipos de formación e a través da experiencia laboral".

A "competencia profesional" refírese ao "conxunto de coñecementos e capacidades que permitan o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e do emprego".

Vencellado ás cualificacións profesionais debemos de facer referencia tamén ás UC, xa que estas son as unidades mínimas acreditables. A UC defínese como "o agregado mínimo de competencias profesionais, susceptible de recoñecemento e acreditación parcial".

A UC componse dos seguintes elementos (*Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* BOE, 17/09/2003):

- Datos de identificación, nos que figurarán a denominación, o nivel e o código asignado.
- As realizacións profesionais (RP), entendidas como "elementos da competencia que establecen o comportamento esperado da persoa, en forma de consecuencias ou resultados das actividades que realiza".
- Os criterios de realización (CR), que expresan o "nivel aceptable da realización profesional que satisfai os obxectivos das organizacións produtivas e constitúe unha guía para a avaliación da competencia profesional".
- O contexto profesional, que describe, con carácter orientador, "os medios de produción, produtos e resultados do traballo, información utilizada ou xerada e cantos elementos de análoga natureza se consideren necesarios para enmarcar a realización profesional".

Por Módulo Formativo (MF de aquí en adiante) enténdese, segundo o *Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (BOE, 17/09/2003), o "bloque coherente de formación asociado a cada unha das unidades de competencia que configuran a cualificación".

O MF constitúe a unidade mínima de formación profesional acreditable para establecer as ensinanzas para a obtención dos títulos de formación profesional e os certificados de profesionalidade.

Cada MF conta cun formato normalizado que inclúe os datos de identificación e as especificacións da formación. Os datos de identificación inclúen: a denominación, o nivel da cualificación ao que se vincula, un código alfanumérico, a unidade de competencia á que está asociado e a duración da formación expresada en horas. As especificacións da formación expresaranse a través das capacidades (C) e os seus correspondentes criterios de avaliación (CE), así como os contidos que permitan acadar as devanditas capacidades. Neste apartado identifícanse, ademais, aquelas capacidades cuxa adquisición debe ser, se é o caso, completada nun ámbito real de traballo.

En resumo, os MF deben especificar de forma clara e inequívoca a denominación da ocupación á que conducen, o nivel de cualificación da mesma, as UC ás que van asociados, a duración da formación, o contido (expresado en termos de capacidades e contidos), os criterios de avaliación e os requisitos que se deben respectar para impartir ditos MF (Bernad e Marhuenda, 2008).

2.3.4. O Sistema de avaliación e acreditación de competencias

Tal e como indica o INCUAL (2018), o *sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia* é "un conxunto de actuacións dirixidas a recoñecer, avaliar e acreditar as competencias profesionais adquiridas mediante a experiencia laboral ou por vías non formais de formación". Esta avaliación e acreditación das competencias profesionais desenvolverase seguindo "criterios que garantan a fiabilidade, obxectividade e rigor técnico da avaliación".

A avaliación e a acreditación das competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación, debe ter como referente o CNCP e desenvolverase seguindo en todo caso criterios que garantan a "fiabilidade, obxectividade e rigor técnico da avaliación". O recoñecemento das competencias profesionais así avaliadas,

cando non completen as cualificacións recollidas nalgún título de formación profesional ou Certificado de Profesionalidade, realizarase a través dunha acreditación parcial acumulable coa finalidade, no seu caso, de completar a formación para a obtención do correspondente título ou certificado.

Este sistema terá un carácter oficial, para poder acreditar, certificar e rexistrar as competencias obtidas en todo o territorio nacional. Ademais, será flexible, para poder avaliar as competencias con independencia da súa orixe, xa que o seu obxectivo fundamental é integrar os tres subsistemas de formación profesional, recoñecendo igualmente calquera das vías de adquisición de competencias, así como pola experiencia laboral.

Ademais, o proceso de avaliación e certificación "será válido (asegurándose que os estándares de competencia conséguense en ámbitos de traballo reais), fiable (sendo un proceso obxectivo e homoxéneo con independencia da situación), e adaptado (respondendo ás diversas demandas dos traballadores e da sociedade en xeral)". Este proceso de avaliación e certificación terá as seguintes fases de desenvolvemento:

1. Fase de asesoramento:

Trátase dunha fase de información e orientación, onde se ofrece aos candidatos a información necesaria sobre as formas de adquisición de competencias e os mecanismos existentes para o seu recoñecemento.

2. Fase de recoñecemento/avaliación:

Nesta fase realízase a comprobación das competencias profesionais que posúe o suxeito, realizándose con base en criterios obxectivos do ámbito laboral, e non sobre supostos obxectivos do formador ou centro

3. Fase de certificación:

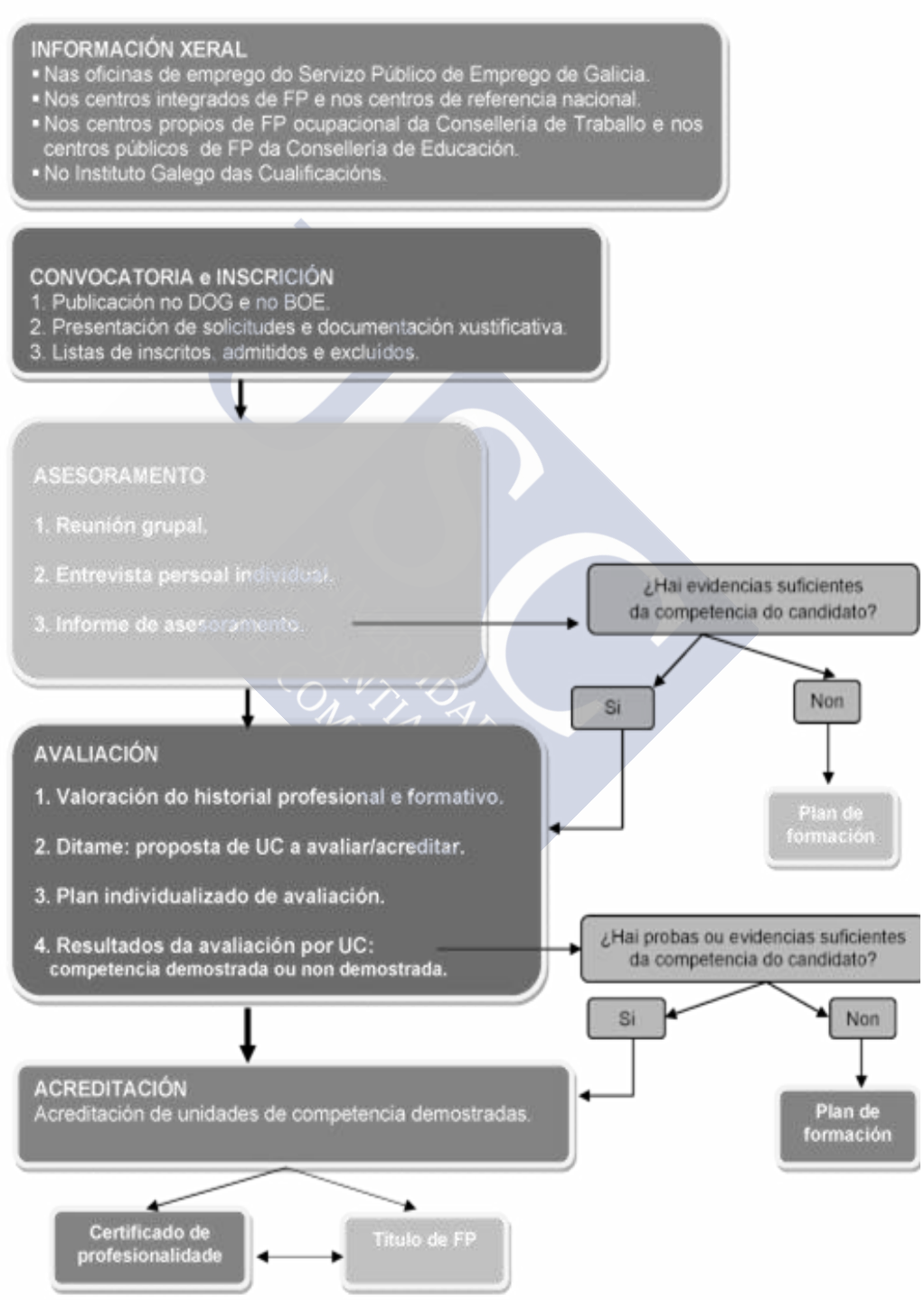
Esta fase corresponde ao momento no que o centro acreditado certifica as competencias profesionais adquiridas polo candidato, especificándoas nun rexistro individual de competencias, onde se reflectirán de maneira pormenorizada todas as competencias profesionais certificadas.

4. Fase de rexistro das cualificacións:

Tras a certificación individual das competencias dun candidato, nesta fase pásanse estes datos a un rexistro xeral, co fin de garantir a transparencia do mercado laboral e a libre circulación dos traballadores.

É importante indicar que ambas Administracións Educativa e Laboral contan con procesos diferenciados, sen embargo ambos procesos parten do CNCP e polo tanto teñen a mesma validez.

Figura 13.
Esquema do procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral



Fonte: Consellería de Economía, Emprego e Industria (2017)

En Galicia, o proceso de recoñecemento de experiencia profesional e aprendizaxes non formais que depende da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria é o Plan de Acreditación de experiencia profesional; e o que depende da Consellería de Economía, Emprego e Industria é o Plan de Recoñecemento da Experiencia profesional.

Figura 14.
Logotipo do Plan de acreditación de experiencia profesional

Fonte: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2017a)

Figura 15.
Logotipo do Proceso de Recoñecemento da Experiencia profesional

Fonte: Consellería de Economía, Emprego e Industria (2017)

2.4. Estrutura organizativa do Sistema de Formación Profesional

Na actualidade, como xa fomos vendo, a Formación Profesional está estruturada en dous subsistemas que son: a Formación Profesional Inicial, a cal está integrada no Sistema Educativo; e a Formación Profesional para o Emprego, que está integrada no ámbito laboral e vai dirixida tanto a traballadores desempregados como ocupados.

Antes de describir cada un dos subsistemas, debemos indicar que o modelo adoptado no noso país viuse influenciado polos modelos europeos, entre os que son de destacar o modelo de Reino Unido, Francia, Alemaña e o de Italia (Arbizu, 2013).

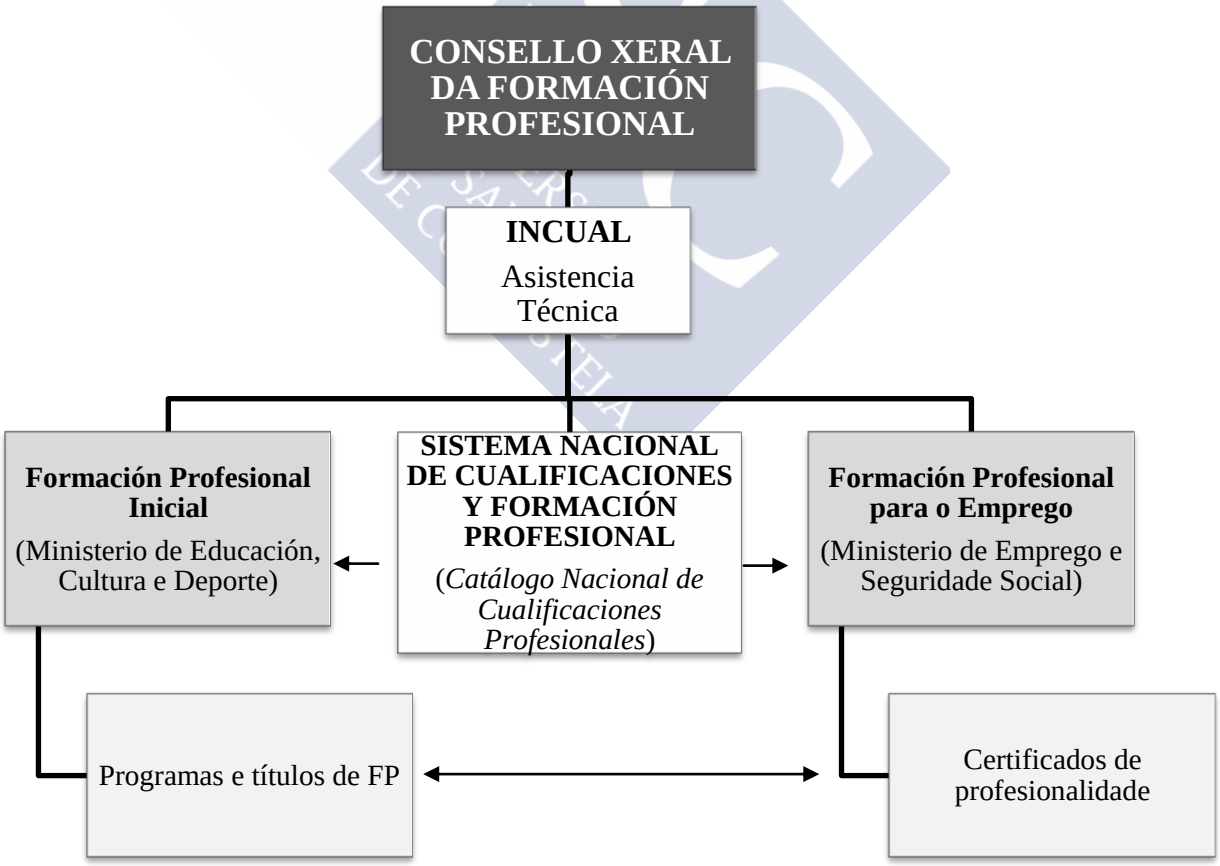
- Reino Unido: das Cualificacións Nacionais vocacionais (NVQ) de Reino Unido tomáronse os niveis de cualificación e a definición e estrutura dos perfís profesionais en unidades de competencia (UC), que é a unidade mínima acreditable.
- Francia: do modelo francés analizouse o seu repertorio de empregos e os diplomas de formación.

- Alemaña: do modelo alemán tomouse o seu sistema dual de formación profesional e transformouse nun módulo de prácticas profesionais non laborais en centros de traballo.
- Italia: de Italia analizouse o seu repertorio de profesións tipo e o deseño da Formación Profesional Rexional.

Ademais, fora do marco europeo, o modelo español bebeu tamén do canadense, xa que tomou prestado o seu enfoque de competencias realizando unha asociación entre os perfís profesionais definidos polo *Centro de Desarrollo de Perfiles de Formación Profesional* e as unidades modulares de formación asociada.

A continuación, presentamos un esquema ilustrativo sobre a estrutura do SNCFP, para axudar á comprensión do mesmo. Seguidamente, pasamos a definir cada un dos subsistemas: Formación Profesional Inicial e Formación Profesional para o Emprego.

Figura 16.
Estrutura do Sistema Nacional de Formación Profesional



Fonte: adaptado do SEPE (2012)

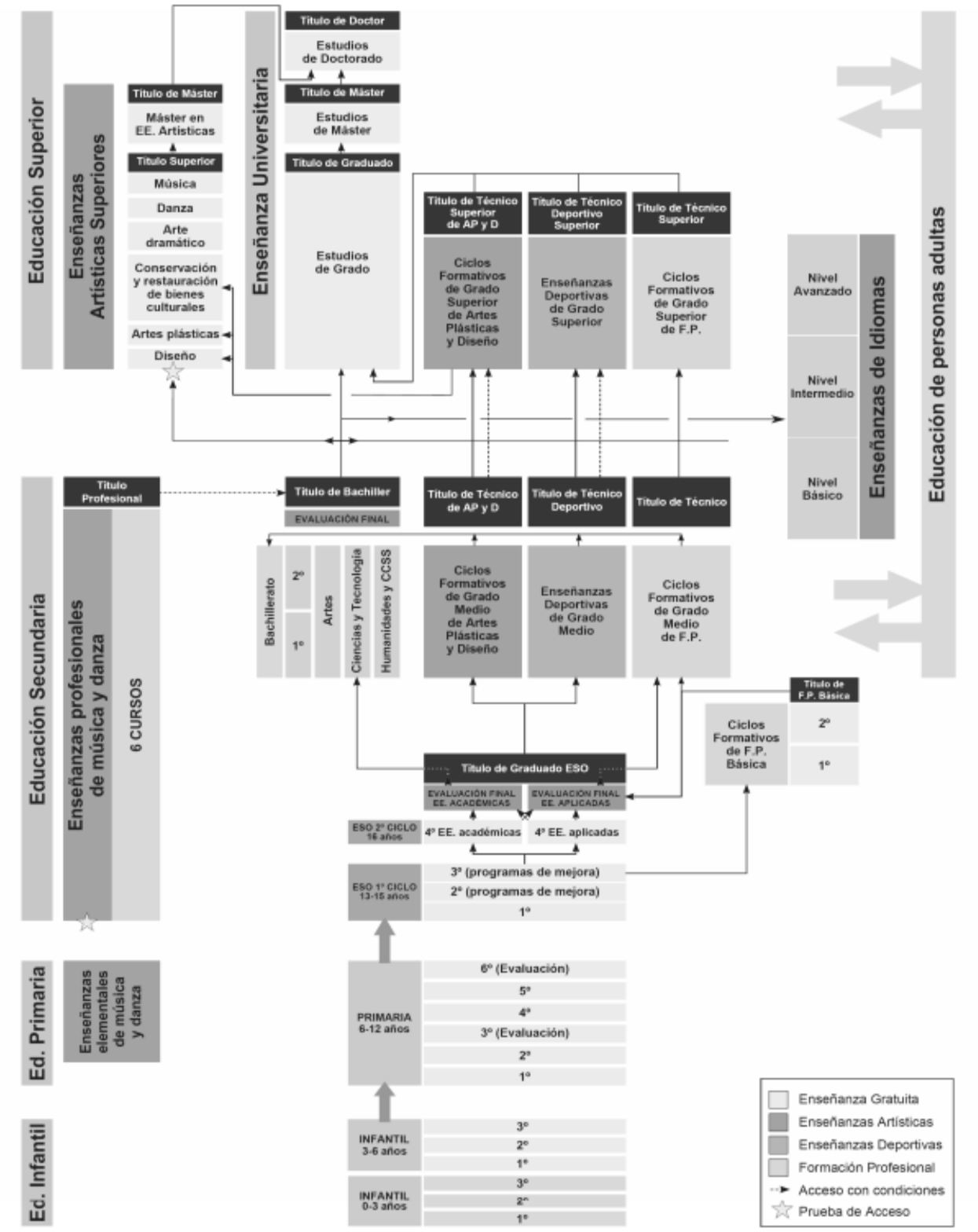
Imos comezar este apartado coa Formación Profesional Inicial (FPI de aquí en adiante). Como se sinala nos principios xerais do capítulo sobre Formación Profesional da *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006), a formación profesional no sistema educativo "comprende un conxunto de ciclos formativos cunha organización modular, de duración variable e contidos teórico-prácticos adecuados aos diversos campos profesionais".

2.4.1. A Formación Profesional Inicial

O Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2018) indica que a Formación Profesional do Sistema Educativo está organizada en ciclos de Formación Profesional Básica, de Grao Medio e de Grao Superior, estruturados en módulos profesionais que integran os contidos teórico-prácticos adecuados aos diversos campos profesionais.

Na seguinte figura preséntase a estrutura e organización do sistema educativo segundo a *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE, 10/12/2013). É importante deixar claro que esta lei non substitúe senón que modifica o texto da *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006).

Figura 17.
Estrutura e organización do Sistema Educativo na LOMCE



Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018)

As modificacións que se introducen no sistema educativo respecto á formación profesional son as seguintes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018):

- Créase un novo nivel educativo de Formación Profesional Básica (FPB) que substitúe aos Programas de cualificación profesional inicial (PCPI) pero con características moi diferentes e cuxa superación permite a obtención dun título do sistema educativo.
- Mellóranse as pasarelas entre Ciclos Formativos con outros ensinos do sistema educativo.
- Ofrécense ciclos formativos de Grao Medio e Grao Superior máis atractivos e con ofertas máis flexibles.
- Créase unha nova modalidade: a Formación Profesional dual (FPD).

Estes cambios pretenden conseguir que a FP deixe de ser considerada como unha opción para os estudantes con menos capacidade, e pase a ser un itinerario formativo de primeira elección, que debe considerarse en termos de igualdade polos estudantes que finalizan outros estudos.

Os títulos de formación profesional acreditan un nivel de formación no sistema educativo e un perfil profesional e teñen as seguintes características (*Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (BOE, 30/07/2011):

- Responden ás necesidades demandadas polo sistema produtivo, polas persoas e pola sociedade para exercer unha cidadanía democrática e desempeñar as actividades profesionais relacionadas co perfil profesional do referencia.
- O perfil profesional ven determinado, fundamentalmente, polas cualificacións profesionais completas e, no seu caso, outras UC do CNCP que se inclúan no mesmo.
- Tratan de manter un equilibrio entre polivalencia e especialización que ven determinado polas características dos correspondentes sectores produtivos. A polivalencia permite aumentar a empregabilidade e as posibilidades de adaptación aos cambios organizativos e tecnolóxicos. A especialización debe favorecer a produtividade, a competitividade e a innovación.
- Poden incluír formación non asociada ao CNCP que permita conseguir as competencias de carácter persoal, social e profesional incluídas no título. Esta

formación pode incluírse en módulos profesionais independentes ou de forma transversal noutros módulos profesionais en función do ciclo formativo de que se trate.

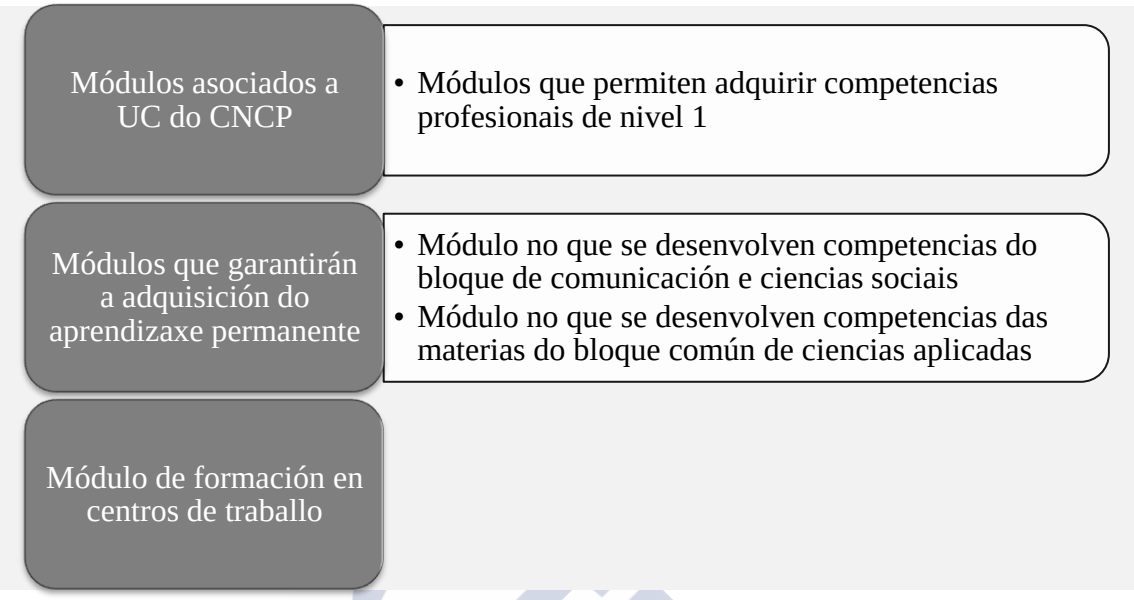
- A configuración modular dos ciclos formativos facilita a mobilidade do alumnado entre ciclos e outros ensinos de sistema educativo.
- Os ciclos formativos contribúen a facer realidade o sistema integrado de formación profesional, establecendo a correspondencia entre módulos profesionais e UC incluídas no CNCP.
- Cada título inclúe, polo menos, unha cualificación profesional completa.

2.4.1.1. Formación Profesional Básica

A partir do curso 2014/2015 aparece un novo nivel educativo de Formación Profesional Básica (FPB de aquí en adiante) que substitúe aos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Como indica Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2018), esta nova oferta ten unhas características moi diferentes dos programas aos que substitúe, e entre as que cabe destacar:

- É un ciclo formativo asociado a unha titulación con validez académica e profesional. Obtense un Título Profesional Básico que permite a progresión no Sistema Educativo e, ao tempo, prepara para o desempeño cualificado dunha profesión.
- O acceso require dun Consello Orientador no que se valora que sexa a opción máis adecuada para que o alumno ou alumna obteña mellores resultados.
- Para poder acceder a estes estudos o alumnado deberá contar cunha proposta do equipo docente; ter cumpridos quince anos (ou cumprilos durante o ano natural) e non superar os dezasete anos de idade no momento do acceso, ou durante o ano natural; ter realizado o primeiro ciclo de ESO (cursos primeiro, segundo e terceiro) ou, excepcionalmente, cursar o segundo curso da ESO.
- Os estudos de FPB teñen unha duración de dous cursos académicos. A formación ten carácter teórico-práctica.
- Todos os Ciclos de FPB teñen un módulo obrigatorio de formación en centros de traballo dunha duración aproximada de seis semanas, equivalentes a unhas duascentas corenta horas de formación.
- O Título de FPB terá os mesmos efectos laborais que o título de Graduado en ESO para o acceso a empregos públicos e privados.

Figura 18.
Estrutura da Formación Profesional Básica



Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

En Galicia, tal e como se sinala no *Decreto 107/2014, de 4 de septiembre, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en Galicia y se establecen veintiún currículos de títulos profesionales básicos* (DOG, 15/09/2014), debido a que as ensinanzas de FPB forman parte das ensinanzas de formación profesional do sistema educativo, estas deben responder a un perfil profesional. Estas ordénanse en ciclos formativos organizados en módulos profesionais de duración variable. O perfil profesional debe incluír, polo menos, unha cualificación profesional completa de nivel 1 do CNCP, establecido no artigo 7 da *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/6/2002).

Os módulos profesionais das ensinanzas de FPB están constituídos por áreas de coñecemento teórico-prácticas cuxo obxecto é a adquisición das competencias profesionais, persoais e sociais, así como das competencias da aprendizaxe permanente ao longo da vida.

Por tanto, os ciclos formativos de FPB deben incluír os seguintes módulos profesionais:

a. Módulos asociados a UC do CNCP.
b. Módulos asociados aos bloques comúns establecidos no artigo 42.4 da *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006) que garantirán a

adquisición das competencias da aprendizaxe permanente para facilitar a súa transición cara á vida activa ou favorecer a súa continuidade no sistema educativo.

c. Módulo de formación en centros de traballo (MFCT).

Así mesmo, os ciclos formativos de FPB poderán incluír outros módulos non asociados a UC, relacionados co perfil profesional do título.

O título profesional básico terá valor académico e profesional. Se, polo contrario, non superasen tódolos módulos, recibirán a certificación académica dos módulos profesionais superados, que terá efectos académicos e de acreditación parcial acumulable das competencias profesionais adquiridas en relación co SNCFP.

Ademais, unha vez o alumnado remate con aproveitamento todos os módulos formativos, poderán acceder aos ciclos formativos de grao medio. Tamén poderán obter o título de graduado en educación secundaria obrigatoria por calquera das dúas opcións previstas na *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006), mediante a superación da proba de avaliación final da educación secundaria obrigatoria.

A oferta formativa de FPB polo réxime ordinario na Comunidade Autónoma de Galicia resúmese na seguinte táboa:

Táboa 7.
Oferta Formativa Formación Profesional Básica en Galicia

Familia profesional	Especialidade	Cursos académicos		
		2015/2016	2016/2017	2017/2018
Administración e xestión	CBADG01 Servizos administrativos	x	x	x
Agraria	CBAGA02 Actividades agropecuarias	x	x	x
	CBAGA01 Agroxardinaría e composicións florais	x	x	x
Artes gráficas	CBARG01 Artes gráficas	x	x	x
Comercio e márketing	CBCOM01 Servizos comerciais	x	x	x
Edificación e obra civil	CBEOC01 Reforma e mantemento de edificios	x	x	x
Electricidade e electrónica	CBELE01 Electricidade e electrónica		x	x
Fabricación mecánica	CBFME01 Fabricación e montaxe	x	x	x
	CBFME01 Fabricación e montaxe	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Cursos académicos		
		2015/2016	2016/2017	2017/2018
Hostalaría e turismo	CBHOT02 Aloxamento e lavandaría	x	x	x
	CBHOT01 Cociña e restauración	x	x	x
Imaxe persoal	CBIMP01 Peiteado e estética	x	x	x
Industrias alimentarias	CBINA01 Industrias alimentarias	x	x	x
Informática e comunicacións	CBIFC02 Informática de oficina	x	x	x
	CBIFC01 Informática e comunicación	x	x	x
Instalación e mantemento	CBIMA01 Mantemento de vivendas			x
Madeira, moble e cortiza	CBMAM01 Carpintaría e moble	x	x	x
Marítimo-pesqueira	CBMAP01 Actividades marítimo-pesqueiras	x	x	x
Servizos socioculturais e á comunidade	CBSSC01 Actividades domésticas e limpeza de edificios			x
Téxtil, confección e pel	CBTCP01 Arranxos e reparación de artigos téxtiles e de pel	x	x	x
	CBTCP02 Tapizaría e cortinaxe	x	x	x
Transporte e mantemento de vehículos	CBTMV02 Mantemento de embarcacións deportivas e de recreo		x	x
	CBTMV01 Mantemento de vehículos	x	x	x

Fonte: elaboración propia

2.4.1.2. Formación Profesional de Grao Medio

Como se indica no *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (BOE, 30/07/2011), os títulos da formación profesional de Grao Medio conducen á obtención do título de Técnico e acreditan as competencias incluídas no perfil profesional, incluíndo competencias profesionais, persoais e sociais para favorecer a competitividade, a empregabilidade e a cohesión social, así como as cualificacións profesionais e as unidades de competencia

incluídas no título. O título de Técnico ten carácter oficial e validez académica e profesional en todo o territorio nacional.

Os títulos de Técnico están agrupados en familias profesionais indicadas na Figura 12.

Para acceder á Formación Profesional de Grao Medio, é necesario estar en posesión dalgún dos seguintes títulos (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2018):

- Título de Graduado en ESO.
- Título FPB.
- Superación da proba de acceso para aquelas persoas que carezan da titulación requirida.
- Curso de acceso para aquelas persoas maiores de 17 anos que carezan dunha titulación habilitante.

Ademais unha vez superado o Ciclo de Grao Medio pódese continuar aos Ciclos Formativos de Grao Superior ou o Bacharelato.

O título de Técnico certifica que o alumando é suficientemente competente para realizar as seguintes tarefas (*Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*, BOE, 30/07/2011):

1. Aplicar técnicas e coñecementos de diferentes ámbitos de coñecemento nun campo profesional especializado.
2. Resolver problemas e continxencias de forma creativa e innovadora dentro do ámbito da súa competencia, identificando as causas que os provocan.
3. Supervisar o traballo rutineiro doutras persoas asumindo a responsabilidade necesaria para a avaliación e a mellora de procesos e procedementos de traballo, que garantan a calidade do produto ou servizo.
4. Adaptarse ás novas situacións laborais orixinadas por cambios tecnolóxicos e organizativos nos procesos produtivos, actualizando os seus coñecementos utilizando os recursos existentes para a aprendizaxe ao longo da vida, especialmente as tecnoloxías da información e a comunicación.

5. Realizar e organizar con responsabilidade e autonomía o traballo asignado no ámbito da súa competencia, cooperando ou traballando en equipo con outros profesionais na contorna de traballo.
6. Comunicarse eficazmente, respectando a autonomía e competencia das distintas persoas que interveñen no ámbito do seu traballo, para mellorar a calidade do traballo e produto ou servizo realizado.
7. Aplicar os protocolos e as medidas preventivas de riscos laborais e protección ambiental durante o proceso produtivo, para evitar danos nas persoas e na contorna laboral e ambiental.
8. Realizar a xestión básica para a creación e funcionamento dunha pequena empresa e ter iniciativa na súa actividade profesional.
9. Exercer os dereitos e as obrigacións derivadas da actividade profesional, de acordo co establecido na lexislación vixente, participando activamente na vida económica, social e cultural.

En Galicia, como se sinala no *Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia* (DOG, 12/07/2010), polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia, as ensinanzas de FP de grao medio forman parte da educación secundaria postobrigatoria. Estas ensinanzas deben capacitar para o desempeño de actividades determinadas por traballos de execución e organización, que poderán ser autónomos, co límite do uso dos instrumentos e das técnicas que lle sexan propias.

A oferta formativa de Formación Profesional de Grao Medio que houbo en Galicia polo réxime ordinario nos últimos cinco anos resúmese na seguinte táboa:

Táboa 8.
Oferta Formativa Formación Profesional de Grao Medio en Galicia

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Actividades físicas e deportivas	CM02001 Condución de actividades físico-deportivas no medio natural	x	x	x	x	x
Administración e xestión	CMADG01 Xestión administrativa	x	x	x	x	x
Agraria	CMAGA04 Aproveitamento e conservación do medio natural	x	x	x	x	x
	CMAGA01 Produción agroecolóxica	x	x	x	x	x
	CMAGA02 Produción agropecuaria	x	x	x	x	x
	CMAGA03 Xardinaría e floraría	x	x	x	x	x
Artes gráficas	CM05002 Impresión en artes gráficas	x				
	CMARG01 Impresión gráfica		x	x	x	x
	CMARG02 Preimpresión dixital	x	x	x	x	x
Comercio e márketing	CM06001 Comercio	x	x			
	CMCOM0 Actividades comerciais			x	x	x
Edificación e obra civil	CMEOC02 Obras de interior, decoración e rehabilitación	x	x	x	x	x
Electricidade e electrónica	CM09001 Equipos electrónicos de consumo	x	x			
	CMELE02 Instalacións de telecomunicacións	x	x	x	x	x
	CMELE01 Instalacións eléctricas e automática	x	x	x	x	x
Fabricación mecánica	CMFME01 Mecanizado	x	x	x	x	x
	CMFME02 Soldadura e caldeiraría	x	x	x	x	x
Hostalaría e turismo	CMHOT01 Cociña e gastronomía	x	x	x	x	x
	CMHOT02 Servizos en restauración	x	x	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Imaxe e son	CM07001 Laboratorio de imaxe	x	x			
	CMIMS01 Vídeo disc-jockey e son	x	x	x	x	x
Imaxe persoal	CM12001 Caracterización	x	x			
	CM12002 Estética persoal decorativa	x				
	CMIMP01 Estética e beleza		x	x	x	x
	CMIMP02 Peiteado e cosmética capilar	x	x	x	x	x
Industrias alimentarias	CMINA02 Aceites de oliva e viños	x	x	x	x	x
	CMINA03 Elaboración de produtos alimentarios	x	x	x	x	x
	CMINA01 Panadaría, repostaría e confeitaría	x	x	x	x	x
Informática e comunicacións	CMIFC01 Sistemas microinformáticos e redes	x	x	x	x	x
Instalación e mantemento	CMIMA02 Instalacións de produción de calor	x	x	x	x	x
	CMIMA01 Instalacións frigoríficas e de climatización	x	x	x	x	x
	CMIMA03 Mantemento electromecánico	x	x	x	x	x
Madeira, moble e cortiza	CMMAM01 Carpintaría e moble	x	x	x	x	x
	CMMAM02 Instalación e amoblamento	x	x	x	x	x
Marítimo-pesqueira	CMMAP01 Cultivos acuícolas	x	x	x	x	x
	CMMAP04 Mantemento e control de maquinaria de buques e embarcacións	x	x	x	x	x
	CMMAP03 Navegación e pesca de litoral	x	x	x	x	x
	CMMAP02 Operacións subacuáticas e hiperbáricas	x		x		x
Química	CM18002 Laboratorio	x	x			
	CMQUI02 Operacións de laboratorio			x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Sanidade	CM19001 Coidados auxiliares de enfermaría	x	x	x	x	x
	CMSAN02 Farmacia e parafarmacia	x	x	x	x	x
Seguridade e medioambiente	CMSEA01 Emerxencias e protección civil			x	x	x
Servizos socioculturais e á comunidade	CMSSC01 Atención a persoas en situación de dependencia	x	x	x	x	x
Téxtil, confección e pel	CMTCP01 Confección e moda	x	x	x	x	x
Transporte e mantemento de vehículos	CMTMV01 Carrozaría	x	x	x	x	x
	CMTMV02 Electromecánica de vehículos automóviles	x	x	x	x	x

Fonte: elaboración propia

2.4.1.3. Formación Profesional de Grao Superior

Como se indica no *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (BOE, 30/07/2011), os títulos da formación profesional de Grao Superior conducen ao título de Técnico Superior e acreditan as competencias incluídas no perfil profesional, incluíndo competencias profesionais, persoais e sociais para favorecer a competitividade, a empregabilidade e a cohesión social, así como as cualificacións profesionais e as unidades de competencia incluídas no título. O título de Técnico ten carácter oficial e validez académica e profesional en todo o territorio nacional.

Os títulos de Técnico están agrupados en familias profesionais indicadas na Figura 12.

Para acceder á Formación Profesional de Grao Superior é necesario estar en posesión dalgún dos seguintes títulos (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2018):

- Estar en posesión, polo menos, do título de Bacharel, dun título de Técnico ou dun certificado acreditativo de superar todas as materias de Bacharelato.

- Superación dunha proba de acceso, se se teñen 19 anos cumpridos no ano de realización da proba. Esta proba poderá ter exencións totais ou parciais, en función da formación e experiencia profesional acreditada do aspirante.

O título de Técnico Superior certifica que o alumando é suficientemente competente para realizar as seguintes tarefas:

1. Definir, planificar e organizar procesos e procedementos de traballo con autonomía no seu campo profesional.
2. Avaliar e resolver problemas e continxencias en contextos variados e xeralmente non previsibles, con comprensión crítica, transferencia de saberes e capacidade para a innovación e a creatividade.
3. Supervisar obxectivos, técnicas e resultados do traballo persoal e dos membros do equipo, con liderado e espírito de mellora, garantindo a calidade do proceso e do produto ou servizo.
4. Aplicar e integrar tecnoloxías e coñecementos avanzados ou especializados nos procesos de traballo.
5. Adaptarse ás novas situacións laborais, mantendo actualizados os coñecementos científicos, técnicos e tecnolóxicos relativos á súa contorna profesional, xestionando a súa formación e os recursos existentes na aprendizaxe ao longo da vida, especialmente utilizando as tecnoloxías da información e a comunicación.
6. Comunicarse cos seus iguais, superiores, clientes e persoas baixo a súa responsabilidade, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitindo a información ou coñecementos adecuados e respectando a autonomía e competencia das persoas que interveñen no ámbito do seu traballo.
7. Xerar contornas seguras no desenvolvemento do seu traballo e o do seu equipo, supervisando e aplicando os procedementos de prevención de riscos laborais e ambientais, de acordo co establecido pola normativa e os obxectivos da empresa.
8. Realizar a xestión básica para a creación e funcionamento dunha pequena empresa e ter iniciativa na súa actividade profesional con sentido da responsabilidade social.

9. Exercer os dereitos e obrigacións derivadas da actividade profesional, de acordo co establecido na lexislación vixente, participando activamente na vida económica, social e cultural.

Este título dará dereito ao acceso directo aos estudos universitarios de acordo coa normativa vixente de acceso á Universidade así como ás convalidacións dos créditos dos estudos universitarios que correspondan.

En Galicia, Como se sinala no *Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia* (DOG, 12/07/2010), as ensinanzas de FP de grao superior forman parte da educación superior. Estas ensinanzas capacitan para o exercicio de actividades relacionadas con traballos técnicos, que poderán ser executados de forma autónoma e compartindo responsabilidades superiores.

A oferta formativa de FP de Grao Superior que houbo en Galicia, polo réxime ordinario, nos últimos cinco anos é a que se resume na seguinte táboa:

Táboa 9.
Oferta Formativa Formación Profesional de Grao Superior en Galicia

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Actividades físicas e deportivas	CS02002 Animación de actividades físicas e deportivas	x	x	x	x	x
Administración e xestión	CSADG01 Administración e finanzas	x	x	x	x	x
	CS04002 Secretariado	x	x			
	CSADG02 Asistencia á dirección			x	x	x
Agraria	CSAGA03 Gandaría e asistencia en sanidade animal			x	x	x
	CSAGA02 Paisaxismo e medio rural	x	x	x	x	x
	CS01001 Xestión e organización de empresas agropecuarias	x				
	CSAGA01 Xestión forestal e do medio natural)	x	x	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Artes gráficas	CS05001 Deseño e produción editorial	x	x			
	CS05002 Produción en industrias de artes gráficas	x	x			
	CSARG02 Deseño e edición de publicacións impresas e multimedia			x	x	x
	CSARG01 Deseño e xestión da produción gráfica			x	x	x
Comercio e márketing	CS06001 Comercio internacional	x				
	CSCOM02 Comercio internacional		x	x	x	x
	CSCOM04 Márketing e publicidade	x	x	x	x	x
	CS06002 Xestión comercial e márketing	x	x			
	CSCOM01 Transporte e loxística					x
	CSCOM03 Xestión de vendas e espazos comerciais			x	x	x
Edificación e obra civil	CSEOC03 Organización e control de obras de construción				x	x
	CSEOC01 Proxectos de edificación	x	x	x	x	x
	CSEOC02 Proxectos de obra civil	x	x	x	x	x
	CS08003 Realización e plans de obra	x	x	x		
Electricidade e electrónica	CSELE03 Automatización e robótica industrial	x	x	x	x	x
	CSELE04 Mantemento electrónico	x	x	x	x	x
	CSELE02 Sistemas de telecomunicacións e informáticos	x	x	x	x	x
	CSELE01 Sistemas electrotécnicos e automatizados	x	x	x	x	x
Enerxía e auga	CSENA01 Eficiencia enerxética e enerxía solar térmica	x	x	x	x	x
	CSENA02 Enerxías renovables	x	x	x	x	x
Fabricación mecánica	CSFME02 Construcións metálicas	x	x	x	x	x
	CSFME03 Deseño en fabricación mecánica	x	x	x	x	x
	CSFME01 Programación da produción en fabricación mecánica	x	x	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Hostalaría e turismo	CS11005 Animación turística	x				
	CSHOT02 Axencias de viaxes e xestión de eventos	x	x	x	x	x
	CSHOT04 Dirección de cociña	x	x	x	x	x
	CSHOT05 Dirección de servizos de restauración	x	x	x	x	x
	CSHOT03 Guía, información e asistencia turísticas	x	x	x	x	x
	CSHOT01 Xestión de aloxamentos turísticos	x	x	x	x	x
Imaxe e son	CSIMS03 Animacións 3D, xogos e contornos interactivos	x	x	x	x	x
	CSIMS05 Iluminación, captación e tratamento de imaxe	x	x	x	x	x
	CSIMS01 Produción de audiovisuais e espectáculos	x	x	x	x	x
	CSIMS02 Realización de proxectos audiovisuais e espectáculos	x	x	x	x	x
	CSIMS04 Son para audiovisuais e espectáculos	x	x	x	x	x
Imaxe persoal	CSIMP01 Estética integral e benestar	x	x	x	x	x
	CSIMP02 Estilismo e dirección de peiteado	x	x	x	x	x
	CSIMP04 Caracterización e maquillaxe profesional			x		
Industrias alimentarias	CSINA02 Procesos e calidade na industria alimentaria	x	x	x	x	x
	CSINA01 Vitivinicultura	x	x	x	x	x
Informática e comunicacións	CSIFC01 Administración de sistemas informáticos en rede		x	x	x	x
	CSIFC02 Desenvolvemento de aplicacións multiplataforma		x	x	x	x
	CSIFC03 Desenvolvemento de aplicacións web		x	x	x	x
Instalación e mantemento	CSIMA01 Desenvolvemento de proxectos de instalacións térmicas e de fluídos	x	x	x	x	x
	CSIMA02 Mantemento de instalacións térmicas e de fluídos	x	x	x	x	x
	CSIMA03 Mecatrónica industrial	x	x	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Instalación e mantemento	CS17004 Prevención de riscos profesionais	x	x	x	x	x
Madeira, moble e cortiza	CSMAM01 Deseño e amoblamento	x	x	x	x	x
Marítimo-pesqueira	CSMAP01 Acuicultura	x	x	x	x	x
	CSMAP03 Organización do mantemento de maquinaria de buques e embarcacións	x	x	x	x	x
	CSMAP02 Transporte marítimo e pesca de altura	x	x	x	x	x
Química	CSQUI01 Laboratorio de análise e de control de calidade	x	x	x	x	x
	CS18002 Química ambiental	x	x	x	x	x
	CSQUI02 Química industrial	x	x	x	x	x
Sanidade	CS19001 Anatomía patolóxica e citoloxía	x	x			
	CSSAN06 Anatomía patolóxica e citodiagnóstico			x	x	x
	CSSAN01 Audioloxía protésica	x	x	x	x	x
	CS19003 Dietética	x	x	x	x	x
	CS19004 Documentación sanitaria	x	x			
	CSSAN08 Documentación e administración sanitarias			x	x	x
	CS19005 Hixiene bucodental	x	x			
	CSSAN09 Hixiene bucodental		x	x	x	x
	CS19006 Imaxe para o diagnóstico	x	x			
	CSSAN04 Imaxe para o diagnóstico e medicina nuclear			x	x	x
	CS19007 Laboratorio de diagnóstico clínico	x	x			
	CSSAN05 Laboratorio clínico e biomédico			x	x	x
	CSSAN03 Ortoprótese e productos de apoio			x		
	CSSAN02 Próteses dentais	x	x	x	x	x

Familia profesional	Especialidade	Curso escolar				
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Sanidade	CS19010 Radioterapia	x	x			
	CSSAN07 Radioterapia e dosimetría			x	x	x
	CS19002 Saúde ambiental	x	x	x	x	x
Servizos socioculturais e á comunidade	CS20001 Animación sociocultural	x	x			
	CSSSC03 Animación sociocultural e turística			x	x	x
	CSSSC01 Educación infantil	x	x			
	CSSSC01 Educación infantil			x	x	x
	CS20003 Integración social	x	x			
	CSSSC02 Integración social			x	x	x
	CS20004 Interpretación da lingua de signos	x	x			
	CSSSC04 Mediación comunicativa			x	x	x
	CSSSC05 Promoción de igualdade de xénero					x
Téxtil, confección e pel	CSTCP01 Patronaxe e moda	x	x	x	x	x
Transporte e mantemento de vehículos	CSTMV01 Automoción	x	x	x	x	x
	CS16002 Mantemento aeromecánico				x	x

Fonte: elaboración propia

Como se indica no *Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia* (DOG, 12/07/2010), as ofertas de accións formativas de FP teñen como finalidade que o alumnado adquira e mellore as súas competencias e, en consecuencia, a súa cualificación profesional. Trátase de promover a formación permanente, co fin de que as persoas avancen no seu itinerario formativo e profesional independentemente da súa situación en cada momento.

Para unha mellor adaptación ás circunstancias de cada alumno, a oferta formativa flexibilízase de xeito que permiten, a posibilidade de combinar o estudo e a formación coa

actividade laboral, coas cargas familiares ou con outras actividades, respondendo así ás necesidades e aos intereses persoais.

As ensinanzas de ciclos formativos poderán cursarse:

a) Polo réxime ordinario: por curso completo en modalidade presencial.
b) Polo réxime para as persoas adultas:
    - Por curso completo en modalidade presencial.
    - De xeito parcial por módulos, nas modalidades presencial, semipresencial ou a distancia, nas condicións e cos requisitos que se establezan.
    - De xeito parcial por unidades formativas de menor duración, nas modalidades presencial, semipresencial ou a distancia, nas condicións e cos requisitos que se establezan.

As ofertas flexibles para atender as necesidades de cualificación de colectivos específicos poderán realizarse nos réximes e nas modalidades que a consellería con competencias en materia de educación determine, así como a través do proceso de avaliación, recoñecemento e acreditación de competencias.

A norma pola que se estableza o currículo de cada título debe especificar o seguinte (*Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia*, DOG, 12/07/2010*)*:

1. Identificación do título, así como perfil profesional, entorno profesional e prospectiva do título no sector ou nos sectores correspondentes:
    - Identificación.
    - Perfil profesional do título, onde se especifique:
        a. Competencia xeral.
        b. Competencias profesionais, persoais e sociais.
        c. Relación de cualificacións e unidades de competencia do *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* incluídas no título.
    - Contorno profesional.
    - Prospectiva do título no sector ou nos sectores.

2. Ensinanzas do ciclo formativo e parámetros básicos do contexto:
    - Obxectivos xerais.
    - Módulos profesionais.

- Espazos e equipamentos.
- Profesorado.

3. Acceso a outros estudos e vinculación con eles, así como a correspondencia de módulos profesionais coas unidades de competencia.

- Acceso a outros estudos.
- Validacións e exencións.
- Correspondencia dos módulos profesionais coas unidades de competencia para a súa acreditación, validación ou exención.

4. Organización da impartición, onde se especifique:

- Distribución horaria.
- Desenvolvemento do currículo.
- Titulacións equivalentes e vinculacións coas capacitacións profesionais.
- Regulación do exercicio da profesión, se é o caso.
- Accesibilidade ás ensinanzas do título.
- Autorizacións a centros privados.
- Calendario de implantación.

Como se indica no *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo* (BOE, 30/07/2011), os ciclos formativos incluirán, como mínimo, os seguintes módulos profesionais:

a) Módulos asociados a UC do CNCP.

b) Módulo de formación e orientación laboral (FOL).

c) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.

d) Módulo de formación en centros de traballo (MFCT).

e) Módulo de proxecto, só para ciclos formativos de grao superior.

Así mesmo, poderán incluír outros módulos profesionais non asociados ás UC.

2.4.1.4. Formación Profesional en modalidade Dual

Como indica o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte (2018) a Formación Profesional Dual (FPD de aquí en adiante) ven a ser unha nova modalidade de oferta dentro da FP. Realízase en réxime de alternancia entre o centro educativo e a empresa, cun número de horas ou días de estancia nesta e no centro educativo de duración variable.

A FPD atópase regulada polo *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* (BOE, 09/11/2012). Lístanse, a continuación, as diferentes modalidades de FPD:

- Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar e alternar a formación que se adquire no centro de formación e a actividade laboral que leva a cabo na empresa.
- Formación con participación da empresa, consistente en que as empresas faciliten aos centros de formación os espazos, as instalacións ou os expertos para impartir total ou parcialmente determinados módulos profesionais ou módulos formativos.
- Formación en empresa autorizada ou acreditada e en centro de formación, que consiste na impartición de determinados módulos profesionais ou módulos formativos na empresa, complementariamente aos que se impartan no centro de formación.
- Formación compartida entre o centro de formación e a empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción nos procesos de ensino e aprendizaxe na empresa e no centro de formación. A empresa deberá dispoñer de autorización da Administración educativa e/ou da acreditación da Administración laboral correspondente para impartir este tipo de formación, e estará adscrita ao centro co que comparta a formación.
- Formación exclusiva na empresa, que consiste en que a formación se imparte na súa totalidade na empresa (neste caso a empresa convértese en centro de formación autorizado).

Para poderen acceder a estes proxectos de FPD, as persoas aspirantes deberán cumprir os seguintes requisitos:

- Ter entre dezaoito anos (ou facelos no ano natural en que comece o ciclo formativo) e vinte e nove anos no momento de inicio do ciclo formativo.
- Cumprir os requisitos de acceso aos ciclos formativos establecidos no artigo 41 *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 04/05/2006), para poder matricularse en todos os módulos profesionais do ciclo formativo correspondente.
- Carecer da cualificación profesional obtida e recoñecida polo sistema de formación para o emprego ou do sistema educativo, requirida para concertar un contrato en prácticas para o posto de traballo ou a ocupación obxecto do proxecto.
- Non ter realizado con anterioridade un contrato de formación e aprendizaxe e cumprir os requisitos establecidos na normativa laboral vixente para poder efectualo.
- Non ter superado ningún módulo profesional do ciclo formativo do proxecto solicitado, agás que fose cursando outro ciclo formativo.

No caso concreto de Galicia, tal e como sinala Ferreiro (2014, p. 117), non se desenvolveu para a FPD no seu conxunto, xa que o que se fixo foi autorizar proxectos, denominados "experimentais". En cada convocatoria autorizáronse a través de dúas ordes, publicadas en tramos temporais diferentes, proxectos experimentais de FPD de ciclos de FP en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. Na primeira das ordes publícase a oferta inicial de FPD que se executará por cada curso escolar en cada centro de Galicia e, na segunda orde, amplíase a oferta de FP en modalidade dual en relación coa orde anterior.

A continuación, preséntase unha táboa coa oferta formativa, agrupada por familias profesionais, autorizada en cada convocatoria na Comunidade Autónoma de Galicia:

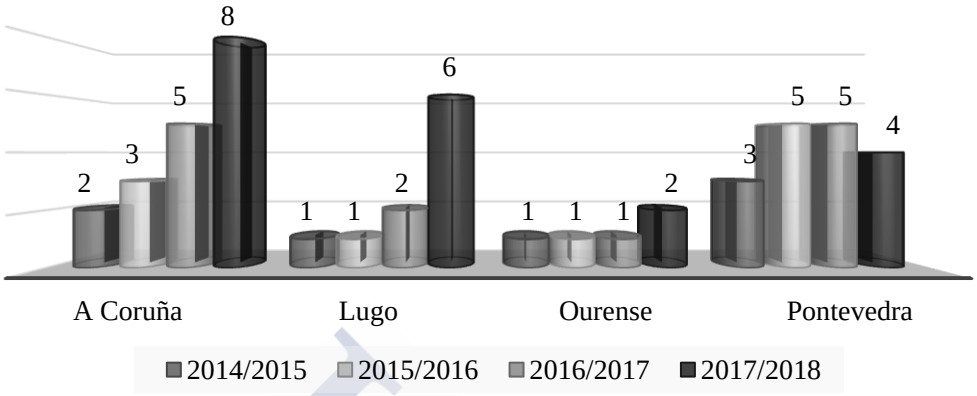
Táboa 10.
Evolución da oferta de Formación Profesional Dual por familias profesionais en Galicia

Familia Profesional	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Imaxe persoal	1	0	0	2
Transporte e mantemento de vehículos	4	1	1	2
Instalación e mantemento	1	1	1	4
Hostalería e turismo	3	3	7	13
Administración e xestión	1	0	2	1
Comercio e marketing	1	0	1	1
Química	0	2	2	2
Edificación e obra civil	0	1	1	0
Téxtil, confección e pel	0	1	1	2
Servicios socioculturais e á comunidade	0	1	0	0
Fabricación mecánica	0	1	0	1
Industrias alimentarias	0	0	1	1
Electricidade e electrónica	0	0	1	1
Informática e comunicacións	0	0	1	1
Enerxía e auga	0	0	0	1
Agraria	0	0	0	1

Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica, podemos observar a evolución da oferta de FP en modalidade Dual nas diferentes provincias da nosa Comunidade Autónoma, dende o curso 2014/2015:

Gráfica 1.
Evolución da oferta de Formación Profesional Dual por provincias



Fonte: elaboración propia

Como podemos observar, a aposta pola FPD foi en incremento ao longo do tempo. Se facemos unha comparativa por provincias, como podemos observar na gráfica anterior, vemos que, actualmente, A Coruña e Lugo, son as provincias nas que hai maior oferta de modalidade dual. Con todo, como tamén podemos apreciar na gráfica anterior, nos primeiros anos destacaba a provincia de Pontevedra que, xunto coa provincia da Coruña, eran as que maior oferta formativa de FPD tiñan. A provincia de Ourense foi e é a provincia que menor oferta de FPD.

Se facemos unha análise por familias profesionais vemos que as familias polas que máis se aposta son: Hostalería e turismo; Transporte e mantemento de vehículos; Instalación e mantemento; Administración e xestión; Comercio e márketing; e Téxtil, confección e pel.

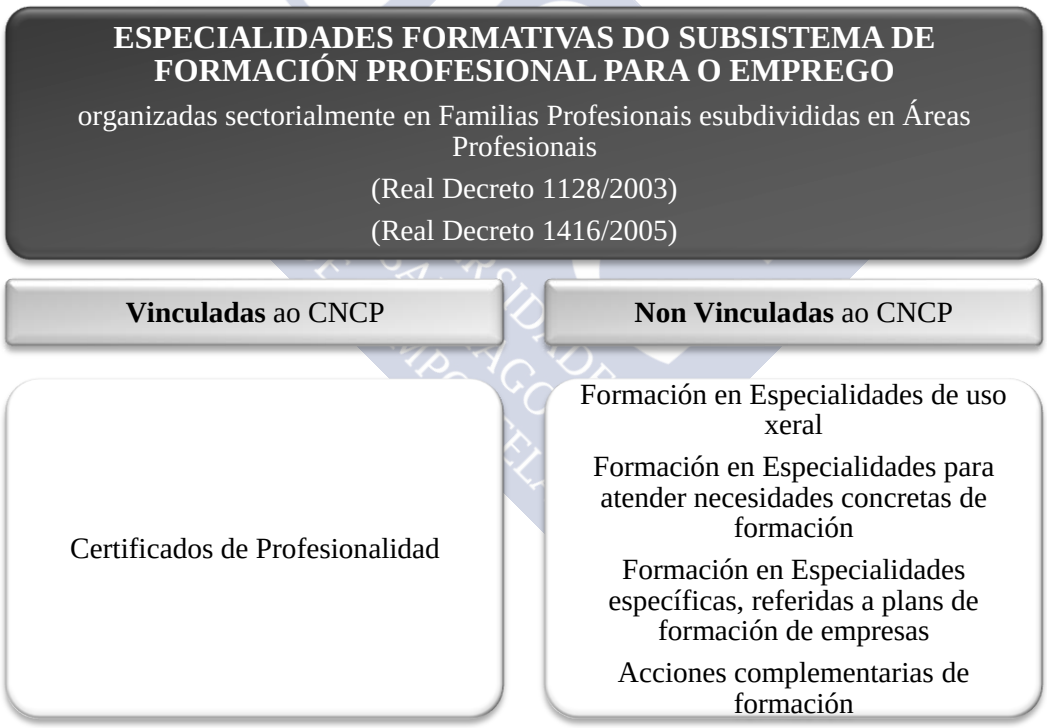
2.4.2. A Formación Profesional para o Emprego

Como xa indicamos, ata o ano 2007 existían dúas modalidades de FP no *Sistema Nacional de Empleo* (SNE de aquí en adiante): a formación ocupacional, que estaba dirixida a persoas traballadoras desempregadas; e a formación continua, que estaba dirixida a persoas traballadoras empregadas ou ocupadas. Como sinala o SEPE (2012) foi no ano 2007 cando ambos sistemas se integraron formando un único Subsistema de FPE no marco do SNCFP co propósito de poder así ampliar o acceso universal á formación das empresas e traballadores (con ou sen emprego).

O subsistema de FPE é un subsistema de FP baseado na cooperación entre as diferentes autoridades e combina os niveis nacional e autonómico coa negociación colectiva sectorial a nivel nacional, constituíndo así un marco de referencia único baseado nos acordos acadados entre os axentes sociais e o goberno. Como indica o SEPE (2012), os axentes sociais teñen unha importante participación na aplicación do subsistema e a súa participación é recoñecida na formulación e planificación que se leva a cabo a través das organizacións representativas do sector, das empresas e sindicatos, así como dos traballadores por conta propia e as empresas da economía social, a través dos seus representantes.

Na seguinte figura, este subsistema ten dous tipos principais de programas de formación profesional: por lado están os Programas vinculados ao CNCP; e por outro lado, os programas non vinculados ao CNCP.

Figura 19.
O Subsistema nacional de Formación Profesional para o Emprego



Fonte: SEPE (2012)

O subsistema de FPE, pertencente ao ámbito laboral, integra a formación dirixida a traballadores desempregados e a traballadores ocupados e constitúe unha das principais políticas activas de emprego financiadas con recursos públicos. As competencias en materia

de FPE son compartidas pola Administración Xeral do Estado, que ten a competencia normativa, e polas Comunidades Autónomas, que teñen as competencias de execución.

Segundo o *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* (BOE, 23/03/2015), para a reforma urxente do sistema de FPE no ámbito laboral:

> O sistema de FPE está constituído polo conxunto de iniciativas, programas e instrumentos que teñen como finalidade impulsar e estender entre as empresas e os traballadores ocupados e desempregados unha formación que responda ás necesidades do mercado laboral e este orientada á mellora da empregabilidade dos traballadores e a competitividade empresarial, conforme aos seus fins e principios.

Por outro lado, os fins deste subsistema son (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007):

- Favorecer a formación ao longo da vida dos traballadores desempregados e ocupados, mellorando a súa capacitación profesional e desenvolvemento persoal.
- Proporcionar aos traballadores os coñecementos e as prácticas axeitadas ás competencias profesionais requiridas no mercado de traballo ás necesidades das empresas.
- Mellorar a empregabilidade dos traballadores, especialmente os que teñen dificultades de mantemento do emprego ou de inserción laboral.
- Recoñecer a formación profesional como un dereito individual, outorgando aos traballadores un permiso retribuído con fins formativos e unha conta de formación asociada ao número de afiliación á Seguridade Social.
- Promover a obtención de acreditación das competencias profesionais adquiridas polos traballadores tanto a través de procesos formativos (formais e non formais) como da experiencia laboral.

Os principios que rexen o subsistema de FPE (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007) son:

- A transparencia, calidade, eficacia e eficiencia.
- A unidade de caixa da cota de formación profesional.

- A unidade de mercado de traballo e a libre circulación dos traballadores no desenvolvemento das accións formativas.
- A colaboración e coordinación entre as Administracións competentes.
- A vinculación do sistema co Diálogo Social e a negociación colectiva sectorial.
- A participación dos Interlocutores Sociais.
- A vinculación da Formación Profesional para o Emprego co *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.*
- O exercicio do dereito á Formación Profesional para o Emprego, o seu carácter gratuíto e a igualdade no acceso dos traballadores e as empresas á formación e ás axudas a esta.

2.4.2.1. Estrutura de xestión e participación da Formación Profesional para o Emprego

Tal e como se establece no real decreto que regula o subsistema de Formación Profesional para o Emprego, o SEPE, coa colaboración e o apoio técnico da FUNDAE, desenvolve as funcións de programación, xestión e control da FPE de competencia estatal. No ámbito autonómico, os órganos ou entidades competentes serán os que determinen as Comunidades Autónomas que, no caso de Galicia, é a Consellería de Economía, Emprego e Industria.

O SEPE e os órganos competentes das Comunidades Autónomas levan a cabo a súa colaboración, coordinación e cooperación en materia de Formación Profesional para o Emprego a través da Conferencia Sectorial de Asuntos Laborais e a través das Comisións de Coordinación e Seguimento.

As Administracións públicas competentes son as encargadas de garantir e participar das organizacións empresariais e sindicais máis representativas na forma que se dispoña polas devanditas Administracións nos seus respectivos ámbitos competenciais, contemplando a composición tripartita e paritaria dos órganos que se constitúan.

O Consello Xeral do SNE é o principal órgano de consulta e de participación das Administracións Públicas e os Interlocutores Sociais.

As funcións do Consello Xeral do SNE en materia de FPE son (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007):

- Velar polo cumprimento dos acordos en materia de FPE.
- Emitir informe preceptivo sobre os proxectos de normas da FPE.
- Informar e realizar propostas sobre a asignación dos recursos orzamentarios entre os diferentes ámbitos e iniciativas formativas.
- Informar, con carácter preceptivo, e realizar propostas sobre a planificación plurianual da oferta de FPE e das accións de investigación e innovación, así como sobre os plans anuais.
- Recomendar medidas para asegurar a debida coordinación entre as actuacións que se realicen no ámbito do Estado e no das Comunidades Autónomas.
- Actuar en coordinación co Consello Xeral de Formación Profesional para o desenvolvemento das accións e instrumentos esenciais que compoñen o SNCFP.
- Aprobar o mapa sectorial para mellorar a racionalidade e eficacia das Comisións Paritarias.
- Determinar os criterios e condicións que deben cumprir as Comisións Paritarias Sectoriais Estatais a efectos do seu financiamento.
- Coñecer os informes anuais sobre programación, xestión, control e avaliación da FPE elaborados tanto no ámbito estatal como no autonómico, así como extraer conclusións e propoñer recomendacións sobre o funcionamento do subsistema.
- Calquera outra función relacionada co cumprimento dos principios e fins do subsistema, a fin de manter a súa coherencia e a vinculación co SNCFP.

A FUNDAE, pertencente ao Sector Público Estatal, ten carácter tripartito. O seu padroado está constituído pola Administración Pública (con representación do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais e as Comunidades Autónomas) e polas organizacións empresariais e sindicais máis representativas.

Son funcións da FUNDAE as seguintes (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007):

- Colaborar e asistir tecnicamente ao SEPE nas súas actividades de planificación, programación, xestión, avaliación, seguimento e control das iniciativas de formación, así como na confección do informe.
- Apoiar tecnicamente ao SEPE no deseño e instrumentación dos medios telemáticos necesarios para que as empresas e as entidades organizadoras realicen

as comunicacións de inicio e finalización da formación acollida ao sistema de bonificacións, garantindo en todo caso a seguridade e confidencialidade das comunicacións.

- Facer chegar ao SEPE propostas de resolucións normativas e instrucións relativas ao subsistema de FPE, así como elaborar os informes que lle sexan requiridos.
- Contribuír ao impulso e difusión do subsistema de FPE entre as empresas e os traballadores.
- Prestar apoio técnico, na medida que lle sexa requirido, ás Administracións Públicas e ás Organizacións empresariais e sindicais.
- Dar asistencia e asesoramento ás PEME posibilitando o seu acceso á FPE, así como apoio técnico aos órganos administrativos competentes na orientación aos traballadores.
- Colaborar co SEPE en promover a mellora da calidade da FPE, na elaboración das estatísticas para fins estatais, e na creación e mantemento do Rexistro estatal de centros de formación.
- Participar nos foros nacionais e internacionais relacionados coa FPE.

No marco da negociación colectiva sectorial de ámbito estatal poderán constituírse Comisións Paritarias Sectoriais Estatais ou doutro ámbito. Estas Comisións Paritarias terán, no ámbito do subsistema de FPE, as seguintes funcións:

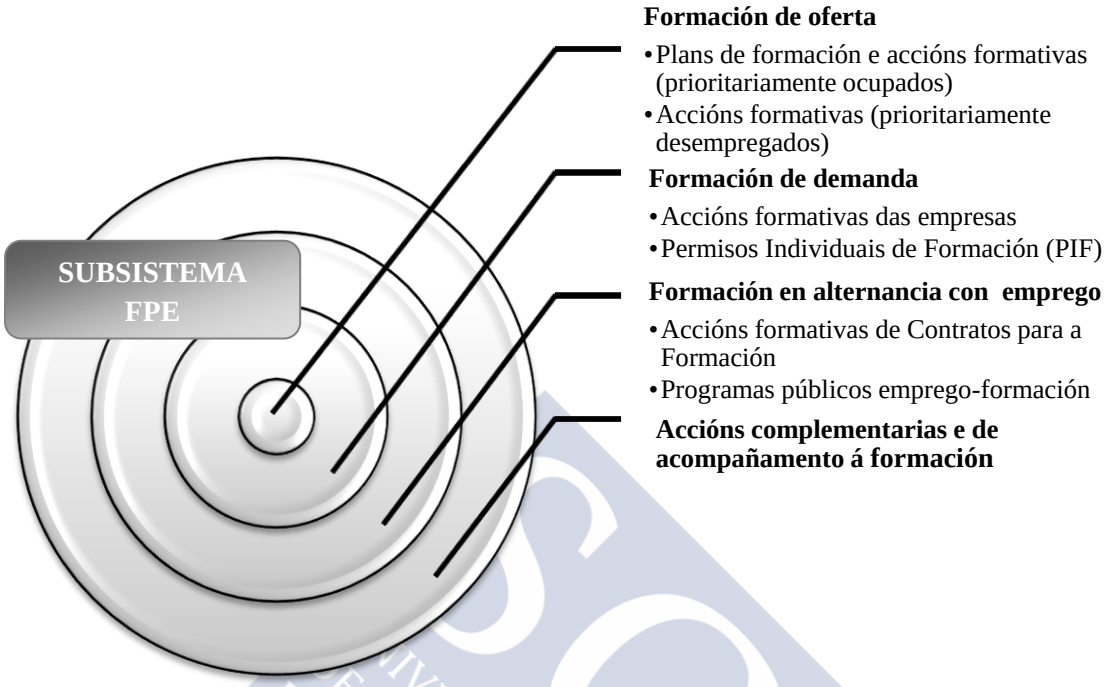
- Intervir na mediación dos supostos de discrepancias.
- Coñecer a FPE que se realice nos seus respectivos ámbitos.
- Fixar os criterios orientativos e as prioridades xerais da oferta formativa sectorial dirixida aos traballadores.
- Participar e colaborar en actividades, estudos ou investigacións de carácter sectorial e realizar propostas en relación co SNCFP e os Centros de Referencia Nacional correspondentes aos seus respectivos ámbitos.
- Elaborar unha memoria anual sobre a formación correspondente aos seus ámbitos.
- Coñecer da agrupación de empresas no seu sector.

A Comisión Mixta Estatal, prevista no IV Acordo Nacional de Formación, poderá actuar naqueles ámbitos ou sectores onde non se atope articulada a negociación colectiva sectorial estatal.

2.4.2.2. Estrutura organizativa da Formación Profesional para o Emprego

O subsistema de FPE está integrado polas iniciativas de formación que se relacionan na seguinte figura:

Figura 20.
Estrutura do subsistema de Formación Profesional para o Emprego



Fonte: elaboración propia

A formación de oferta comprende os tanto os plans de formación dirixidos prioritariamente a traballadores ocupados, como os plans de formación dirixidos prioritariamente a traballadores desempregados.

Como se indica no *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, (*BOE, 11/04/2007), o obxectivo da oferta de Formación Profesional para o Emprego é ofrecer aos traballadores, tanto ocupados como desempregados, unha formación axustada ás necesidades do mercado laboral e que atenda aos requirimentos de produtividade e competitividade das empresas e ás aspiracións de promoción profesional e persoal dos propios traballadores, de forma que se lles capacite para o desempeño cualificado das distintas profesións e para o acceso ao emprego e a mellora no emprego.

No mesmo decreto indícase que para facilitar a participación e o acceso á oferta formativa dirixida á obtención de certificados de profesionalidade, a oferta de formación

establecerase de forma modular, tratando de favorecer deste modo a acreditación parcial acumulable da formación recibida. Enténdese que deste modo axúdase a reducir os riscos de abandono da formación e posibilita e facilita que o traballador avance no seu itinerario de formación profesional independentemente da situación laboral en que se atope.

No artigo 22 do *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (*BOE, 11/04/2007), sinálase que a programación e xestión da oferta formativa no ámbito estatal inclúe as seguintes iniciativas de formación:

1. Os plans de formación dirixidos prioritariamente aos traballadores ocupados.
2. Os programas específicos que estableza o SEPE para a formación de persoas con necesidades formativas especiais ou que teñan dificultades para a súa inserción ou recualificación profesional.
3. A FPE das persoas en situación de privación de liberdade e dos militares de tropa e mariñeiría que manteñen unha relación laboral de carácter temporal coas Forzas Armadas, mediante convenios subscritos polo SEPE coas institucións da Administración Xeral do Estado competentes nestes ámbitos.
4. A programación de accións formativas que inclúan compromisos de contratación dirixidos prioritariamente a desempregados e a traballadores inmigrantes nos seus países de orixe segundo o marco legal vixente, mediante convenios subscritos polo SEPE coas empresas, as súas asociacións ou outras entidades que adquiran o citado compromiso de contratación.

En cada convocatoria, o SEPE, fai unha priorización das accións formativas que teñen carácter prioritario, sen deixar de ter en conta aquelas sinaladas polas Comisións Paritarias Sectoriais. As accións formativas prioritarias deben tratar de anticipar a formación ao novo modelo produtivo, apostando polos sectores máis innovadores.

No ámbito autonómico, a oferta de FPE comprende a formación dirixida a traballadores desempregados e a traballadores ocupados na proporción que as Comunidades Autónomas determinen en función do número de traballadores que se achen en cada situación e, no seu caso, doutras circunstancias obxectivas (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*, BOE, 11/04/2007). No caso da nosa Comunidade Autónoma, este porcentaxe non soe superar o 25% das prazas ofertadas.

Ademais da oferta formativa presentada pola propia administración, a oferta de FPE no ámbito autonómico inclúe os seguintes plans:

1. Os plans de formación dirixidos prioritariamente aos traballadores ocupados.
2. As accións formativas dirixidas prioritariamente aos traballadores desempregados.
3. Os programas específicos que establezan as Comunidades Autónomas para a formación de persoas con necesidades formativas especiais ou que teñan dificultades para a súa inserción ou recualificación profesional.
4. A programación de accións formativas que inclúan compromisos de contratación dirixidos prioritariamente a desempregados.

Os plans de formación que van dirixidos prioritariamente aos traballadores ocupados poderán ser intersectoriais ou sectoriais. As administracións competentes serán as que decidan a proporción de accións formativas de que inclúen na súa oferta de cada tipo, sempre considerando as propostas formuladas polo órgano de participación.

No caso dos plans intersectoriais, estes estarán compostos por accións formativas dirixidas á aprendizaxe de competencias transversais a varios sectores da actividade económica ou de competencias específicas dun sector para a reciclaxe e recualificación de traballadores doutros sectores, incluída a formación dirixida á capacitación para a realización de funcións propias da representación legal dos traballadores. Poden participar nestes plans ata un 10% de traballadores das Administracións Públicas sobre o total de participantes de cada plan.

Por outro lado, os plans de formación sectoriais estarán compostos por accións formativas que van dirixidas á formación de traballadores dun sector produtivo concreto, co fin de desenvolver accións formativas de interese xeral para o ese sector e satisfacer as necesidades específicas de formación do mesmo.

Son as Administracións competentes as encargadas de garantir que os plans de formación sectoriais que se desenvolven tanto a nivel estatal como autonómico respecten os criterios e prioridades xerais establecidos no marco da negociación colectiva sectorial estatal.

As accións específicas que se programan nun plan de formación de carácter sectorial poderán dirixirse tamén á reciclaxe e recualificación de traballadores procedentes de sectores en situación de crise.

A nivel estatal, a execución dos plans de formación levarase a cabo mediante convenios subscritos no marco do SNE entre o SEPE e as seguintes organizacións e entidades:

- As Organizacións Empresariais e Sindicais máis representativas no ámbito estatal, cando se trate de plans de formación intersectoriais.
- As Organizacións Empresariais e Sindicais máis representativas no ámbito estatal e as representativas no ámbito concreto cando se trate de plans de formación sectoriais, así como os entes paritarios creados ou amparados no marco da negociación colectiva sectorial estatal.

Cando nun sector non exista negociación colectiva sectorial estatal, ou a mesma non estea suficientemente estruturada, articularanse as medidas necesarias para garantir a formación de oferta nos devanditos sectores.

A nivel autonómico, e sen prexuízo das competencias das Comunidades Autónomas, a execución dos plans de formación levarase a cabo no marco dos convenios subscritos entre o órgano ou entidade competente da respectiva Comunidade Autónoma e as seguintes organizacións:

- As Organizacións Empresariais e Sindicais máis representativas no ámbito estatal e as máis representativas no ámbito autonómico, cando se trate de plans de formación intersectoriais.
- As Organizacións Empresariais e Sindicais máis representativas e as representativas no ámbito concreto cando se trate de plans de formación sectoriais, así como os entes paritarios creados ou amparados no marco da negociación colectiva sectorial estatal.

A duración dos plans de formación, tanto no ámbito estatal como autonómico, poderá ter carácter plurianual, sen prexuízo da súa concreción anual para atender as necesidades de formación requiridas en cada momento polo mercado de traballo.

O obxectivo das accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas é a inserción ou reinserción laboral dos traballadores desempregados naqueles empregos que require o sistema produtivo. Son os órganos ou entidades competentes en cada Comunidade Autónoma, os que deberán programar estas accións formativas de acordo ás necesidades de cualificación e ás ofertas de emprego detectadas (artigo 25 do *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*, BOE, 11/04/2007).

A oferta formativa tenderá a configurarse en base a obtención dos certificados de profesionalidade referidos ao CNCP.

Ademais potenciaranse acordos coas empresas, públicas ou privadas, ao obxecto de favorecer a realización de prácticas profesionais (incluídas as de carácter internacional), o intercambio de tecnoloxías e de persoal experto e a utilización de infraestruturas e medios técnicos e materiais.

O Modulo de Formación en Centros de Traballo (MFCT de aquí en adiante) é un módulo de prácticas non laborais, é dicir, en ningún caso, existirá relación laboral entre os alumnos e as empresas. No acordo ou convenio de prácticas deberá describirse o contido das mesmas, así como a súa duración, lugar de realización, horario e o sistema de titorías para o seu seguimento e avaliación.

Antes do comezo das prácticas, debe poñerse en coñecemento dos representantes legais dos traballadores na empresa, en caso de que exista, o citado acordo, así como unha relación dos alumnos que participan nas mesmas.

A Formación de demanda comprende as accións formativas das empresas e os permisos individuais de formación financiados total ou parcialmente con fondos públicos, para responder ás necesidades específicas de formación formuladas polas empresas e os seus traballadores.

Na formación de demanda poderán participar os seguintes colectivos:

- Traballadores asalariados que prestan os seus servizos en empresas ou entidades públicas non incluídas no ámbito de aplicación dos acordos de formación nas Administracións Públicas, incluídos os traballadores fixos descontinuos nos períodos de non ocupación.
- Traballadores que pasen á situación de desemprego cando se encontren en período formativo.
- Traballadores que se atopen nun proceso de regulación de emprego nos seus períodos de suspensión de emprego por expediente autorizado.

Segundo o *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el emple,* (BOE, 11/04/2007), a formación de demanda responde

ás necesidades específicas de formación das empresas e traballadores, e está integrada polas accións formativas das empresas e os permisos individuais de formación.

Na formación de demanda as responsabilidades distribúense do seguinte modo:

Táboa 11.
Funcións dos axentes implicados na formación de demanda

	Función
Empresas	Planificar e xestionar formación dos seus traballadores.
Traballadores	Solicitar os permisos individuais de formación.
Representación legal dos traballadores (RLT)	Exercer os dereitos de participación e información.

Fonte: elaboración propia

Esta formación financiarase mediante a aplicación dun sistema de bonificacións nas cotas da Seguridade Social que ingresan as empresas, que non terá carácter subvencional.

É importante indicar, como se indica no artigo 12 do citado decreto, que a formación impartida a través das accións formativas das empresas deberá gardar relación coa actividade empresarial, pudendo ser de carácter xeral ou específica.

Por un lado, a formación xeral é a que inclúe un ensino que non é única ou principalmente aplicable no posto de traballo actual ou futuro do traballador na empresa beneficiaria, senón que proporciona cualificacións máis ben transferibles a outras empresas ou a outros ámbitos laborais.

Por outro lado, a formación específica é a que inclúe un ensino teórico e/ou práctico aplicable directamente no posto de traballo actual ou futuro do traballador na empresa beneficiaria e que ofrece cualificacións que non son transferibles, ou só de forma moi restrinxida, a outras empresas ou a outros ámbitos laborais.

Os permisos individuais de formación (PIF de aquí en adiante) son os permisos polos que a empresa autoriza a un traballador ou traballadora "para a realización dunha acción formativa que estea recoñecida mediante unha acreditación oficial, incluída a correspondente aos títulos de FP e Certificados de Profesionalidade que constitúen a oferta formativa do CNCP, co fin de favorecer o seu desenvolvemento profesional e persoal" (artigo 12 do *Real Decreto*

395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, BOE, 11/04/2007).

A empresa ten a obriga de aceptar estes permisos e soamente pode proceder á súa denegación por causas xustificadas, como son razóns organizativas ou de produción. No caso de que proceda a súa denegación, deberá ser comunicada ao traballador en tempo e forma.

As empresas deberán informar á representación legal dos traballadores (RLT de aquí en adiante) das accións formativas e dos PIF, tal e como se establece no Texto refundido da Lei do ET.

Tal e como se indica na normativa de referencia, as empresas dispoñen dun crédito para a formación dos seus traballadores. O importe deste crédito provén da contía que ingresa cada empresa en concepto de cota de formación profesional o ano anterior. A porcentaxe establécese, cada ano, na Lei de Orzamentos Xerais do Estado e ven determinada polo tamaño de cada empresa. Ademais, existe garantía de crédito mínimo, que poderá ser superior á cota por formación profesional ingresada pola empresa no sistema de Seguridade Social. Este crédito mínimo faise efectivo mediante bonificacións nas cotizacións de Seguridade Social que ingresan as empresas.

Cando unha empresa, durante un exercicio orzamentario abre un novo centro de traballo, ou cando se trata dunha empresas de nova creación, estas empresas poderán beneficiarse das bonificacións establecidas cando incorporen ao seu persoal novos traballadores. Para calcular o crédito de bonificacións do cal dispoñen deben aplicar ao número de traballadores de nova incorporación a contía que determine a Lei de Orzamentos Xerais do Estado, garantíndose, en todo caso, para as empresas de nova creación, o crédito mínimo de bonificación.

Ademais, as empresas que concedan PIF aos seus traballadores contarán cun crédito de bonificacións para formación adicional ao crédito anual.

No artigo 9.5 da *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (BOE, 10/09/2015) establécese que as empresas participarán cos seus propios recursos no financiamento da formación dos seus traballadores, segundo as porcentaxes mínimas que, sobre o custo total da formación, se establecen a continuación en función do seu tamaño, a excepción das empresas de 1 a 5 traballadores que resultan exentas desta obriga:

- Empresas de 6 a 9 traballadores: 5%

- Empresas de 10 a 49 traballadores: 10%
- Empresas de 50 a 249 traballadores: 20%
- Empresas de 250 o más traballadores: 40%

Consideraranse incluídos na cofinanciación privada os custos salariais dos traballadores formados pola empresa durante a súa xornada de laboral. A estes efectos, soamente poderán terse en conta as horas de dita xornada nas que realmente os traballadores participan na formación.

A contía resultante de calcular o crédito de formación actuará como límite das bonificacións que poderán aplicarse. As empresas poden aplicar con carácter anual as bonificacións nas cotizacións á Seguridade Social a partir da comunicación da finalización da formación. Nos PIF, as empresas poderán aplicar as correspondentes bonificacións a medida que abonen os salarios aos traballadores que gocen de devanditos permisos.

Na realización das súas actividades de seguimento e control, os Servizos Públicos de Emprego comprobarán a procedencia e exactitude das deducións que en forma de bonificacións fosen practicadas polas empresas. As Comunidades Autónomas informarán ao SEPE dos resultados das actuacións de seguimento e control que levasen a cabo, así como das presuntas irregularidades detectadas.

A aplicación indebida ou fraudulenta das bonificacións determinará que as cantidades correspondentes sexan obxecto de reclamación administrativa.

Para os efectos da súa xustificación, os custos derivados das accións formativas das empresas e dos PIF que fosen obxecto de bonificación deberán quedar expresamente identificados como tales na contabilidade da empresa.

Tamén é importante indicar que á hora de executar a formación, as empresas dispoñen de dúas opcións:

1. Organizar e xestionar por si mesmas a acción formativa ou,
2. Contratar a outra empresa ou entidade especializada.

En caso de contratar a formación, as entidades contratadas deberán asumir, polo menos, a coordinación das accións formativas, é dicir, non poderán subcontratar o desenvolvemento de dita coordinación.

En calquera caso, quen se encargue da coordinación da mesma, ven sexa a propia empresa ou a entidade contratada, deberá asumir a responsabilidade da execución da acción formativa bonificada ante a Administración, debendo asegurar o desenvolvemento satisfactorio das funcións dos organismos de seguimento e control.

Existe tamén a posibilidade de que varias empresas se agrupen, previo acordo por escrito, para organizar a formación dos seus traballadores, contratando unha entidade organizadora para que lles xestione os seus programas de formación. Neste caso, as bonificacións aplicaranse polas empresas agrupadas nos seus respectivos boletíns de cotización. Sen embargo a responsabilidade de organización debe, ben recaer en calquera das empresas que formen parte da agrupación, ou ben delegar esa responsabilidade nun centro ou entidade formativa.

En caso de optar por contratar a unha entidade de formación para que se encargue da organización, esta entidade será a responsable de realizar as comunicacións de inicio e finalización da formación e de custodiar a documentación relacionada coa organización, xestión e impartición das accións formativas nas que intervén como entidade organizadora. Ademais, terá a obriga de colaborar coas Administracións e órganos de control competentes nas actuacións de seguimento e control que se desenvolvan respecto das devanditas accións.

Ademais, tal e como se indica no artigo 16 do real decreto de referencia, as empresas, ou ben as entidades organizadoras cando se trate dunha agrupación, deberán comunicar a información relativa a cada acción e grupo, contendo, polo menos, os seguintes datos: denominación e contidos básicos da acción formativa, modalidade de impartición, acreditación oficial, no seu caso, número previsto de traballadores participantes e datas, horario e lugar de realización. Así mesmo, cando se trate dunha agrupación de empresas, deberá indicarse a razón social e o CIF de cada unha das empresas que teñen previsto participar na formación. Tamén deberá comunicarse calquera modificación que se produza, ademais da anulacións ou finalización, sempre en tempo e forma.

A formación en alternancia co emprego está integrada polas accións formativas dos contratos para a formación e polos programas públicos de emprego-formación, permitindo ao traballador compatibilizar a formación coa práctica profesional no posto de traballo.

Na formación en alternancia co emprego poderán participar os traballadores contratados para a formación e a aprendizaxe e os traballadores desempregados, nos termos que estableza

a normativa específica reguladora dos contratos para a formación e a aprendizaxe e dos programas públicos de emprego-formación, respectivamente.

Segundo o artigo 26 do *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/04/2007), a formación en alternancia "é aquela que ten por obxecto contribuír á adquisición das competencias profesionais da ocupación mediante un proceso mixto, de emprego e formación, que permite ao traballador compatibilizar a aprendizaxe formal coa práctica profesional no posto de traballo".

Dentro desta modalidade formativa temos as accións formativas dos contratos para a formación e os programas públicos de emprego-formación realizados polas Administracións Públicas.

Nos contratos para a formación, os contidos da formación teórica estarán vinculados á oferta formativa das UC dos Certificados de Profesionalidade da ocupación relacionada co oficio ou posto de traballo previsto no contrato laboral. De non existir Certificado de Profesionalidade, a formación teórica estará constituída polos contidos mínimos orientativos que se establecen no ficheiro de especialidades formativas. Cando a ocupación non corresponda con ningunha das definidas no ficheiro de especialidades, estableceranse uns contidos que deberán ser aprobados polo Servizo Público de Emprego competente para o respectivo proxecto de emprego-formación.

A duración asociada á formación teórica quedará definida no contrato, e deberá atender aos requisitos establecidos para cada oficio ou posto de traballo a desempeñar. Cando non haxa nada establecido, esta duración non poderá ser inferior ao 15% da xornada máxima prevista en convenio colectivo ou da xornada máxima legal. Respectando a este límite, os convenios colectivos poderán determinar o tempo dedicado á formación teórica e a súa distribución, establecendo, se é o caso, o réxime de alternancia ou concentración do mesmo respecto do tempo de traballo efectivo.

Outro aspecto a destacar é que a formación teórica deberá impartirse preferiblemente ao inicio do programa, a non ser que se acordase doutro modo no convenio colectivo aplicable. A formación práctica dos contratos para a formación deberá levarse a cabo con asistencia titorial.

É preciso indicar tamén que a cualificación ou competencia profesional adquirida a través do contrato para a formación será obxecto de acreditación.

As empresas poderán financiar o custo da formación teórica mediante bonificacións nas cotizacións empresariais á Seguridade Social, con cargo á partida prevista no orzamento do SEPE para o financiamento das bonificacións nas cotizacións da Seguridade Social acollidas a medidas de fomento de emprego por contratación laboral.

Os programas públicos de emprego-formación teñen como finalidade a mellora da cualificación e o incremento das posibilidades de emprego de determinados colectivos de desempregados. Os participantes nestes programas recibirán formación profesional axeitada e adaptada á ocupación e levarase a cabo en alternancia co traballo e a práctica profesional.

Ao igual que nos contratos para a formación, os contidos estarán vinculados á oferta formativa das UC dos Certificados de Profesionalidade da ocupación relacionada co oficio ou posto de traballo previsto no contrato laboral. Tamén, de non existir Certificado de Profesionalidade, a formación teórica estará constituída polos contidos mínimos orientativos que se establecen no ficheiro de especialidades formativas. Cando a ocupación non corresponda con ningunha das definidas no ficheiro de especialidades, estableceranse uns contidos que deberán ser aprobados polo Servizo Público de Emprego competente para o respectivo proxecto de emprego-formación.

Os programas públicos de emprego-formación financiáranse mediante subvencións outorgadas ás entidades promotoras destes, con cargo á partida prevista para os programas de fomento do emprego no Presuposto do SEPE.

Neste caso, a cualificación ou competencia profesional adquirida a través dos programas públicos de emprego-formación tamén será obxecto de acreditación.

Por último, cabe indicar que a xestión destes programas corresponde ás Comunidades Autónomas que teñan asumidas as competencias de execución, salvo nos supostos específicos nos que e a súa xestión está reservada ao Servizo Público de Emprego Estatal.

As accións de apoio e acompañamento á formación, son aquelas accións que permiten mellorar a eficacia do subsistema de FPE.

Segundo a *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* (2010), actualmente *Fundación Estatal para la formación en el empleo* ou FUNDAE, os obxectivos das accións complementarias á formación e adas accións de apoio e acompañamento son:

- Actualizar a información dispoñible sobre a situación económica, empresarial e laboral dos sectores de actividade económica e a repercusión que teñen os cambios tecnolóxicos e organizativos sobre a competitividade das empresas e a cualificación dos traballadores.
- Ampliar o coñecemento daquelas materias e temáticas que poden afectar de maneira xeral e transversal á Formación Profesional para o Emprego.
- Desenvolver os instrumentos, metodoloxías e ferramentas que contribúan á mellora da planificación, organización, desenvolvemento, impartición e avaliación dunha Formación Profesional para o Emprego de calidade.
- Mellorar a ordenación da formación para o emprego nos distintos ámbitos de competencia profesional, tendo como referente o SNCFP, e desenvolver os criterios e estándares de calidade que faciliten a adecuación da formación aos seus obxectivos.
- Analizar e promover os procedementos de acceso á formación das pequenas e medianas empresas e dos traballadores con maiores dificultades de integración laboral.
- Difundir e promocionar o subsistema de FPE e os resultados que se obteñan das accións de investigación e innovación, garantindo así a súa maior repercusión e o seu efecto transferible.
- Analizar e desenvolver os mecanismos que faciliten a inserción ou reinserción laboral dos traballadores desempregados naqueles ámbitos que require o sistema produtivo.

No conxunto das iniciativas de apoio, acompañamento e accións complementarias á formación debemos establecer a seguinte diferenciación:

- Estudos de carácter xeral e sectorial
- Accións de investigación e innovación
- Información e orientación profesional

As administracións públicas competentes, deben realizar os estudos de carácter xeral e sectorial, de maneira integral e coordinada para o conxunto do SNCFP (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007). Como complemento aos estudos sinalados, o SEPE e os órganos competentes das Comunidades Autónomas deberán elaborar conxuntamente a planificación dos estudos a realizar en materia de Formación Profesional para o Emprego.

En base aos criterios e prioridades xerais que propoñan as organizacións empresariais e sindicais máis representativas en cada sector, o Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais debe realizar unha planificación plurianual das accións de investigación e innovación que sexan de interese para a mellora da FPE, a nivel sectorial ou intersectorial, ou para a difusión do conxunto do subsistema de FPE. Esta planificación realizarase tendo en conta as propostas formuladas polas Comunidades Autónomas no seo da Conferencia Sectorial de Asuntos Laborais e nas Comisións de Coordinación e Seguimento.

A competencia de xestión de subvencións para estas accións no ámbito estatal corresponde ao SEPE. No caso de que as accións afecten ao ámbito territorial exclusivo dunha Comunidade Autónoma, será o correspondente órgano ou entidade da Comunidade Autónoma competente quen se encargue de xestionalas.

No marco do SNE, o SEPE establecerá os instrumentos necesarios para garantir a coordinación entre as accións que se realicen nos ámbitos estatal e autonómico, a fin de asegurar a complementariedade das accións executadas nos mesmos.

O Goberno desenvolverá un sistema integrado de información e orientación profesional que asegure o asesoramento tanto a traballadores desempregados como ocupados, en relación coas oportunidades de formación e emprego e coas posibilidades de recoñecemento e acreditación da súa cualificación.

O sistema integrado de información e orientación profesional deberá definir e executar itinerarios profesionais individualizados para a mellora da empregabilidade dos traballadores, así como do desenvolvemento do espírito emprendedor e do apoio a iniciativas empresariais e de autoemprego.

Capítulo 3. A formación para a obtención de Certificados de Profesionalidade

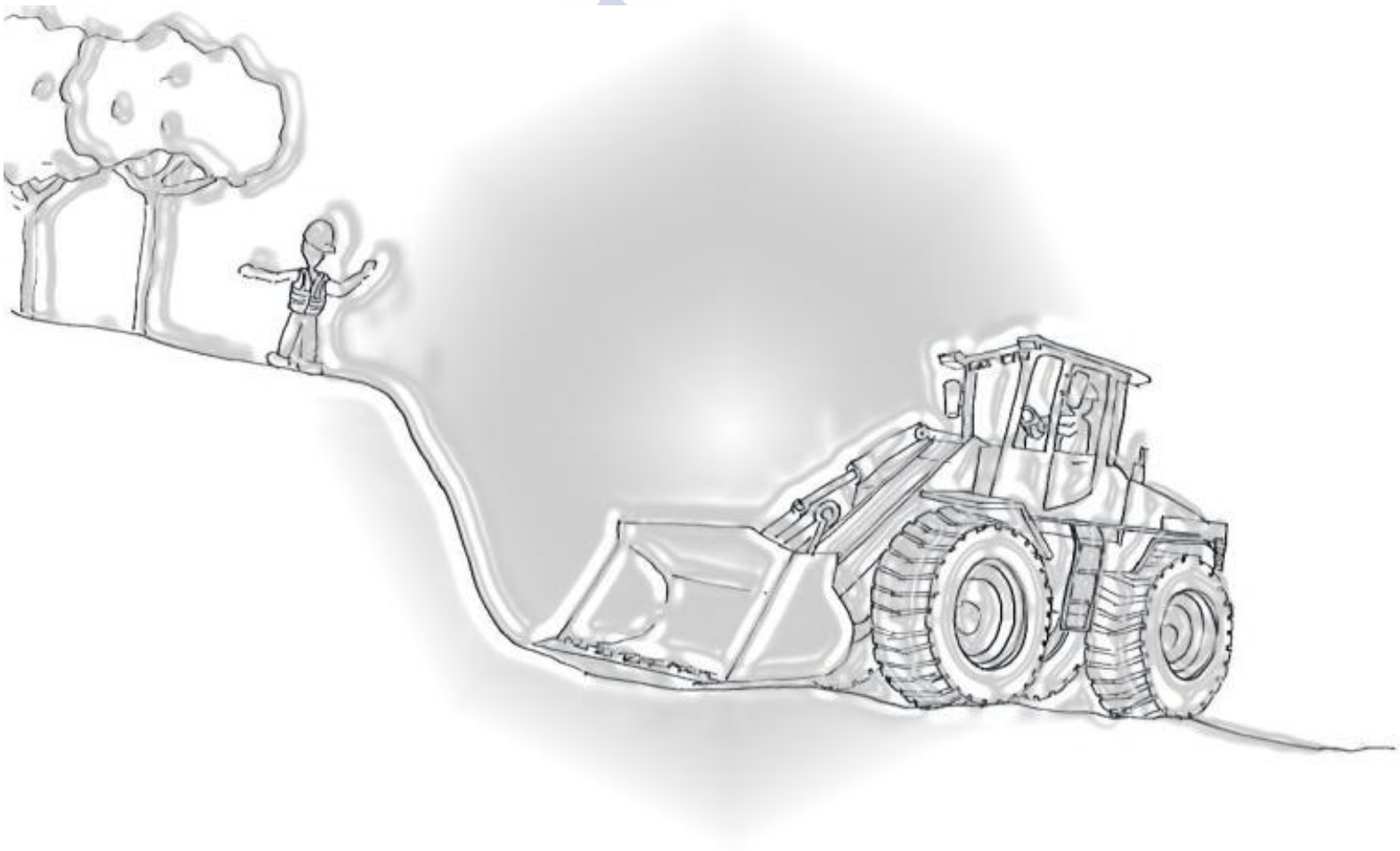


Figura 21. Terceira fase: Preparación do terreo
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”

Benjamin Franklin

A FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

- Conceptualización das competencias
- Enfoque de formación orientado á competencia

OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

- Estrutura e contido dos Certificados de Profesionalidade
  - Módulos Formativos e Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo
- Vías para a obtención dun certificado de profesionalidade
  - Solicitude e validez do Certificado de Profesionalidade
- Calidade, avaliación, seguimento e control da formación

OS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA O EMPREGO

- Requisitos xerais

AS COMPETENCIAS CLAVE COMO VÍA DE ACCESO ÓS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Despois de repasar os antecedentes normativos que propiciaron a orixe da FPE e de describir á configuración deste subsistema, neste capítulo imos afondar na execución da formación e o seguimento da calidade da mesma. Para elo, comezaremos describindo de forma sintética o contexto actual xunto coas necesidades que levan á procura de modelos educativos que podan dar resposta a tales demandas. Explicaremos neste apartado o enfoque ou modelo de formación por competencias.

Continuaremos describindo todos os aspectos relacionados cos certificados de profesionalidade: Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidade, estrutura e contido dos certificados de profesionalidade, vías para a obtención dun Certificado de Profesionalidade, solicitude e validez e, no caso da modalidade formativa, requisitos para a súa impartición (formadores, alumnado, seguimento, avaliación, entre outros) .

Tamén, de forma sintética describiremos a tipoloxía de centros que poden impartir formación para a obtención de certificados de profesionalidade, cales son os requisitos que deben cumprir estes centros e cal é o proceso a seguir para poder inscribirse como centro e acreditarse nas diferentes especialidades formativas.

Por último, explicaremos que son as competencias clave, como alternativa que son para o acceso, dentro de ámbito laboral, aos niveis de cualificación 2 e 3.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.1. A FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Antes de afondar no modelo de formación por competencias imos destacar algúns trazos característicos da sociedade actual que fan que debamos poñer o acento neste enfoque.

Se votamos unha ollada detida á situación actual podemos observar que o novo ou novos escenarios caracterízanse fundamentalmente pola velocidade do cambio, sendo esta a súa nota máis característica. Pero máis aló desta dinámica cambiante, podemos percibir algúns aspectos do escenario actual e que teñen consecuencias directas sobre a educación. Estes fenómenos son, tal e como indica Tejada (2000, p. 2): "a globalización, o multiculturalismo, a revolución tecnolóxica e a incerteza valorativa".

> A velocidade do cambio instalado na nosa sociedade afecta directamente o coñecemento, tanto na súa produción (novos coñecementos) como na súa valía e permanencia. De feito, tan destacable é, dende esta lóxica, a produción como a caducidade do coñecemento. É dicir, a produción mesma dun coñecemento leva consigo a caducidade doutros, como mecanismo superador da anarquía e a proliferación sen máis.

Non tantos anos atrás, a ensinanza orientábase case de forma exclusiva cara o aprender a coñecer e deixaba máis de lado o aprender a facer, a estar e a ser. Estas dúas últimas formas de aprendizaxe case se podería dicir que apenas se tiñan en conta, dando por suposto que era algo xa innato no individuo e que xurdía do saber saber e do saber facer. Como indicaba Delors (1996) os sistemas educativos formais daban prioridade á adquisición de coñecementos, en detrimento de outras formas de aprendizaxe, cando o que se debía facer era concibir a educación como un todo.

Sen embargo, actualmente, considérase que en calquera sistema de ensinanza estruturado, cada un deses catro "pilares do coñecemento" debe recibir unha atención equivalente a fin de que a educación sexa unha experiencia global e que sexa válida durante todas as etapas e planos da vida. Trátase, por tanto, de potenciar as seguintes formas de aprendizaxe:

- Aprender a coñecer, combinando unha cultura xeral suficientemente ampla coa posibilidade de afondar nos coñecementos. Isto implica ademais: aprender a aprender para poder aproveitar as posibilidades que ofrece a educación ao longo da vida.
- Aprender a facer, a fin de non só adquirir unha cualificación profesional, senón unha competencia que capacite ao individuo para facer fronte ao gran número de situacións e a traballar en equipo.

- Aprender a vivir xuntos, desenvolvendo a comprensión e o respecto cara os demais e a percepción das formas de interdependencia. Levar a cabo proxectos comúns e prepararse para aprender a tratar e resolver os conflitos.
- Aprender a ser, potenciando en cada individuo a capacidade de autonomía, de xuízo e de responsabilidade persoal.

En palabras de Delors (1996, p. 22):

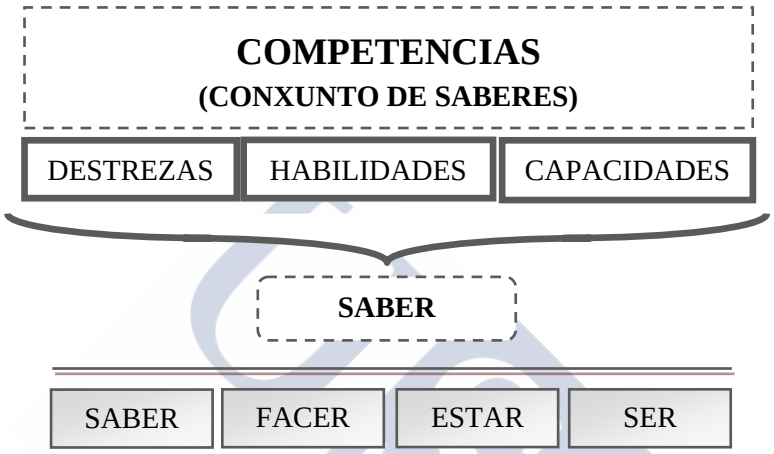
> Convén non limitarse a conseguir a aprendizaxe dun oficio e, nun sentido máis amplo, adquirir unha competencia que permita facer fronte a numerosas situacións, algunhas imprevisibles, e que facilite o traballo en equipo, dimensión demasiado esquecida nos métodos de ensinanza actuais. En numerosos casos esta competencia e estas cualificacións fanse máis accesibles se alumnos e estudantes contan coa posibilidade de avaliarse e de enriquecerse participando en actividades profesionais ou sociais de forma paralela aos seus estudos, o que xustifica o lugar máis relevante que deberían ocupar as distintas posibilidades de alternancia entre a escola e o traballo.

Na mesma liña Casal, Colmé, e Comas (2003) sinalan que a actual relación entre educación, formación e traballo dista moito da concepción duns anos atrás, que se baseaba nunha relativa estabilidade das profesións e na previsibilidade das cualificacións necesarias para exercelas. A evolución das demandas de cualificación está caracterizada pola velocidade dos cambios e pola complexidade das actividades (Rial, 2002). En consecuencia deben producirse unha serie de transformacións no ámbito educativo que teñen que ver con que o coñecemento deixa de ser un proceso de carácter lento, escaso e estable e pasa a ser un proceso que debe estar en continua e progresiva expansión e renovación (Brunner, 2000).

Lorente (2011) considera que as transformacións que afectan ao mercado laboral, implican cambios no ámbito educativo/formativo, que xa se foron facendo visibles nos últimos tempos. Fomentase unha aprendizaxe ao longo da vida, que é consecuencia directa da toma de conciencia en relación á importancia que teñen os procesos de obtención e renovación de competencias. Isto provoca tamén que cada vez se recoñeza máis e se lles de máis valor e importancia aos coñecementos e competencias adquiridas fora dos sistemas de formación formais. Por iso, para dar solución ao desaxuste entre as cualificacións ofertadas e demandadas polo mercado laboral, é preciso levar a cabo un reformulo dos modelos tradicionais de formación.

En base a isto, e para cumprir o conxunto das misións que lle son encomendadas, a formación debe estruturarse en torno a catro aprendizaxes fundamentais: aprender a coñecer (adquisición dos instrumentos da comprensión); aprender a facer (posta en práctica dos coñecementos); aprender a estar (convivir, participar e cooperar cos demais en tódalas actividades humanas); e por último, e non por elo menos importante, aprender a ser.

Figura 22.
Competencias Profesionais



Fonte: elaboración propia

3.1.1. Conceptualización das competencias

Guerrero (1999, p. 337) sitúa a orixe das competencias profesionais no ámbito académico, ligado á formación e o emprego, a partir das aportacións da economía, da socioloxía do traballo e da pedagoxía laboral. Na seguinte táboa, podemos ver como foron evolucionando os enfoques da formación profesional ata chegar á posta en valor das competencias profesionais.

Táboa 12.
Evolución dos obxectivos da formación profesional

Enfoque	Visión	Décadas temporais
Capacidades profesionais	As Capacidades profesionais eran consideradas o conxunto de coñecementos, destrezas e aptitudes, cuxa finalidade era a realización de actividades definidas e vinculadas a unha determinada profesión.	Con anterioridade á década dos sesenta
Cualificacións profesionais	As cualificacións profesionais, ademais, abarcaban a flexibilidade e a autonomía, estendéndose así a unha base profesional máis ampla e avanzando da especialización á non especialización, da dependencia á autonomía.	Década dos sesenta e setenta

Enfoque	Visión	Décadas temporais
Competencia profesional	As competencias profesionais, foron definidas como a capacitación real para resolver determinados problemas, contando ademais dos coñecementos, destrezas e aptitudes, ou a flexibilidade e autonomía, coas competencias humanas e sociopoliticas, que amplían o radio de acción á participación no entorna profesional, así como á organización do traballo e ás actividades de planificación.	A partir da década dos oitenta

Fonte: adaptado de Bunk (1994, pp. 8-9) e Guerrero (1999, p. 338)

Segundo Ibarra (2000) o concepto de competencias nace a raíz da transformación dos procesos produtivos que desembocou na necesidade de establecer "novas formas de xestión, organización, capacitación e desenvolvemento dos traballadores, que propiciasen o uso racional e eficiente dos recursos e estimulasen o potencial creativo e intelectual de todos os integrantes da organización".

Para Tobón, Pimienta, e García Fraile (2010) as competencias xurdiron na educación como unha alternativa para abordar as carencias dos modelos e enfoques pedagóxicos máis tradicionais, como o conductismo, o cognoscitivismo e o constructivismo. Sen embargo, é preciso indicar, que pese que a formación por competencias nacía como un novo modelo formativo, este modelo herdou e apoiouse nalgunhas das formulacións teóricas e metodolóxicas de outros modelos anteriores. Tamén subliñan que na década de 1990, as competencias eran moi criticadas por quen estaba nos outros paradigmas educativos, pero estas, pouco a pouco, comezaron a ser aceptadas pola comunidade pedagóxica debido a que ofrecían respostas pertinentes, claras e precisas en torno ao currículo, a aprendizaxe, a avaliación e a xestión educativa-docente.

Arbizu (2002), subliña que foron catro os aspectos clave que marcaron a orixe deste concepto:

1. O achegamento entre o mundo laboral e os sistemas de educación e formación;
2. A adecuación dos traballadores aos cambios na tecnoloxía e na organización social da produción e o traballo;
3. A renovación tanto das entidades de educación e formación, como dos equipos docentes e instrutores, e da propia oferta educativa/formativa;
4. As modalidades de adquisición e recoñecemento das cualificacións.

Sen embargo, como indican Brunet e Moral (2017, p. 294), a falta de acordo sobre a cuestión das competencias, facilitou que coexistisen diferentes enfoques para a súa análise. Na seguinte táboa, expóñense, de forma sintética os diferentes enfoques e a visión das competencias por parte de cada un deles:

Táboa 13.
Enfoques e visión das competencias

Enfoque	Visión das competencias
Condutista	Concibe as competencias como habilidades que reflicten a capacidade do individuo, polo que describen o que este pode facer e non o que necesariamente fai. Céntrase na conduta dos individuos no desempeño da tarefa e, para iso, observa os resultados específicos obtidos nun contexto determinado. Está orientado cara ao desempeño laboral.
Funcionalista	Considera as competencias a partir das funcións esenciais que realiza o individuo, e que contribúen significativamente aos resultados desexados. Para establecer as competencias compáranse as diversas relacións que se producen na organización laboral, concretamente entre os resultados dos traballadores e as súas habilidades, coñecementos e actitudes. Búscase identificar os elementos relevantes para a solución dos problemas. Os obxectivos e funcións da empresa formúlanse en termos da súa relación coa contorna: mercado, tecnoloxía, relacións sociais e institucionais.
Constructivista	Entende as competencias como constitutivas dunha relación dialéctica entre a capacitación dos traballadores e a súa participación (progresiva e coordinada) na actividade que realizan. Trátase de dar solución ás disfuncións e problemas que presenta unha organización para lograr o cumprimento dos seus obxectivos. Tamén son concibidas desde unha dimensión persoal, polo que esta corrente salienta a capacitación das persoas e a programación da actividade laboral. Ponse de relevo a necesidade de xerar confianza nos individuos, ao obxecto de lograr: un mellor desenvolvemento, o valor do progreso persoal, a participación de cada suxeito na capacitación e a elección de tarefas, xa que os individuos son os protagonistas da súa propia formación e adquiren as competencias na medida en que participan activamente neste proceso.
Cognitivo	As competencias son atribuídas á actividade cognoscitiva, entendida como a capacidade e disposición para a actuación e a interpretación. Enmarca a análise das competencias humanas só no coñecemento e a actuación, sen ter en conta outros recursos persoais e a contorna no que o individuo actúa.
Hermenéutico Reflexivo	As competencias enténdense como unha habilidade relacionada co coñecemento posto en práctica en condicións de reflexión conxunta. Aspectos esenciais deste enfoque son, entre outros, a formación crítica e reflexiva dos profesionais, a aprendizaxe significativa e innovadora en condicións de colaboración, o coprotagonismo do que aprende e insignia, o desenvolvemento de competencias fundamentais, transferibles e transversais

Enfoque	Visión das competencias
Humanista	Neste enfoque pártese do desenvolvemento integral humano e refírese á formación da persoa reflexiva, creativa e íntegra. A competencia é concibida como habilidades humanas xerais que se forman a partir do potencial que ten a persoa na súa relación co entorna. Xorde a partir da necesidade da acción e a experiencia no mundo globalizado. Defende o currículo integrado, xa que favorece o desenvolvemento da persoa nunha dimensión máis holística.

Fonte: adaptado de Gonczi, 1997; Mertens, 1996, 1998

Tacca (2012, p. 164) indica, coincidindo con Tobón et al. (2010), que pese a tódalas dificultades e esforzos, finalmente, "o termo competencia foi gañando forza, e foise introducindo nas aulas, reunións de docentes, probas de avaliación e elaboración de plans de estudo".

3.1.1.1. Definicións do concepto "competencia"

En relación á definición do concepto "competencia", Rial (2007, p. 2) advirte que no momento de definir o concepto de competencia debemos citar tamén a capacidade, que é entendida como unha "subunidade" da competencia. Bunk (1994, p. 8) define as capacidades como "o conxunto de coñecementos, destrezas e aptitudes cuxa finalidade é a realización de actividades definidas e vinculadas a unha determinada profesión". É a interrelación de capacidades o que produce a competencia (Rial, 2007, p. 3).

Seguindo a Tejada e Navío (2005, p. 2), unha característica importante no concepto de competencia é que comporta todo un "conxunto de coñecementos, procedementos e actitudes combinados, coordinados e integrados, no sentido que o individuo debe de saber facer, saber ser e saber estar para o exercicio profesional. O dominio destes tres saberes fanlle capaz de actuar con eficacia en situacións profesionais".

No proxecto DeSeCo (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*) da OCDE defínese a competencia como "a capacidade para responder de forma exitosa a demandas complexas e levar a cabo unha actividade ou tarefa axeitadamente".

Moreno (2010, p. 292), na súa análise sobre as competencias, formúlase as seguintes cuestións: "que significa o concepto competencias?, como distinguilo doutros próximos como habilidade, coñecemento, destreza, capacidade, aptitude, estándar?, como deseñar e

implementar un currículo por competencias?, como avalialas?". Moreno, considera que unha competencia "é máis que coñecementos e habilidades, é a capacidade de afrontar demandas complexas nun contexto particular, un saber facer complexo, resultado da integración, mobilización e adecuación de capacidades, coñecementos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situacións reais".

Tamén, na mesma liña, a OCDE (2005, p. 3) indica que a competencia "é máis que un conxunto de coñecementos e habilidades. Implica a capacidade de satisfacer demandas complexas, mobilizando recursos psicosociais (que inclúen habilidades e actitudes) nun contexto particular".

Zabala e Arnau (2008, p. 44) definen a competencia como "a capacidade ou habilidade de efectuar tarefas ou facer fronte a situacións diversas de forma eficaz nun contexto determinado, sendo necesario mobilizar actitudes, habilidades e coñecementos ao mesmo tempo e de forma interrelacionada".

Guerrero (1999, p. 346) entende por competencia profesional "a capacidade de aplicar, en condicións operativas e conforme ao nivel requirido, as destrezas, coñecementos e actitudes adquiridas pola formación e a experiencia profesional, ao realizar as actividades dunha ocupación, incluídas as posibles novas situacións que poidan xurdir na área profesional e ocupacións afíns".

Na *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE, 20/6/2002) defínese a competencia profesional como "o conxunto de coñecementos e capacidades que permitan o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e o emprego". Aclaran tamén que estas competencias poden ser adquiridas mediante formación ou por experiencia laboral.

Segundo o INCUAL (2018) a competencia profesional comprende un "conxunto de capacidades de diferente natureza que permiten conseguir un resultado". Esta competencia "está vencellada ao desempeño profesional, non é independente do contexto e expresa os requirimentos humanos valorados na relación home-traballo".

Fernández-Salinero (2006, pp. 138-139) considera as competencias como "estruturas complexas de procesos que as persoas poñen en acción-actuación-creación para resolver problemas e realizar actividades (da vida cotiá e do contexto laboral-profesional), orientadas á construción e transformación da realidade". Para esta autora, as competencias integran:

> o saber coñecer (observar, analizar, comprender e explicar), o saber facer (desempeño baseado en procedementos e estratexias), o saber estar (participación e traballo colaborador) e o saber ser (automotivación, iniciativa, liderado e creatividade), tendo en conta os requirimentos específicos do entono, as necesidades persoais e as condicións de incerteza, con autonomía intelectual, conciencia crítica e espírito de reto, asumindo ao mesmo tempo as consecuencias dos seus actos e buscando o benestar humano.

Como podemos apreciar, e coincidindo con Tejada e Navío (2005), o conxunto de definicións sobre competencias, ponnos de manifesto que o concepto de competencia é sen dúbida un tema de interese ao que se debemos seguir prestándolle atención o sobre o cal seguir apostando como modelo a seguir nun contexto tan cambiante como o actual.

En canto á clasificación das competencias, a clasificación proposta por Guerrero (1999, pp. 346-348) divídeas en: básicas, técnico-profesionais, transversais e clave.

- Básicas

Son aquelas competencias comúns a todas as ocupacións e que resultan imprescindibles para incorporarse ao mercado de traballo. Estas competencias son facilitadas polo sistema educativo na súa formación básica.

- Técnico-profesionais

Son aquelas competencias específicas dunha profesión, que veñen facilitadas pola formación profesional do nivel correspondente. Divídense, á súa vez, en:

  - Técnicas: expresan a capacidade ou dominio experto (coñecementos, destrezas e aptitudes), segundo o nivel, do desempeño profesional.
  - Metodolóxicas ou competencias procedimentais, que inclúen as capacidades de:
    - Reaccionar ante as dificultades
    - Atopar solucións
    - Aplicar procedementos
    - Resolver problemas
    - Transferir experiencias
    - Adquirir destrezas e coñecementos
    - Adaptarse á situación
  - Sociais, que son aquelas competencias que se poñen en práctica nas relacións co entorna humano do centro de traballo ou actividade ocupacional. Inclúen as seguintes capacidades de ou para:

        - colaborar con outros
        - comunicar con outros
        - mostrar comportamento dirixido ao grupo
        - relacionarse con outros
        - traballar en equipo
    - Participativas ou organizacionais, que son as competencias relativas á organización do traballo na empresa, incluíndo capacidades tales como as de:
        - organizar
        - decidir
        - integrar
        - innovar
        - iniciar
        - participar
- Transversais

Son aquelas competencias que afectan ás distintas ramas ou ocupacións da produción e os servizos, segundo os diferentes niveis de realización profesional. Inclúen os coñecementos aplicados de idiomas, informática, e de materias socioeconómicas, tales como o dereito, a economía, a socioloxía, ou a psicoloxía.

- Clave

Son aquelas competencias profesionais que resultan esenciais para formar parte activa nas novas formas de organización do traballo que resultan dos cambios derivados dos avances tecnolóxicos e dos cambios no comportamento. A súa orientación diríxese á capacidade de aplicar de modo integrado habilidades e coñecemento en situacións reais de traballo. Estas competencias son:

- Xenéricas, é dicir, aplícanse ao traballo en xeral, máis que a tarefas específicas de profesións concretas.
- Esenciais para a participación efectiva no traballo e na formación continua.
- Marcan a diferenza na adecuación ao traballo estable e de calidade.
- Representan as capacidades esenciais requiridas para desempeñar o traballo con eficacia.
- O seu contido varía segundo os niveis esperados de rendemento.

Bunk (1994, pp. 10-11) distingue catro tipos de competencias profesionais: competencia técnica, metodolóxica, social e participativa.

- Competencia técnica

Posúe competencia técnica quen domina como experto as tarefas e contidos dun ámbito de traballo, e os coñecementos e destrezas necesarios para eles.

- Competencia metodolóxica

Posúe competencia metodolóxica quen sabe reaccionar aplicando o procedemento axeitado ás tarefas encomendadas e ás irregularidades que se lle presentan, aquel que atopa de forma independente vías de solución e que transfire axeitadamente as experiencias adquiridas a outros problemas de traballo.

- Competencia social

Posúe competencia social que sabe colaborar con outras persoas de forma comunicativa e construtiva e mostra un comportamento orientado ao grupo e un entendemento interpersoal.

- Competencia participativa

Posúe competencia participativa quen sabe participar na organización do seu posto de traballo e tamén no se entorno de traballo, aquel que é capaz de organizar e decidir, e está disposto a aceptar responsabilidades.

Pese a que existen múltiples clasificacións das competencias, hai algo que teñen en común a maioría dos expertos nas súas clasificacións, e é a agrupación das competencias en xenéricas e específicas. As competencias xenéricas serían aquelas competencias que adquirimos a través da aprendizaxe ben sexa formal, non formal ou informal. Vai asociada aos coñecementos, habilidades e destrezas que nos permiten desempeñar unha ocupación. Pola súa parte, as competencias específicas son competencias que complementan ás anteriores, axudándonos a desempeñar con éxito unha ocupación.

Ímolo ver a través dun exemplo concreto:

Un alumno que cursa un Certificado de Profesionalidade de Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (ELEE0109), a través da realización do curso adquire uns coñecementos e habilidades que lle van permitir transferilo a un entorno real de traballo. Sen embargo, o seu oficio precisa doutras competencias moi importantes que non lle transmitiron directa e conscientemente na formación cursada, como:

- A capacidade de traballo en equipo. Este profesional ao longo da súa traxectoria profesional terá que traballar con outros profesionais (albaneis, fontaneiros, carpinteiros) e, por tanto, deberá saber coordinarse e traballar con eles.
- Iniciativa e capacidade resolutiva. Este profesional deberá saber dar resposta aos problemas que se lle presenten, polo tanto deberá ter iniciativa para tratar de resolvelos e ter a capacidade de analizar a situación e buscar as solucións máis oportunas.
- Responsabilidade. Todos os profesionais debemos ser responsables no noso traballo, no caso deste profesional é moi importante este requisito xa que a súa ocupación implica correr unha serie de riscos que poderían poñelo a el e a outras persoas en perigo.

  Poderíamos seguir citando máis competencias específicas, sen embargo, como se trata dun exemplo, as citadas xa axudan á correcta comprensión das diferenzas entre ambos tipos.

3.1.2. Enfoque de formación orientado á competencia

Como xa indicábamos cando falábamos da conceptualización das competencias, e apoiándonos en Agudelo (2002), o enfoque de competencia laboral xorde, sobre todo, como resposta á necesidade de mellorar a calidade e pertinencia da formación dos recursos humanos fronte á evolución da tecnoloxía e da produción, elevando deste modo o nivel de desempeño e as condicións de vida dos traballadores, por un lado, e a competitividade das empresas, por outro.

Argudin (2001) indica o modelo educativo por competencias, trata de ser unha converxencia dos comportamentos sociais, afectivos e as habilidades cognoscitivas, psicolóxicas, sensoriais, motoras que permiten levar a cabo axeitadamente un desempeño, unha actividade ou unha tarefa. Ortega (2008), tamén indica que se trata de que a aprendizaxe potencie unha integración das disciplinas do coñecemento, as habilidades xenéricas e a comunicación de ideas, polo que o educando non só debe saber manexar os seus saberes (coñecementos), senón que tamén debe ter baixo o seu control as súas interaccións sociais, as súas emocións e sentimentos, así como as súas actividades e, ademais, debe ser capaz de recoñecer, interpretar e aceptar as emocións e sentimentos dos demais.

Para Lorente (2011) o enfoque de formación baseado nas competencias supón un reformulo na concepción da formación, vinculándoa ás necesidades de desenvolvemento económico e social, e máis concretamente, cos requirimentos do mundo produtivo, o que supón importantes cambios e novidades pedagóxicas, sobre todo no que se refire á avaliación das aprendizaxes e a definición e organización dos procesos de aprendizaxe.

Na seguinte táboa, preséntase unha visión comparada da formación tradicional e a formación por competencias:

Táboa 14.
Comparativa entre a formación tradicional e formación baseada en competencias

Formación tradicional	Formación baseada en competencias
Longa duración Currículos desactualizados Estrutura ríxida Basease no saber do docente O alumno/a é un suxeito pasivo que memoriza e repite. Recepciona información Formación para un posto Formación en habilidades e destrezas	Formación flexible e personalizada, de acordo aos requirimentos do alumnado Contidos e estratexias en entorno flexible Rescata o saber do traballador O alumno/a é suxeito activo: analiza, investiga, aporta o seu saber Formación para a empregabilidade Formación integral
PEDAGOXÍA DIRECTA	**PROCESO ENSINO-APRENDIZAXE**

Fonte: Adaptado de Lorente (2011, p. 134)

O mesmo autor sinala que o enfoque baseado en competencias permite a definición de programas de formación máis flexibles e modulares, vinculados co que realmente ocorre no mundo laboral. Este enfoque non facilita soamente a formación dos individuos, senón que ademais fai que esta se estimule ao longo da súa vida, alternando a capacitación co traballo, permitindo a acumulación do seu bagaxe intelectual, o desenvolvemento de estándares comparables e a xeración de información oportuna e fiable sobre o que sabe facer cada traballador.

Pola súa parte, Tobón et al. (2010) indican que o modelo de competencias conta cunha serie de principios sobre os cales se desenvolve e nos cales hai cada vez maior consenso na comunidade educativa. Estes principios son os que se relacionan na seguinte táboa:

Táboa 15.
Principios con maior consenso no modelo de competencias

Pertinencia	As institucións educativas deben xerar as súas propostas de formación articulando a súa visión e filosofía cos retos do contexto e as políticas educativas vixentes.
Calidade	Os procesos educativos deben asegurar a calidade da aprendizaxe en correspondencia cun determinado perfil de formación, considerando a participación da comunidade.
Formar competencias	Os mestres e mestras deben orientar as súas accións para formar competencias e non a ensinar contidos, os cales deben ser só medios.
Papel do docente	Os mestres e as mestras deben ser ante todo guías, dinamizadores e mediadores, para que os estudantes aprendan e reforcen as competencias. Non deben ser só transmisores de contidos.
Xeración do cambio	O cambio educativo xérase mediante a reflexión e a formación de directivos, mestras e mestres. Non se xera nas políticas nin nas reformas do currículo.
Esencia das competencias	As competencias son actuacións ou desempeños ante actividades e situacións cotiás que articulan e mobilizan recursos persoais e do contexto externo.
Compoñentes dunha competencia	O máis acordado é que unha competencia componse de coñecementos, habilidades e actitudes en forma articulada.

Fonte: Tobón et al. (2010, p. 6)

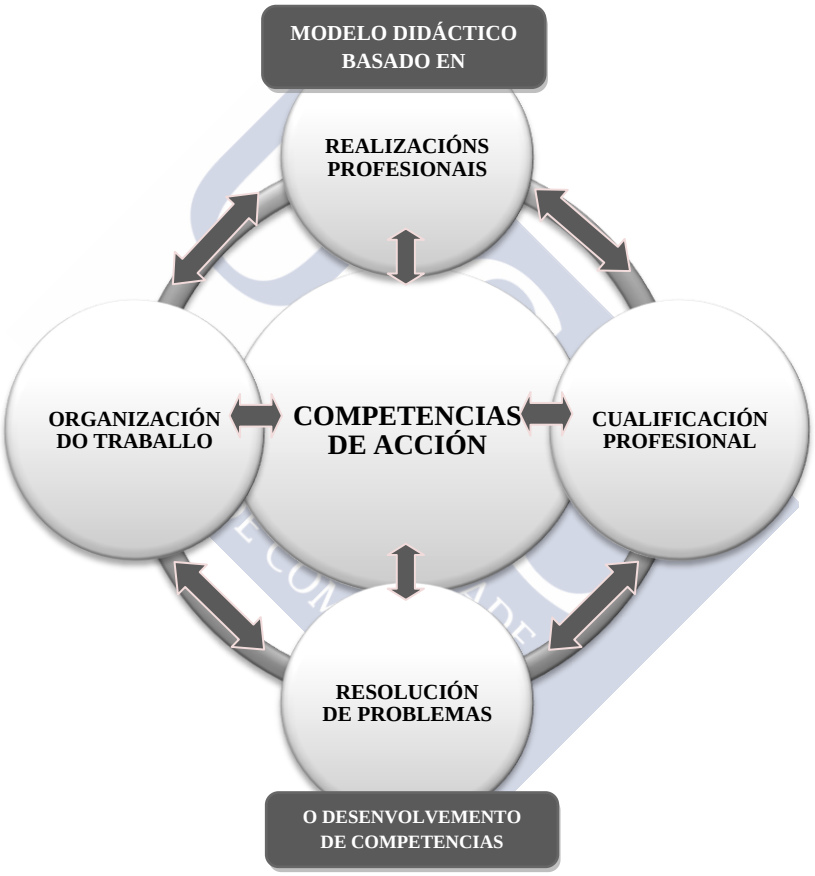
Matia (2016) indica que o modelo de formación profesional por competencias caracterízase polos seguintes atributos:

- Trátase dun novidoso, diferente e actualizado modelo que permite abordar os procesos de cualificación profesional.
- Trátase dun enfoque que axuda a definir os procesos de aprendizaxe dende unha perspectiva global, aberta, flexible e dinámica.
- Promove o uso de metodoloxías innovadoras, activas e centradas na resolución de problemas.
- Procura a mobilización dos recursos cognitivos, motrices, afectivos e psicosociais na procura e administración de solucións ante os retos a afrontar.
- Facilita a responsabilidade, a cooperación, a iniciativa, a creatividade e a autonomía no propio proceso de aprendizaxe.

Aclara o mesmo autor que se trata, en definitiva, dun modelo que supón un importante e gran avance, tanto cuantitativo como cualitativo, na orientación da formación profesional, a nivel xeral, e da FPI e FPE, a nivel específico.

A continuación, preséntase unha adaptación da figura realizada por Matia (2016) que resume perfectamente as características máis importantes e destacables do modelo de formación por competencias:

Figura 23.
Modelo didáctico baseado no desenvolvemento de competencias



Fonte: adaptado de Matia (2016, p. 73)

Rial (2007, p. 8-9) sinala que a formación por competencias debe ter como obxectivo principal e non exclusivo o de permitir, ás persoas que se benefician da mesma, a "adquisición dos elementos teóricos e prácticos necesarios para poder desempeñar unha ocupación, nun contexto social e económico preciso, á par evolutivo, ademais de permitirlles unha integración social onde o seu status sexa valorado como corresponde". A clave de que esta formación

"sexa acorde co que demanda o mercado laboral e cumpra a condición de para poder seguir o paso (evolutiva), está no deseño dun currículo teórico, práctico e polivalente".

Non podemos esquecernos, como sinala Rial (1998, 2007), que dentro do modelo de formación por competencias, a Unidade de Competencia (UC), entendida como a parte máis pequena da cualificación profesional ou unidade mínima acreditable, xunto coa súa formación asociada (Módulo Formativo), desempeñan un papel fundamental para o desenvolvemento das cualificacións profesionais.

Trátase do conxunto de actividades profesionais, obtidas da división da competencia xeral necesaria para posuír un título profesional, de tal forma que teña valor e significado no emprego e que a súa formación asociada cumpra as condicións educativas establecidas (Rial, 2007). Como indica o mesmo autor, para determinar a UC pártese da competencia xeral de cada cualificación, aplicando unha análise funcional en dúas dimensións: organizativa e funcional, seguindo os seguintes pasos:

- Comprender o propósito de cada ocupación como un todo.
- Realizar a análise no grupo de traballo profesional empezando pola competencia xeral, camiñando de "arriba - abaixo", e identificando as respostas á pregunta que é necesario para que isto suceda?
- Aplicar os criterios para determinar as UC (ter valor e significado no emprego, vixencia actual e proxección de futuro, permitir a capitalización para outros campos ou áreas).
- Caracterizar a UC (código e denominación, nivel de cualificación e realizacións profesionais).
- Identificar os MF asociados á UC e comprobar as condicións do entorno dos mesmos.

Denomínase Módulo Profesional (MP) ou Módulo Formativo (MF) a "un bloque coherente de formación específica ordenada por afinidade e que cumpre certas condicións en canto a profesorado e medios" (Rial, 2007, p. 12). Os MF constitúen a unidade de oferta educativa e "son a unidade máis pequena da formación que pode ser acreditada e capitalizada para a obtención" (Rial, 2007, p. 12) dun titulo de Formación Profesional ou Certificado de Profesionalidade. Os MF dan cobertura formativa ás UC. Cada MF é específico para unha UC determinada, aportándolle competencias específicas.

A continuación, preséntase unha táboa na que se recollen as características didácticas do currículo baseado en competencias segundo Van der Klink, Boom & Schlusmans (2007):

Táboa 16.
Características didácticas do currículo baseado en competencias

Formación profesional por competencias	
Principios didácticos	**Características**
Concentración sobre problemas da práctica laboral	• O currículo céntrase en problemas da práctica laboral. • As situacións de ensinanza presentan diversas formas: estudo de casos e descricións de situacións problemáticas que se introducen no contexto formativo; empresas virtuais; situacións laborais reais na práctica, etc. • Considérase moi importante a creación de contextos o máis auténticos posibles.
Integración das adquisicións e adaptacións dos coñecementos e capacidades	• Intégrase a adquisición de coñecementos, capacidades e actitudes coa súa aplicación. • Os estudantes non aprenden todos os coñecementos e capacidades de forma individual, e pasan logo a aplicalas na situación práctica, senón que dende a aplicación estimúlase a adquisición de coñecementos e capacidades.
Responsabilidade propia do estudante	• Os estudantes fanse cada vez máis responsables ante a súa aprendizaxe e desenvolvemento competencial. • O currículo orientado ás competencias ensina ao estudante a guiar o seu propio desenvolvemento. • Aplícanse instrumentos como carteiras, plans de desenvolvemento persoal e contratos de estudo. • Os itinerarios formativos personalízanse e adáptanse cada vez máis á situación de partida e ás necesidades de aprendizaxe do alumno ou alumna.
Aprender colaborando	• O currículo orientado a competencias require procedementos de aprendizaxe colaborativo. • A aprendizaxe en grupos, mediante formas educativas dirixidas a proxectos e solución de problemas, constitúe unha parte esencial do currículo.
Novas formas de avaliación	• A avaliación intégrase no proceso de ensinanza. • No currículo orientado ás competencias avalíanse as competencias e non soamente os coñecementos e capacidades adquiridas. • Introdúcense novas formas de avaliación (avaliación dos resultados, avaliación auténtica e coavaliación). • A avaliación orientada ás competencias supón a avaliación integral de coñecementos, capacidades e actitudes. • Non se debe pensar unicamente nunha avaliación sumatoria ao final do proceso de aprendizaxe, senón tamén nunha avaliación formativa que, mentres tanto, vaia proporcionando información ao alumnado sobre a súa progresión para fomentar a reflexión sobre o seu propio

	funcionamento. • As formas tradicionais de avaliación (preguntas de elección múltiple ou preguntas abertas) son insuficientes para elaborar enunciados sobre as competencias, xa que nestes casos a atención céntrase demasiado nos coñecementos. • Para poder avaliar suficientemente se o alumnado adquiriu todas as competencias débese incluír ao repertorio de avaliación novas formas que permitan determinar a competencia do alumnado (simulacións, laboratorios de habilidades, avaliacións na situación laboral).

Fonte: Van der Klink, Boom, e Schlusmans (2007, pp. 83-87)

Por último, é importante indicar que, tal e como indica García Retana (2011, p. 2), no contexto actual, "é evidente que o modelo educativo non pode repetir ningún dos que anteriormente existiron, debe ser remodelado e aínda que xurda en condición de emerxente, deberá ser capaz de permitirnos sobrevivir e desenvolvernos". O mesmo autor tamén indica que sexa o modelo por competencias ou calquera outro, se algo debe quedar claro é que o modelo educativo que se propoña ou que se estableza para as próximas xeracións, deberá "tratar de potenciar as capacidades de cada persoa de maneira individual, pero, á vez, deberá permitir a confluencia de todas estas capacidades individuais como unha soa forza". Pero para acadar este obxectivo García Retana (2011, p. 2) sinala que debe implementarse un currículo caracterizado polo seguinte:

> Debe implementarse un currículo capaz de direccionar todos os esforzos cara ao desenvolvemento das competencias de cada persoa, onde os seu desempeño permita utilizar os recursos existentes, materiais e tecnolóxicos, físicos e intelectuais, cognitivos e emocionais de maneira óptima e racional, capaces de potenciar ao máximo a dimensión humana, capaz de coñecer, interpretar e transformar a realidade, o que implica estimular a creatividade, a imaxinación, o pensamento diverxente, para resolver os problemas que formula, demanda ou se proxectan no contexto actual e futuro.

O mesmo autor tamén indica (2011, p. 29), que é preciso subliñar que, a educación, en xeral, e a aprendizaxe, en particular, é moito máis que "a simple recopilación ou construción de coñecementos, debe abocarse a propoñer respostas aos problemas e ás necesidades que enfrontamos no día a día, para os que se precisa mobilizar toda a experiencia acumulada, os saberes dos distintos dominios de coñecemento, as capacidades de acción, de interacción". Trátase da xeración dun modelo que integre "saberes, accións, de interacción social e de

autocoñecemento, dende unha perspectiva integral, holística, dinámica". En base a estas necesidades é como xorde o modelo educativo baseado en competencias.

3.2. OS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

Os certificados de profesionalidade (CP de aquí en adiante), regulados polo *Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad* (BOE, 31/1/2008), son o instrumento de acreditación oficial das cualificacións profesionais do CNCP no ámbito da administración laboral que acredita a capacitación para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego. Están estruturados en unidades de competencia profesional (UC) e a súa formación modular asociada.

Figura 24.
A certificación da profesionalidade no subsistema de Formación Profesional para o Emprego



Fonte: elaboración propia

Un CP "configura un perfil profesional entendido como o conxunto de competencias profesionais identificable no sistema produtivo, e recoñecido e valorado no mercado laboral" (*Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad*, BOE, 31/1/2008). Teñen entre as súas finalidades, facilitar a aprendizaxe permanente de todos os cidadáns mediante unha formación aberta, flexible e accesible, estruturada de forma modular, a través da oferta formativa asociada ao certificado e favorecer, tanto a nivel nacional como europeo, a transparencia do mercado de traballo a empregadores e

a traballadores. Por este motivo, son o instrumento de acreditación oficial das competencias profesionais no ámbito do emprego. Teñen validez profesional recoñecida en todo o territorio nacional, acreditando as correspondentes cualificacións profesionais a quen os obtivera.

As súas funcións son (*Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad*, BOE, 31/1/2008):

- Acreditar as cualificacións profesionais ou as unidades de competencia recollidas nos mesmos, independentemente da súa vía de adquisición, ben sexa a través da vía formativa, ou mediante a experiencia laboral ou vías non formais de formación.
- Facilitar a aprendizaxe permanente de todos os cidadáns mediante unha formación aberta, flexible e accesible, estruturada de forma modular, a través da oferta formativa asociada ao certificado.
- Favorecer, tanto a nivel nacional como europeo, a transparencia do mercado de traballo a empregadores e a traballadores.
- Ordenar a oferta formativa do subsistema de Formación Profesional para o Emprego vinculada ao *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.
- Contribuír á calidade da oferta de Formación Profesional para o Emprego.
- Contribuír á integración, transferencia e recoñecemento entre as diversas ofertas de formación profesional referidas ao Catalogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

O Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidade é o conxunto dos certificados de profesionalidade ordenados sectorialmente en 26 familias profesionais e de acordo cos tres niveles de cualificación establecidos no *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.

Figura 25.
Familias profesionais que configuran o *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.



Fonte: INCUAL (2018)

No ano 2014, completouse o Repertorio, quedando integrado por un total de 583 certificados de profesionalidade que constitúen as 26 familias profesionais e que dan resposta aos niveis de cualificación 1, 2 e 3:

Táboa 17.
Códigos e denominacións das 26 familias profesionais que configuran o Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidade

ADG Administración e xestión	IMA Instalación e mantemento
AFD Actividades físicas e deportivas	IMP Imaxe persoal
AGA Agraria	IMS Imaxe e son
ARG Artes gráficas	INA Industrias alimentarias
ART Artes e artesanías	MAM Madeira, moble e cortiza
COM Comercio e marketing	MAP Marítimo pesqueira
ELE Electricidade e electrónica	QUI Química
ENA Enerxía e auga	SAN Sanidade
EOC Edificación e obra civil	SEA Seguridade e medioambiente
FME Fabricación mecánica	SSC Servicios socioculturais e á comunidade
HOT Hostaleira e turismo	TCP Téxtil, confección e pel
IEX Industrias extractivas	TMV Transporte e mantemento de vehículos
IFC Informática e comunicacións	VIC Vidro e cerámica

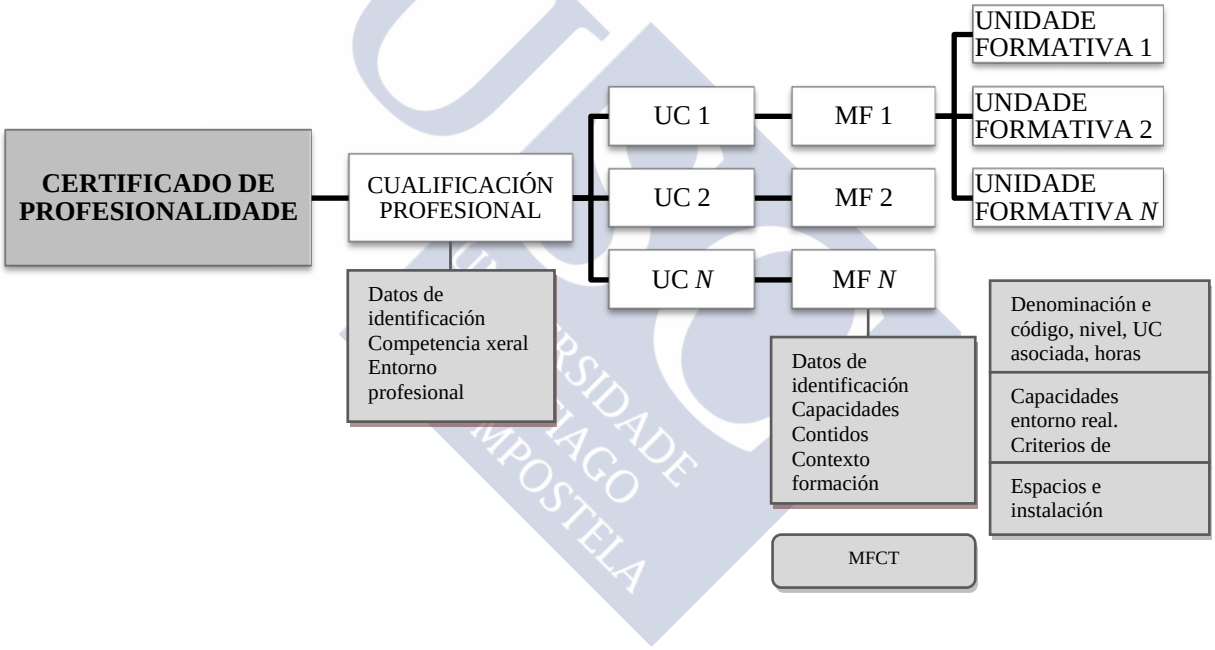
Fonte: elaboración propia

O SEPE coa colaboración dos Centros de Referencia Nacional, son quen se encargan de actualizar os CP, e cada un deles son aprobados por real decreto, previo informe do Consello Xeral de FP e do Consello Xeral do SNE. Cando se modifican ou actualizan as cualificacións profesionais ou UC do CNCP incluídas en CP procedese á revisión e actualización dos mesmos.

3.2.1. Estrutura e contido dos Certificados de Profesionalidade

Na seguinte ilustración podemos observar de forma esquemática a estrutura dun CP. Esta imaxe axudaranos a comprender mellor a descrición que se acompaña a continuación da mesma.

Figura 26.
Estrutura dos Certificados de Profesionalidade



Fonte: elaboración propia

Cada un dos CP incluirá os seguintes apartados:

1. Identificación do CP

- Denominación
- Código
- Familia profesional (SEPE, 2018b)

"Conxunto de cualificacións nas que se estrutura o CNCP, atendendo a criterios de afinidade da competencia profesional".

- Área profesional (SEPE, 2018b)

"Enténdese por área profesional un ámbito de actividades produtivas afíns que leva un desenvolvemento profesional homoxéneo dentro dunha familia profesional e dos coñecementos e habilidades que son necesarios para alcanzalos. Caracterízase pola relación entre as actividades profesionais, o uso das tecnoloxías, a circulación da información, a linguaxe, os tipos de produtos e as habilidades e coñecementos que se desenvolven".

- Nivel de cualificación profesional

Correspondese cos requisitos de acceso. Pode ser de nivel 1, 2 ou 3.

- Cualificación profesional de referencia
- Relación de UC que configuran o CP
- Competencia xeral
- Entorno profesional
- Duración en horas da formación asociada
- Relación de MF do CMFP.

2. Perfil profesional do CP

Defínese pola cualificación profesional ou no seu caso, polas UC do CNCP ás que dea resposta o CP.

Inclúe información sobre os requisitos necesarios segundo a lexislación vixente, se é o caso, para o exercicio profesional.

3. Formación do CP

Neste apartado desenvólvese cada un dos MF do CMFP asociados a cada UC do CP.

4. Prescrición dos formadores

Neste apartado indícanse a titulación requirida e a experiencia profesional que deben ter os formadores en cada Módulo Formativo

5. Requisitos mínimos de espazos, instalacións e equipamentos

Inclúense neste apartado requisitos de espazos, instalacións e equipamentos, que deberán responder sempre ás medidas de accesibilidade e seguridade dos participantes.

3.2.1.1. Módulo Formativo e Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo

Segundo o *Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad* (BOE, 31/1/2008), entendese por MF "o bloque coherente de formación asociado a cada unha das unidades de competencia que configuran a cualificación acreditada mediante o Certificado de Profesionalidade".

Cada MF inclúe os datos de identificación, as especificacións da formación e os parámetros do contexto formativo para impartilo.

Táboa 18.
Apartados que definen cada Módulo Formativo

Datos de identificación do MF	- Denominación - Código - Nivel de cualificación profesional - Unidade de competencia á que está asociado - Duración expresada en horas
Datos de identificación da Unidade Formativa (UF):	Se houbese Unidades Formativas (UF): - Denominación - Código - Duración expresada en horas - Referente de competencia
Capacidades (C) e criterios de avaliación (CE)	As especificacións da formación expresaranse a través das capacidades (C) e os seus correspondentes criterios de avaliación (CE).
Contidos	Desenvolvemento dos contidos que permitan alcanzar ditas capacidades.
Orientacións metodolóxias	Orientacións metodolóxicas para impartir o MF.
Criterios de acceso para os alumnos	Indícanse os requisitos que debe cumprir o alumnado para poder cursar un módulo ou unidade formativa.

Fonte: elaboración propia

Cando os MF superen as 90 horas, co fin de promover a formación ao longo da vida, o SEPE, con carácter xeral, sempre que proceda, subdividirao en Unidades Formativas (UF de aquí en adiante) de menor duración que, en todo caso, non serán ser inferiores a 30 horas de duración.

Pese que a unidade mínima acreditable é o MF que vai asociado a unha UC, as UF serán certificables sempre e cando se desenvolveran cos requisitos de calidade establecidos para impartir o MF ao que pertencen. A certificación terá validez no ámbito da Administración laboral. A superación de todas as UF definidas para o módulo, sempre que o participante curse de forma consecutiva polo menos unha unidade formativa por ano, dará dereito á certificación de MF e á acreditación da unidade de competencia correspondente.

As capacidades que deben ser adquiridas nun entorno real de traballo, do conxunto de MF que configuran o CP, organizaranse nun módulo de formación práctica que se desenvolverá, con carácter xeral, nun centro de traballo. A finalidade deste módulo é completar a formación adquirida no centro formativo a través da transferencias das competencias adquiridas a un entorno real de traballo (*Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad*, BOE, 31/1/2008).

O Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo ou MFCT realizarase preferentemente unha vez realizados o resto dos MF do CP, aínda que poderá desenvolverse simultaneamente á realización daqueles, previa autorización dos servicios públicos de emprego. Como imos ver no seguinte capítulo, xeralmente, as convocatorias establecen como requisito para a realización do MFCT, ter superados tódolos MF que compoñen o CP (*Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación*, BOE, 31/12/2010).

A realización deste módulo, con carácter xeral, realizarase a través de convenios ou acordos entre os centros formativos e os centros de traballo.

No mesmo real decreto indícase que o titor do MFCT será o responsable de acordar o programa formativo coa empresa e de realizar, xunto co titor designado pola empresa, o seguimento e a avaliación dos alumnos. A tal fin o programa formativo incluirá criterios de avaliación observables e medibles.

Estarán exentos de realizar o MFCT os alumnos e alumnas dos programas de formación en alternancia co emprego, na área do correspondente certificado. Tamén poderán solicitar a exención aqueles alumnos que acrediten unha experiencia laboral de polo menos tres meses,

cun mínimo de 300 horas traballadas en total, durante os 5 últimos anos transcorridos ata a data de solicitude da exención.

A experiencia laboral para a solicitude da exención do MFCT deberase acreditar mediante a certificación da empresa onde se adquiriu a experiencia laboral, na que conste especificamente a duración do contrato, a actividade desenvolvida e o período de tempo no que se realizou dita actividade. No caso de traballadores por conta propia (autónomos), esixirase o alta no censo de obrigados tributarios, cunha antigüidade mínima de tres meses, así como unha declaración do interesado das actividades máis representativas.

3.2.2. Vías para a obtención dun Certificado de Profesionalidade

Os CP pódense obter a través de tres vías:

1. Vía formativa, superando os módulos que integran o CP.
2. Vía de recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais, mediante os procedementos establecidos para a avaliación e acreditación das competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación.
3. Vía mixta. Trátase dunha combinación das dúas vías anteriores, é dicir, cando unha persoa pasa por un proceso de avaliación e acreditación de competencias e decide completar as UC que precisa para completar unha cualificación pola vía formativa.

O *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (BOE, 11/4/2007) define acción formativa como *"*aquela dirixida á adquisición e mellora das competencias e cualificacións profesionais, podéndose estruturar en varios MF con obxectivos, contidos e duración propios".

A formación dirixida á obtención dos CP, ten carácter modular co obxectivo de favorecer a acreditación parcial acumulable da formación recibida e posibilitar que o traballador avance no seu itinerario de formación profesional calquera que sexa a súa situación laboral en cada momento. Como fomos vendo, a formación do CP está composta polo desenvolvemento de cada un dos MF do CNCP asociados a cada UC do mesmo.

Dentro da vía formativa contamos con dúas modalidades de impartición: presencial ou teleformación.

A que é impartida mediante a modalidade presencial organizarase en grupos de vinte e cinco participantes como máximo. As Administracións competentes poderán establecer, nos seus respectivos ámbitos de xestión, un número de participantes menor aos sinalados no parágrafo anterior en función das características ou do contido da formación, ou ben dos colectivos aos que esta se dirixe. De feito, na Comunidade Autónoma de Galicia, a oferta formativa soe dirixirse a un máximo de quince participantes.

A formación, tanto teórica coma práctica, deberá realizarse en aulas, talleres ou instalacións apropiadas, de acordo co que estableza o correspondente programa, e que ademais deberán estar previamente homologadas pola Administración competente.

Falamos de teleformación cando nos referimos a aquelas accións formativas que se desenvolven total ou parcialmente combinadas con formación presencial a través das tecnoloxías da información e comunicación, posibilitando a interactividade de alumnos, titores/formadores e recursos situados en distinto lugar.

Na *Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación* (BOE, 17/10/ 2013), establécese que a formación do CP mediante teleformación será a mesma que na modalidade presencial respecto da estruturación modular, duración do MF e, no seu caso, UF, capacidades, criterios de avaliación e contidos. No *Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad* (BOE, 31/1/2008) tamén se indica que a formación deberá estar organizada de tal forma que permita un proceso de aprendizaxe sistematizado para o participante, cunha metodoloxía apropiada á modalidade de impartición, que deberá cumprir os requisitos de accesibilidade e deseño e que necesariamente será complementada con asistencia titorial. Sen embargo, e como é lóxico, baixo ningún concepto, se poderá impartir o MFCT en modalidade de teleformación.

A formación en modalidade teleformación, deberá realizarse a través dunha plataforma virtual de aprendizaxe, autorizada polo SEPE, que deberá cumprir os requisitos de accesibilidade e asegurar a xestión dos contidos e o seguimento e avaliación dos participantes. Esta plataforma deberá ser complementada con asistencia e apoio titorial.

Á hora de executar a formación en modalidade de teleformación hai que considerar que nun mes natural a formación debe ter unha duración mínima 50 horas de formación do CP e unha duración máxima de 120 horas.

Os formadores, para ser homologados para poder impartir a formación para a obtención de CP, deberán reunir os requisitos específicos que se inclúen no mesmo. Como se indica no *Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación* (BOE, 21/3/2013), estes requisitos deben garantir o dominio dos coñecementos e as técnicas relacionadas coa UC á que está asociado o MF, e verificaranse mediante a correspondente acreditación e/ou experiencia profesional no campo das competencias relacionadas co MF.

Ademais dos requisitos en canto a titulación e experiencia profesional relacionada de cada CP, para impartir os MF será requisito imprescindible que o formador ou formadora acredite posuír competencia docente. A competencia docente pode ser acreditada sempre e cando o formador ou formadora cumpra algún dos seguintes requisitos:

- Estar en posesión do CP de formador ocupacional ou do CP de Docencia da Formación Profesional para o Emprego (SSCE0110).
- Estar en posesión das titulacións universitarias oficiais de licenciado en Pedagoxía, Psicopedagoxía ou de Mestre en calquera das súas especialidades, dun título universitario de graduado no ámbito da Psicoloxía ou da Pedagoxía, ou dun título universitario oficial de posgrao nos citados ámbitos.
- Estar en posesión dunha titulación universitaria oficial distinta das indicadas no apartado anterior e ademais conten con Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP) ou dos títulos profesionais de Especialización Didáctica ou Certificado de Cualificación Pedagóxica.
- Estar en posesión do título de máster universitario habilitante para o exercicio das profesións reguladas de profesor de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Escolas Oficiais de Idiomas.
- Acreditar a superación dun curso de formación equivalente á formación pedagóxica e didáctica esixida para aquelas persoas que, estando en posesión dunha titulación declarada equivalente a efectos de docencia, non poden realizar os estudos de máster.

- Acreditar unha experiencia docente contrastada de polo menos 600 horas nos últimos dez anos en Formación Profesional para o Emprego ou do sistema educativo.

Na modalidade de teleformación, os formadores ademais de cumprir as prescricións indicadas, deberán acreditar unha formación de polo menos 30 horas ou experiencia nesta modalidade e na utilización das tecnoloxías da información e comunicación.

Na modalidade presencial, cada MF terá como máximo dous docentes. Na modalidade de teleformación, serán como máximo por dous titores/formadores por alumno/a (*Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación* (BOE, 17/10/ 2013).

Os requisitos de acceso para acceder aos CP establécense en función dos niveis de cualificación de cada CP (*Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad*, BOE, 31/1/2008):

Táboa 19.
Requisitos de acceso para o alumnado por nivel de cualificación

NIVEL 1	Para acceder á formación dos CP de nivel 1 non se esixen requisitos.
NIVEL 2	a) Estar en posesión do título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria. b) Estar en posesión dun CP do mesmo nivel do módulo ou módulos formativos do CP ao que desexa acceder. c) Estar en posesión dun CP de nivel 1 da mesma familia e área profesional. d) Cumprir o requisito académico de acceso aos ciclos formativos de grao medio para o nivel 2 ou ben superar as correspondentes probas de acceso reguladas polas administracións educativas. e) Ter superada a proba de acceso á universidade para maiores de 25 anos e/ou de 45 anos. f) Ter as competencias clave de nivel 2.
NIVEL 3	a) Estar en posesión do título de Bacharel. b) Estar en posesión dun CP do mesmo nivel do módulo ou módulos formativos e/ou do Certificado de Profesionalidade ao que desexa acceder. c) Estar en posesión dun CP de nivel 2 da mesma familia e área profesional. d) Cumprir o requisito académico de acceso aos ciclos formativos de grao superior, ou ben superar as correspondentes probas de acceso reguladas polas administracións educativas. e) Ter superada a proba de acceso á universidade para maiores de 25 anos e/ou de 45 anos. f) Ter as competencias clave de nivel 3.

Fonte: elaboración propia

A Consellería de Economía, Emprego e Industria (2016), na súa publicación sobre as competencias clave, describe de forma máis ampla e concreta as posibles vías de acceso a cada nivel de cualificación.

Certificados de profesionalidade de nivel 2:

- CP de nivel 2 .
- CP de nivel 1 da mesma familia e área profesional.
- Título de graduado ou graduada en Educación Secundaria Obrigatoria (LOE).
- Superar os módulos obrigatorios dun programa de cualificación profesional inicial (PCPI).
- Superar un curso de formación específico para o acceso a ciclos de grao medio en centros públicos ou privados autorizados pola administración educativa.
- Ter superada a proba de acceso aos ciclos formativos de grao medio.
- Requisito académico de acceso a ciclos formativos de grao medio.
- Título de graduado ou graduada en educación secundaria (LOXSE).
- Título de Técnico auxiliar (FP1).
- Título de Técnico (ciclo formativo de grao medio).
- 2º de BUP con un máximo de dúas materias pendentes entre os cursos de 1º e 2º de BUP.
- 2º curso do primeiro ciclo experimental de reforma das ensinanzas medias (REM).
- Título de Técnico deportivo.
- Título de Técnico de artes plásticas e deseño.
- Oficialía industrial.
- Título de Técnico militar.
- Tres cursos comúns do plan de 1963 ou 2º curso de comúns experimental, das ensinanzas de artes aplicadas e oficios artísticos.
- Dous cursos comúns do plan experimental do ano 1984 (Artes aplicadas e oficios artísticos).
- Ter superada a proba de acceso a universidade para maiores de 25 anos ou para maiores de 45 anos.
- Ter superados estudos regrados e probas do sistema educativo.
- Outros estudos declarados equivalentes con algún dos anteriores.

- Calquera titulación, certificación ou acreditación que de acceso aos CP de nivel 2 de cualificación.

Certificados de profesionalidade de nivel 3:

- CP de nivel 3.
- CP de nivel 2 da mesma familia e área profesional.
- Título de Bacharelato LOE.
- Título de Bacharelato LOXSE.
- COU.
- PREU.
- Segundo curso do bacharelato experimental de reforma das ensinanzas medias (REM).
- Posuír o título de técnico de grado medio e ter superado un curso de formación específico para o acceso a ciclos de grao superior en centros públicos ou privados autorizados pola administración educativa.
- Ter superada a proba de acceso aos ciclos formativos de grao superior.
- Cumprir o requisito académico de acceso aos ciclos formativos de grao superior
- Título de Técnico superior (ciclo formativo de grao superior).
- Título de Técnico especialista (FP2).
- Título de perito mercantil.
- Título de Bacharelato laboral superior do plan do ano 1963.
- Título de Técnico superior de artes plásticas e deseño (segundo a especialidade cursada).
- Título de Técnico deportivo superior (segundo a modalidade).
- Título de mestre ou mestra industrial.
- Título de graduado ou graduada en cerámica e artes plásticas.
- Ter superada a proba de acceso a universidade para maiores de 25 anos ou para maiores de 45 anos.
- Ter superados estudos regrados e probas do sistema educativo.
- Outros estudos declarados equivalentes con algún dos anteriores ou estudos superiores a estes.

Por outro lado, na *Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación* (BOE, 17/10/ 2013) establécese que os docentes deben levar a cabo unha avaliación sistemática e continua para cada MF e, no seu caso, para cada UF, co obxecto de comprobar os resultados de aprendizaxe e, en consecuencia, a adquisición das competencias profesionais.

A avaliación deberá contar cunha planificación previa, segundo o establecido no *Anexo V* da Orde indicada no parágrafo anterior, que deberá respectarse e cumprirse durante a execución da formación. Nesta planificación da avaliación, deberá contemplarse tanto unha avaliación durante o proceso de aprendizaxe, como unha avaliación ao final de cada MF, tomando como referentes as capacidades e criterios de avaliación establecidos no mesmo.

Durante o proceso de aprendizaxe realizarase mediante unha combinación de distintos métodos e instrumentos, podendo incluír, entre outros, a valoración de traballos, probas e actividades prácticas identificadas como avaliables no deseño da acción formativa. É unha avaliación que se produce de maneira continua durante o desenvolvemento dos MF ou UF, e que está orientada a avaliar aspectos concretos das competencias a conseguir, e a facer un seguimento obxectivo da evolución do alumnado que permita identificar as dificultades a tempo.

Para a avaliación final de módulo aplicarase unha proba de avaliación final, de carácter teórico-práctico, que estará referida ao conxunto das capacidades, criterios de avaliación e contidos asociados ao devandito MF. Cando o MF se estruture en UF, a citada proba configurarase de maneira que permita identificar a puntuación obtida en cada unha delas. O obxectivo principal desta avaliación final é establecer se o alumnado conseguiu os obxectivos perseguidos no MF ou, se é o caso, en cada unha das UF.

Para poder realizar á proba de avaliación final dun módulo o alumnado deberá asistir polo menos ao 75% das horas totais do MF, cando o realicen na modalidade presencial, e realizar todas as actividades de aprendizaxe establecidas para o devandito módulo cando o realicen na modalidade de teleformación.

Os métodos e instrumentos de avaliación deben contemplar e estar adaptados aos coñecementos, destrezas e habilidades recollidos nas capacidades e criterios de avaliación

para cada MF ou UF, así como garantir unha avaliación obxectiva, fiable e válida. Cada instrumento de avaliación deberá contar cun sistema de corrección e puntuación no que se deixe totalmente claro e sen lugar a dúbidas, os criterios de medida para avaliar os resultados alcanzados polos alumnos.

En cada MF dispoñerase dos seguintes resultados por alumno:

a) Relativos ao proceso de aprendizaxe

Puntuacións obtidas nas distintas actividades e instrumentos de avaliación aplicados e puntuación media resultante das mesmas.

b) Relativos á avaliación final

Puntuación obtida na proba de avaliación final do MF, reflectindo, no seu caso, as puntuacións correspondentes ás UF que o compoñan.

Para superar un MF será necesario obter unha puntuación mínima de 5 puntos na proba de avaliación final do mesmo e, no seu caso, en todas e cada unha das UF que o configuren. En caso de non superalo considerarase «non apto».

Cando se cumpre o anterior requisito para a superación do módulo, calcularase a puntuación final obtida no mesmo. Para obter esta nota final deberá sumarse a puntuación media obtida na avaliación durante o proceso de aprendizaxe, e a puntuación obtida na proba de avaliación final do módulo, ponderándoas previamente cun peso de 30% e 70%, respectivamente. Presentamos a continuación unha táboa explicativa do sistema de avaliación e, como documento anexo, presentamos un exemplo concreto:

Táboa 20.
Exemplo explicativo do sistema de avaliación por Módulo Formativo

MF con UF	**AVALIACIÓN DURANTE A APRENDIZAXE**	UF 1	E1. PROBA PRÁCTICA	Escala de 0 a 10 Avaliación por observación (Rexistro de observación) 9 PUNTOS AVALIACIÓN PROCEDIMENTAL 1 PUNTO AVALUACIÓN ACTITUDINAL	$\frac{\text{NOTA E}^1 + \text{NOTA E}^2 + \text{NOTA E}^3 + \cdots \text{NOTA E}^n}{\text{Nº TOTAL DE PROBAS}}$	$\frac{\text{MEDIA UF1} + \text{MEDIA UF2} + \text{MEDIA UF3}}{\text{Nº TOTAL DE UF}}$ **(A AVALIACIÓN DURANTE A APRENDIZAXE SERÁ O 30% DA NOTA FINAL DO MÓDULO FORMATIVO)**
			E2. PROBA PRÁCTICA	Escala de 0 a 10 Avaliación por observación (Rexistro de observación) 9 PUNTOS AVALIACIÓN PROCEDIMENTAL 1 PUNTO AVALUACIÓN ACTITUDINAL		
		UF 2	E1. PROBA PRÁCTICA	Escala de 0 a 10 Avaliación por observación (Rexistro de observación) 9 PUNTOS AVALIACIÓN PROCEDIMENTAL 1 PUNTO AVALUACIÓN ACTITUDINAL	$\frac{\text{NOTA E}^1 + \text{NOTA E}^2 + \text{NOTA E}^3 + \cdots \text{NOTA E}^n}{\text{Nº TOTAL DE PROBAS}}$	
			E2. PROBA TEÓRICA	Escala de 0 a 10		
		UF 3	E1. PROBA PRÁCTICA	Escala de 0 a 10 Avaliación por observación (Rexistro de observación) 9 PUNTOS AVALIACIÓN PROCEDIMENTAL 1 PUNTO AVALUACIÓN ACTITUDINAL	$\frac{\text{NOTA E}^1 + \text{NOTA E}^2 + \text{NOTA E}^3 + \cdots \text{NOTA E}^n}{\text{Nº TOTAL DE PROBAS}}$	
			E2. PROBA TEÓRICA	Escala de 0 a 10		
	AVALIACIÓN FINAL DE MÓDULO Pode realizarse nunha única proba ou en probas independentes	**PARTE TEÓRICA** (coñecementos: saber)			Escala de 0 a 10	$\frac{\text{NOTA P. TEÓRICA} + \text{NOTA P. PRÁCTICA}}{2}$ **(A AVALIACIÓN RESULTANTE DA PROBA FINAL SERÁ O 70% DA NOTA FINAL DO MÓDULO FORMATIVO)**
		PARTE PRÁCTICA (habilidades e actitudes: saber facer, saber ser e saber estar)			Escala de 0 a 10 (9 puntos avaliación procedimental e 1 punto avaliación actitudinal)	

Fonte: elaboración propia

Aos alumnos que non superasen a proba de avaliación final do módulo na data establecida para a primeira convocatoria ou que non a realizaran por causa xustificada, ofreceráselles unha segunda convocatoria, antes de concluír a acción formativa, na que se lles aplicará outra proba final paralela á anterior.

Na modalidade de teleformación, a avaliación durante o proceso de ensino-aprendizaxe realizarase considerando:

- Os resultados obtidos na valoración das actividades e traballos realizados na plataforma virtual de forma individual e/ou colaborativa, e noutros instrumentos de avaliación que, no seu caso, se apliquen a través da mesma.
- O grao de participación do alumno a través das ferramentas de comunicación que sexa necesario utilizar para lograr os resultados de aprendizaxe, tales como foros, chats, debates ou outras.
- Os resultados obtidos nas actividades avaliables que, no seu caso, se desenvolvan nas titorías presenciais.

A avaliación final do módulo da modalidade de teleformación deberá levarse a cabo mediante unha proba final de carácter presencial e global referida ao conxunto das capacidades e criterios de avaliación do devandito módulo.

Os docentes deberán recoller documentalmente os resultados obtidos polo alumnado en cada un dos MF e, no seu caso, UF do CP, a través do informe de avaliación individualizado para cada alumno (Anexo VI da Orde ESS/1897/2013) e da acta de avaliación (Anexo VII da Orde ESS/1897/2013), que recollerá as cualificacións finais obtidas en termos de "non apto" ou "apto", coas seguintes valoracións:

"Apto" (Suficiente): se a puntuación final do módulo é de 5 a 6,9.

"Apto" (Notable): se a puntuación final é de 7 a 8,9.

"Apto" (Sobresaliente): se a puntuación final é de 9 a 10. 2

Para a vía de recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais, enténdese por procedemento de avaliación e acreditación das competencias profesionais "o conxunto de actuacións dirixidas a avaliar e recoñecer estas competencias adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación" (*Real Decreto 1224/2009, de 17*

de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE, 25/08/2009).

Os fins do procedemento avaliación e acreditación das competencias profesionais son:

- Avaliar as competencias profesionais que posúen as persoas, adquiridas a través da experiencia laboral e outras vías non formais de formación, mediante procedementos e metodoloxías comúns que garantan a validez, fiabilidade, obxectividade e rigor técnico da avaliación.
- Acreditar oficialmente as competencias profesionais, favorecendo a súa posta en valor co fin de facilitar tanto a inserción e integración laboral e a libre circulación no mercado de traballo, como a progresión persoal e profesional.
- Facilitar ás persoas a aprendizaxe ao longo da vida e o incremento do seu cualificación profesional, ofrecendo oportunidades para a obtención dunha acreditación parcial acumulable, coa finalidade de completar a formación para a obtención do correspondente título de FP ou CP.

Tal e como se establece na normativa reguladora, a avaliación e a acreditación terán como referentes as UC do CNCP que estean incluídas en títulos de FP e/ou en CP. Para a avaliación da competencia profesional nunha determinada UC, tomaranse como referentes as realizacións profesionais, os criterios de realización e o contexto profesional incluídos en cada unha delas.

Ao igual que na vía formativa, a UC será a unidade mínima de acreditación.

O Goberno, logo de consultar ao Consello Xeral da Formación Profesional, é quen se encarga de fixar os requisitos e procedementos para a avaliación e acreditación das competencias, así como os efectos destas.

No artigo 11 do *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral* (BOE, 25/08/2009) indícase que as persoas que desexen participar no procedemento deberán cumprir os seguintes requisitos:

1. Posuír a nacionalidade española, obter o certificado de rexistro de cidadanía comunitaria ou o cartón de familiar de cidadán ou cidadá da Unión, ou ser titular dunha autorización de residencia ou, de residencia e traballo en España en vigor, nos termos establecidos na normativa española de estranxeiría e inmigración.

2. Ter 18 anos cumpridos no momento de realizar a inscrición, cando se trate UC correspondentes a cualificacións de nivel 1, e 20 anos para os niveis 2 e 3.
    - Ter experiencia laboral e/ou formación relacionada coas competencias profesionais que se queren acreditar. No caso da experiencia laboral, deberá xustificar, polo menos 3 anos, cun mínimo de 2.000 horas traballadas en total, nos últimos 10 anos transcorridos antes de realizarse a convocatoria. Para as UC de nivel 1, requiriranse 2 anos de experiencia laboral cun mínimo de 1.200 horas traballadas en total. Pola vía formativa deberán xustificar, polo menos 300 horas, nos últimos 10 anos transcorridos antes de realizarse a convocatoria. Para as UC de nivel 1, requiriranse polo menos 200 horas. Nos casos nos que os MF asociados á UC que se pretende acreditar contemplen unha duración inferior, deberanse acreditar as horas establecidas nos devanditos MF.

As persoas maiores de 25 anos que reúnan os requisitos de experiencia laboral ou formativa indicados no apartado anterior, e que non poidan xustificalos, poderán solicitar igualmente a súa inscrición provisional no procedemento, pero deberán presentar a xustificación mediante algunha proba admitida en dereito, da súa experiencia laboral ou aprendizaxes non formais de formación. Para estudar estes casos, as administracións competentes designarán aos asesores e asesoras necesarios, que emitirán un informe sobre a procedencia ou non da participación do aspirante no procedemento. Se o informe é positivo, procederase á inscrición definitiva.

A continuación, descríbense as fases que compoñen este procedemento:

1. Asesoramento

O asesoramento é obrigatorio e pode ser individualizado ou colectivo. Pode realizarse de forma presencial ou a través de medios telemáticos, cando así o establezan as Administracións responsables da convocatoria.

Cando se considere necesario, O asesor ou asesora, citará ao aspirante para participar no procedemento para axudarlle, no seu caso, a autoavaliar a súa competencia, completar o seu historial persoal e/ou formativo ou a presentar evidencias que o xustifiquen. Atendendo á documentación achegada, realizará un informe orientativo sobre a conveniencia de que o aspirante acceda á fase de avaliación e sobre as competencias profesionais que considera suficientemente xustificadas.

Se o informe é positivo, trasladarase á correspondente comisión de avaliación toda a documentación achegada así como o informe elaborado debidamente asinado. Se o informe é negativo, indicaráselle ao candidato ou candidata a formación complementaria que debería realizar e os centros onde podería recibila. É preciso deixar claro que o informe do asesor ou asesora non é vinculante, xa que o candidato ou candidata poderá decidir pasar á fase de avaliación aínda que o informe sexa negativo. Neste caso, tamén se trasladará á comisión de avaliación, xunto co informe, a documentación.

2. Avaliación da competencia profesional

A avaliación, en cada unha das UC nas que se inscribiu o candidato ou candidata, terá por obxecto comprobar, para unha ou varias cualificacións, a competencia profesional nunha situación de traballo, real ou simulada, fixada a partir do contexto profesional. Esta avaliación realizarase analizando o informe do asesor ou asesora e a documentación achegada polo candidato e, no seu caso, solicitando novas evidencias necesarias para avaliar a competencia profesional requirida nas UC nas que se inscribiu.

Utilizaranse os métodos que se consideren necesarios para evidenciar as competencias asociadas a ou ás cualificacións para as que o candidato ou candidata solicita recoñecemento. Estes métodos poden ser, entre outros, a observación do candidato ou candidata no posto de traballo, simulacións, probas estandarizadas de competencia profesional ou entrevista profesional.

A selección dos métodos e a súa concreción en actividades de avaliación realizarase de acordo coa natureza da UC, as características da persoa aspirante a participar no procedemento e os criterios para a avaliación recollidos nas Guías de evidencias. A avaliación desenvolverase seguindo unha planificación previa, na que constarán, polo menos, as actividades e métodos de avaliación, así como os lugares e datas previstos. De cada actividade deberá quedar un rexistro asinado polo aspirante e o avaliador.

O resultado do proceso de avaliación da competencia profesional nunha determinada UC expresarase en termos de demostrada ou non demostrada.

Unha vez finalice o proceso de avaliación informarase ao candidato ou candidata dos resultados da avaliación, existindo a posibilidade de presentar un recurso en caso de non conformidade.

3. Acreditación e rexistro da competencia profesional

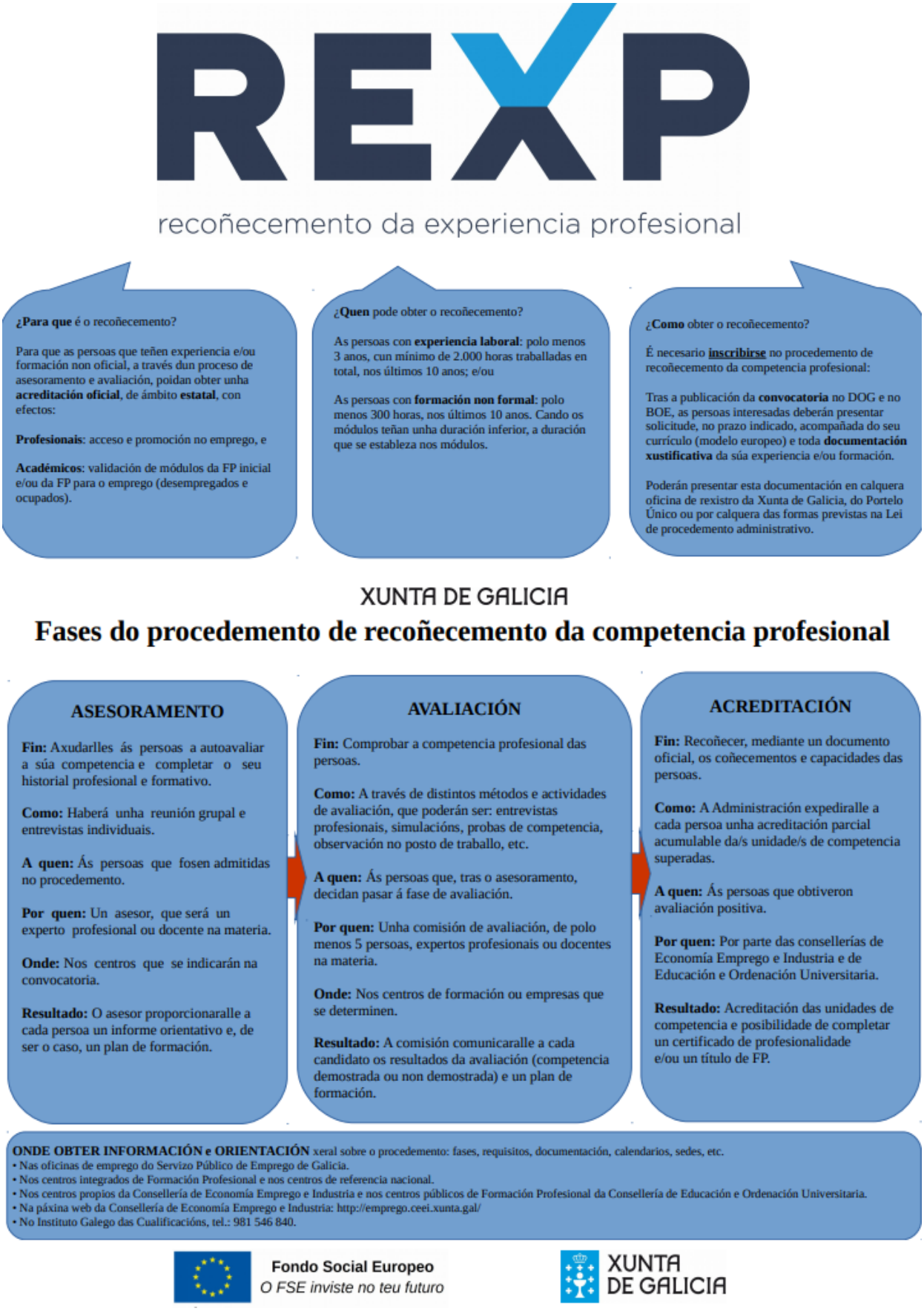
Aqueles candidatos ou candidatas que consigan superar con éxito o proceso de avaliación terán dereito a que se lles expida a acreditación das UC nas que demostrasen ser competentes a nivel profesional.

Cando, a través deste procedemento, a persoa candidata complete os requisitos para a obtención dun CP ou un título de FP, a administración competente indicaralle os trámites necesarios para a súa obtención.

Como viamos no capítulo anterior, en Galicia, no ámbito laboral, este procedemento denominase "Recoñecemento da Experiencia Profesional" (REXP de aquí en adiante), e no ámbito educativo, "Plan de acreditación de experiencia profesional". A continuación, preséntase unha ilustración que resume perfectamente as fases do procedemento REXP (Consellería de Economía, Emprego e Industria).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 27.
Fases do procedemento de recoñecemento da competencia profesional (Proceso REXP)



Fonte: Formación e Cualificacións, Consellería de Economía, Emprego e Industria (2018)

As competencias adquiridas a través da formación poden ser recoñecidas, do mesmo xeito que as adquiridas a través da experiencia laboral, mediante as acreditacións totais ou parciais dos CP. Neste sentido, as administracións competentes facilitarán o acceso á formación para completar o CP a aquelas persoas que teñan superados un ou varios MF e/ou UF do mesmo, e a aquelas que obtiveron estas acreditacións parciais mediante o procedemento, reservándolles nas convocatorias unha porcentaxe das prazas, que pode variar segundo o CP e as necesidades determinadas.

Unha vez superadas con éxito todas as UC que configuran o CP, previa solicitude, a administración laboral competente expedirá para cada participante unha certificación dos MF incluído, cando corresponda, o MFCT e, no seu caso, UF superadas.

A superación de todos os módulos, incluído o de MFCT, será requisito imprescindible para que a Administración competente expida o CP a quen o solicite. No caso de non ter superados a totalidade dos MF, a administración competente expedirá, a solicitude do interesado, unha acreditación parcial acumulable da unidade ou unidades de competencia asociadas aos módulos superados.

Teñen dereito á expedición dun CP as seguintes modalidades formativas:

- Accións formativas dentro dos programas de formación para o emprego.
- Escolas Taller ou Casas de Oficio.
- Formación Profesional Básica, de grao medio e de grao superior.
- Contrato de formación.
- Acreditación das UC obtidas polo procedemento de recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais.

Para a solicitude do CP precísase a seguinte documentación:

- Modelo de solicitude cumprimentado.
- Fotocopia compulsada do NIF/NIE ou marcar na solicitude cunha “X” a autorización para a consulta de datos de identidade.
- Fotocopia compulsada do diploma/certificación da acción formativa realizada.
- Fotocopia compulsada do certificado de superación do MFCT.
- Fotocopia compulsada da acreditación de cumprir los requisitos de acceso á formación realizada, en caso de CP de nivel 2 ou 3.

- No caso que corresponda, fotocopia compulsada da acreditación das UC obtidas polo procedemento de recoñecemento da experiencia profesional e aprendizaxes non formais.

En Galicia, as solicitudes poden presentarse en calquera rexistro administrativo da Xunta de Galicia, no rexistro de calquera concello, por correo postal ou por calquera de las formas establecidas na Lei de Réxime Xurídico das Administracións Públicas e do Procedemento Administrativo Común.

3.2.3. Calidade, avaliación, seguimento e control da formación

As accións formativas deberán executarse cun determinado nivel de calidade, de tal forma que esta calidade repercuta na mellora da FPE podendo dar resposta ás necesidades dos traballadores desempregados e ocupados e das empresas (artigo 36 do *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo,* BOE, 11/04/2007).

A avaliación da formación pode ser definida como "a análise do valor total dun sistema, dun programa ou dun curso de formación en termos tanto sociais como financeiros [...]. A avaliación tenta valorar o custo-beneficio total da formación e non unicamente o logro dos seus obxectivos inmediatos" (Kenney e Donnelly, 1972, p. 69). O que implica que a avaliación se centra en determinar o grao en que a formación deu resposta ás necesidades da dos principais destinatarios (traballadores e mercado laboral) e na súa tradución en termos de impacto económico e cualitativo. Desde esta concepción, a avaliación desempeña tres funciones básicas, que xustifican a necesidade e a importancia da súa presenza (Pineda, 2000):

1. Unha función con carácter pedagóxico, consistente en verificar o proceso de consecución dos obxectivos para mellorar a propia formación.

2. Unha función social, baseada en certificar a adquisición dunhas aprendizaxes por parte dos participantes.

3. Unha función económica, centrada en identificar os beneficios e a rendibilidade que a formación xera na organización.

Sen embargo, para determinar que unha acción formativa cumpre os requisitos mínimos de calidade establecidos, a Administración competente, basearase, nos seguintes criterios: que a formación se desenvolvera aplicando procedementos e metodoloxías apropiadas e

valoración da satisfacción do alumnado en canto a persoal (docentes e técnicos de seguimento), medios didácticos, técnicos e materiais.

No Preámbulo IV da *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (BOE, 10/09/2015), introdúcese ademais un compromiso de avaliación permanente en tódalas fases do proceso formativo, "situando a énfase da avaliación na calidade e o impacto real da formación, en termos de mellora no desempeño no posto de traballo ou de inserción dos traballadores". Tamén deixan constancia da importancia de levar a cabo as avaliacións e o seguimento da calidade e impacto da formación, alegando que a información sobre os resultados obtidos é determinante para a mellora da toma de decisións en relación a adecuación das accións formativas ás necesidades do mercado e a eficiencia dos recursos económicos e medios empregados.

En base a isto, as Administracións Públicas competentes, que no caso de Galicia son os diferentes Departamentos Territoriais da Consellería de Economía, Emprego e Industria, deben promover a mellora da calidade da FPE, en canto a contidos, duración, profesorado, instalacións, medios, etc. Para cumprir este obxectivo levan a cabo, a través dos técnicos da Conselleria de Economía, Emprego e Industria, un seguimento continuado do proceso formativo e unha medición dos resultados.

En relación á avaliación da calidade das accións formativas, no *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* (BOE, 23/3/2015), sinálase que é preciso ter en conta os seguintes aspectos:

1. A necesidade da participación dos alumnos na avaliación da calidade das accións formativas.
2. A obriga de utilizar, na devandita avaliación, o cuestionario de avaliación de calidade publicado.
3. A competencia das Administracións Públicas para requirir das empresas, os correspondentes cuestionarios co fin de analizar a calidade das accións formativas.

Ademais, no caso da FPE de oferta, as entidades encargadas da organización, execución e seguimento da formación, deberán atender ás obrigas xerais de avaliación:

- Asegurar o desenvolvemento satisfactorio das accións formativas, así como as funcións de seguimento, control e avaliación.

- Asegurar a adecuación da formación realizada ás necesidades formativas reais das empresas.
- Someterse ás actuacións de comprobación, seguimento e control que realicen as administracións públicas competentes e os demais órganos de control, garantindo o desenvolvemento satisfactorio das devanditas actuacións.

Tamén establece que, independentemente de que as entidades responsables de executar a formación para a obtención de CP realicen avaliacións externas con posterioridade á realización da formación, deberán realizar, durante a súa execución, unha avaliación e control da calidade da formación que executen.

A ferramenta de avaliación da calidade das accións formativas foi publicada na *Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo*. A finalidade destas enquisas é permitir coñecer o perfil do alumnado e a súa opinión sobre como se está desenvolvendo o curso en canto a: organización, contidos, duración, formadores/titores, medios didácticos, instalacións e medios técnicos, mecanismos de avaliación, valoración xeral do curso e outros aspectos que os alumnos queiran facer constar.

A obriga de utilizar o modelo de cuestionario publicado na resolución do 27 de abril de 2009, entrou en vigor o 16 de xullo de 2009 (FUNDAE, 2016), sen embargo, as enquisas, tanto da formación de demanda como de formación de oferta, xa foran publicadas con anterioridade. A enquisa de avaliación da calidade das accións formativas da FPE de oferta regúlase a partir da *Orden TAS/718/2008,* e a enquisa de avaliación da calidade das accións formativas da FPE de demanda a partir da *Orden TAS/2307/2007.*

No ano 2012 incorporáronse tamén, nas normas que desenvolven o sistema de FPE, a regulación dos MFCT vinculados á obtención de CP, razón pola que no cuestionario de calidade foi incorporado un bloque de preguntas coa finalidade de valorar a adecuación das prácticas non laborais realizadas nas empresas.

O contido dos cuestionarios ten o carácter de mínimo e invariable no relativo ás preguntas formuladas, á numeración e codificación das mesmas e ás categorías das respostas, así como á escala de valoración de 1 a 4 (*Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo).*

O contido de cada enquisa estrutúrase en tres bloques:

Bloque I: Datos identificativos da acción formativa.

Bloque II: Datos de clasificación do participante.

Bloque III: Valoración da acción formativa.

No ámbito da formación de oferta, as entidades encargadas de executar a formación deberán colaborar coas Administracións competentes, mediante a realización das seguintes actividades:

- Cumprimentación e/ou supervisión dos datos correspondentes ao Bloque I da enquisa correspondente aos datos identificativos da acción.
- Distribución dos cuestionarios entre a totalidade de participantes que realicen as accións formativas.
- Recompilación e custodia das enquisas cumprimentadas polos participantes, co fin de que quede constancia na documentación correspondente a cada grupo impartido.
- Remisión da gravación dos resultados das enquisas cumprimentadas polos participantes que finalizasen as accións formativas ás Administracións competentes.
- A cumprimentación das enquisas e remisión de resultados realizaranse preferentemente vía Internet, a través das plataformas Web e cos procedementos e formatos que poidan establecer o SEPE ou as Comunidades Autónomas competentes.
- As administracións públicas competentes velarán pola correcta cumprimentación das enquisas por parte do alumnado, ben supervisando a mesma no momento da súa realización ou mediante controis posteriores.

Ademais, os centros deberán someterse ás actuacións de seguimento e control que leven a cabo as administracións competentes durante o desenvolvemento das accións formativas, facilitando a súa realización e achegando a documentación que sexa requirida (*artigo 18 do Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación*, BOE, 21/03/2013).

Cando a formación sexa impartida na modalidade de teleformación, as entidades deberán proporcionar acceso á plataforma virtual de aprendizaxe ao obxecto de realizar o citado seguimento.

A estes efectos as administracións competentes establecerán mecanismos de seguimento e control da calidade das accións formativas que aseguren a adecuación de:

- Instalacións e equipamentos.
- Requisitos dos formadores e de acceso do alumnado.
- Planificación didáctica e de avaliación.
- Procedementos e métodos de impartición.
- Medios didácticos e técnicos utilizados na impartición.
- Avaliación dos resultados de aprendizaxe.

As entidades impartidoras deberán ter dispoñibles para a súa revisión nos procesos de avaliación, seguimento e control da calidade das devanditas accións a documentación que acredite o cumprimento dos requisitos e obrigas establecidas.

3.3. OS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA O EMPREGO

As accións formativas correspondentes á obtención de CP poderán impartirse nos seguintes centros (artigo 12 do *Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad,* BOE, 31/01/2008):

1. Centros Integrados de Formación Profesional.

   En Galicia actualmente cóntase cos seguintes centros.

   1.1. Centros integrados dependentes da Consellería de Economía, Emprego e Industria

   - CIFP Santiago
   - CIFP Sta. María de Europa-Ourense
   - CIFP Coia-Vigo

   1.1. Centros Integrados dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria

   - CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro
   - CIFP Politécnico de Santiago
   - CIFP Compostela
   - CIFP Ánxel Casal-Monte-Alto
   - CIFP Someso
   - CIFP de Fene
   - CIFP Porta da Auga
   - CIFP A Farixa
   - CIFP A Granxa
   - CIFP Valentín Paz Andrade
   - CIFP Carlos Oroza

- CIFP Paseo das Pontes
- CIFP Portovello
- CIFP Manuel Antonio
- CIFP Coroso
- CIFP Ferrolterra
- CIFP Politécnico de Lugo
- CIFP A Xunqueira

2. Centros de Referencia Nacional (CRN de aquí en adiante), coa finalidade de innovación e experimentación.

   En Galicia actualmente soamente existe un CRN que pertence á familia profesional Marítimo Pesqueira:

   - Centro de Referencia Nacional de Pesca y navegación. Instituto Politécnico Marítimo Pesquero Atlántico Vigo

3. Centros propios da administración laboral competente que reúnan os requisitos establecidos nos reais decretos polos que se establecen os CP. En Galicia cóntase cos seguintes centros:

   3.1. Centros de Formación Profesional Ocupacional (CFO de aquí en adiante)

   - CFO de Ferrol
   - CFO de Lugo
   - CFO de Viveiro
   - Escola de F.P. Marítimo – Pesqueira de Bueu
   - Centro de Formación de Labañou
   - Centro de Novas Tecnoloxías (Santiago)

   3.2. Unidades de Acción Formativa (UAF de aquí en adiante)

   Son pequenos centros localizados en comarcas con menor volume de poboación con necesidades formativas determinadas. Son as seguintes:

   - UAF Ames
   - UAF Negreira
   - UAF Melide
   - UAF Monforte de Lemos

4. Centros ou entidades de formación públicos ou privados acreditados pola administración laboral competente.

   En Galicia son actualmente 1311 os centros e entidades acreditados en Galicia.

5. As empresas, respecto da formación inherente aos contratos para a formación e a aprendizaxe que subscribisen cos seus traballadores ou outras iniciativas de formación, cando dispoñan de instalacións adecuadas e persoal con formación técnica e didáctica adecuada para os efectos da acreditación da competencia ou cualificación profesional, e se atopen acreditadas como centro ou entidade de formación para impartir a formación dirixida á obtención de CP.

O Goberno, logo de consulta ao Consello Xeral da Formación Profesional, é quen establece os requisitos básicos que deben reunir os centros que impartan oferta de FP para a obtención de CP. Tal e como se indica na normativa reguladora, os centros que impartan formación para a obtención de CP deberán reunir os requisitos especificados nos reais decretos que regulen devanditos certificados e estar acreditados pola Administración laboral competente.

Os centros que impartan a formación na modalidade presencial deberán cumprir cos requisitos mínimos de espazos, instalacións e equipamento establecidos para todos os MF que constitúen o CP, así como as especificacións que determinen as administracións laborais competentes.

O SEPE, a efectos da realización de accións formativas dentro do seu ámbito de xestión, recoñecerá as acreditacións realizadas por parte doutras Administracións competentes no seu ámbito territorial, de acordo coa información que conste no Rexistro Estatal de Centros e Entidades de Formación, non sendo necesario solicitar unha nova acreditación.

Pese a que non existe constancia clara e precisa, no ámbito da comunidade autónoma de Galicia, sobre o proceso de homologación no caso dos centros ou entidades de formación privadas, a continuación imos tratar facer, logo dunha revisión documental realizada sobre este proceso, unha descrición do mesmo:

Para realizar a solicitude de homologación o centro deberá estar inscrito como centro colaborador. Cumpríndose este requisito deberá entregar en calquera dos rexistros a seguinte documentación:

- Anexo I. Procedemento TR301L. Inscrición/acreditación de centros de formación para o emprego.
- Anexo II. Relación de especialidades formativas e recursos.
- Anexo III. Memoria de identificación de inmobles e instalacións.

- Anexo IV. Dispoñibilidade de recursos por especialidades formativas (DOG núm. 110, xoves, 9 de xuño de 2011).
- Anexo V. Declaración responsable sobre o profesorado e sobre o programa do curso (DOG núm. 110, xoves, 9 de xuño de 2011).
- Copia do NIF da entidade solicitante, só no caso de non autorizar a súa consulta.
- Escritura de constitución e estatutos da entidade solicitante. No caso de terse presentado xa en outro expediente xa non é preciso volvelo a entregar si se indica o código do procedemento, expediente e ano.
- Documento de propiedade ou lexitimación do uso do centro. No caso de terse presentado xa en outro expediente xa non é preciso volvelo a entregar si se indica o código do procedemento, expediente e ano.
- Licenza do concello de apertura como centro de formación ou solicitude dela, con certificado dun técnico colexiado. No caso de terse presentado xa en outro expediente xa non é preciso volvelo a entregar si se indica o código do procedemento, expediente e ano.
- Planos oficiais do centro onde se impartirá a formación asignando espazos comúns, aseos e aulas por cada especialidade (para a acreditación deberán estar visados polo colexio de arquitectos). No caso de terse presentado xa en outro expediente xa non é preciso volvelo a entregar si se indica o código do procedemento, expediente e ano.
- Certificado (dun técnico competente colexiado na materia) de que as instalacións reúnen as condicións hixiénicas, acústicas, de habitabilidade, seguridade e de prevención de riscos laborais esixidos pola lexislación vixente e de accesibilidade universal das instalacións.
- Documento que acredite a propiedade ou arrendamento dos equipos e maquinaria, facendo unha relación (número e características) detallada deles por especialidade solicitada.
- Tipoloxía das probas de avaliación.
- Resgardo de pagos das taxas.

Na visita que realiza o técnico ou a técnico da Administración, compróbase que as instalacións realmente se correspondan co que aparece nos planos e que as aulas e talleres contan co material e equipamento que se relacionaba na solicitude. Ademais, compróbanse

outros aspectos relacionados coa seguridade, como por exemplo: que non haxan cables polo chan, a climatización e ventilación das aulas, entre outros.

A continuación, o técnico ou a técnico cubre e asina unha acta, que posteriormente deberá ser asinada tamén pola persoa responsable do centro formativo.

Se o informe realizado é favorable, continúase co procedemento ata a resolución do mesmo coa acreditación final por parte do director xeral de Orientación e Promoción Laboral. Se o informe non resultase favorable pódese interpoñer un recurso ante a Consellería de Economía, Emprego e Industria no termo dun mes contado dende a notificación.

Os centros que impartan a formación para a obtención dun CP na modalidade de teleformación deberán cumprir, para todos os MF que constitúen o CP, as prescricións dos titores-formadores, así como os requisitos das plataformas e soportes. Será o SEPE quen se encargue da acreditación dos centros nesta modalidade.

Os centros deberán cumprir unha serie de requisitos para poder acreditarse e impartir formación na modalidade de teleformación. Estes requisitos son os que se relaciona a continuación (artigo 12 bis do *Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación*, BOE, 21/03/2013):

- Dispoñer dun proxecto formativo no que se detalle a planificación didáctica e da avaliación, a metodoloxía de aprendizaxe, as titorías presenciais se proceden, así como o seguimento e os instrumentos de avaliación.
- Dispoñer das instalacións e todos os recursos necesarios para a realización das actividades que requiran presenza do alumnado, no seu propio centro, ou mediante acordos ou convenios con outras entidades ou centros debidamente acreditados para a impartición presencial.
- Dispoñer dunha plataforma de aprendizaxe de teleformación con capacidade suficiente para xestionar e garantir a formación do alumnado, permitindo a interactividade e o traballo cooperativo, así como a dispoñibilidade dun servizo técnico de mantemento.

- Dispoñer do curso completo que recibirá o alumno e que deberá incluír os materiais con contidos en formato multimedia así como as actividades de aprendizaxe e avaliación dos MF de acordo cos Reais Decretos dos CP.
- Dispoñer dunha planificación da actuación dos formadores que desenvolva a programación de cada MF do CP, que poida ser utilizado como guía de aprendizaxe e avaliación.

Plataforma de aprendizaxe

A plataforma de aprendizaxe deberá posuír os seguintes requisitos:

- Dispoñer de ferramentas de xestión de contidos, de comunicación e colaboración, de seguimento e avaliación, complementarias, así como integración de ferramentas de administración e xestión para os procesos de inscrición e rexistro.
- Ter como referente os niveis de fiabilidade, seguridade, accesibilidade e interactividade sinalado nas normas UNE que lles poidan ser de aplicación e outras específicas do sector, de acordo coas especificacións técnicas que se establezan regulamentariamente.
- Dispositivos de acceso simultáneo para todos os posibles usuarios, garantindo un ancho de banda da plataforma que se manteña uniforme en todas as etapas do curso.

3.4. AS COMPETENCIAS CLAVE COMO VÍA DE ACCESO AOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDADE

Cando unha persoa non posúe os requisitos formativos para acceder aos CP de nivel 2 e/ou 3, esta pode optar por outra vía de acceso, que é a superación das competencias clave.

As competencias clave que se esixen para os novos certificados de profesionalidade de nivel 2 e 3 de cualificación, publicados a partires do 4 de setembro de 2008 son as seguintes (Anexo IV do *Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación,* BOE, 21/03/2013):

1. Comunicación en lingua castelá

Esta competencia refírese á habilidade para expresar e interpretar conceptos, pensamentos, sentimentos, feitos e opinións de forma oral e escrita (escoitar, falar, ler e escribir), e para interactuar lingüisticamente dunha maneira adecuada e creativa nos diferentes contextos sociais e culturais, como a educación e a formación, a vida privada e profesional, e o lecer, en lingua castelá.

2. Comunicación en lingua galega

Esta competencia refírese á habilidade para expresar e interpretar conceptos, pensamentos, sentimentos, feitos e opinións de forma oral e escrita (escoitar, falar, ler e escribir), e para interactuar lingüisticamente dunha maneira adecuada e creativa nos diferentes contextos sociais e culturais, como a educación e a formación, a vida privada e profesional, e o lecer, en lingua galega.

3. Competencia matemática

Esta competencia refírese á habilidade para utilizar e relacionar os números, as súas operacións, os símbolos e as formas de expresión así como para desenvolver e aplicar o razoamento matemático co fin de resolver diversos problemas en situacións cotiás e co mundo laboral. Baseándose nun bo dominio do cálculo, a énfase sitúase no proceso e a actividade, aínda que tamén nos coñecementos. A competencia matemática entraña (en distintos graos) a capacidade e a vontade de utilizar procesos de razoamento (indución e dedución) e modos matemáticos de pensamento (pensamento lóxico e espacial) e de representación (fórmulas, modelos, construcións, gráficas e diagramas).

4. Comunicación en linguas estranxeiras (soamente nas especialidades formativas que así o requiran)

Esta competencia refírese á utilización da lingua estranxeira como instrumento de comunicación oral e escrita en diversos contextos. Na descrición dos aspectos da competencia que se deben medir tómase como referencia a escala global do Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas.

A comunicación en linguas estranxeiras non a esixen tódalas especialidades. En Galicia soamente a esixen certas especialidades formativas das familias profesionais de: administración e xestión; comercio e marketing; hostalaría e turismo; transporte e

mantemento de vehículos; marítimo-pesqueira; téxtil, confección e pel; e seguridade e medioambiente.

Para a superación das distintas competencias clave, o aspirante conta con dúas alternativas, que ademais son compatibles. Pode realizar e superar, por quenda libre, un exame ou proba por cada competencia; realizar e superar, pola vía formativa cada competencia clave; ou combinar ambos procesos, é dicir, optar pola vía da quenda libre e realizar pola vía formativas as competencias pendentes ou facer o proceso de forma inversa, xa que cada competencia clave é acreditable de forma independente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo 4. A formación profesional como estratexia para a mellora do emprego

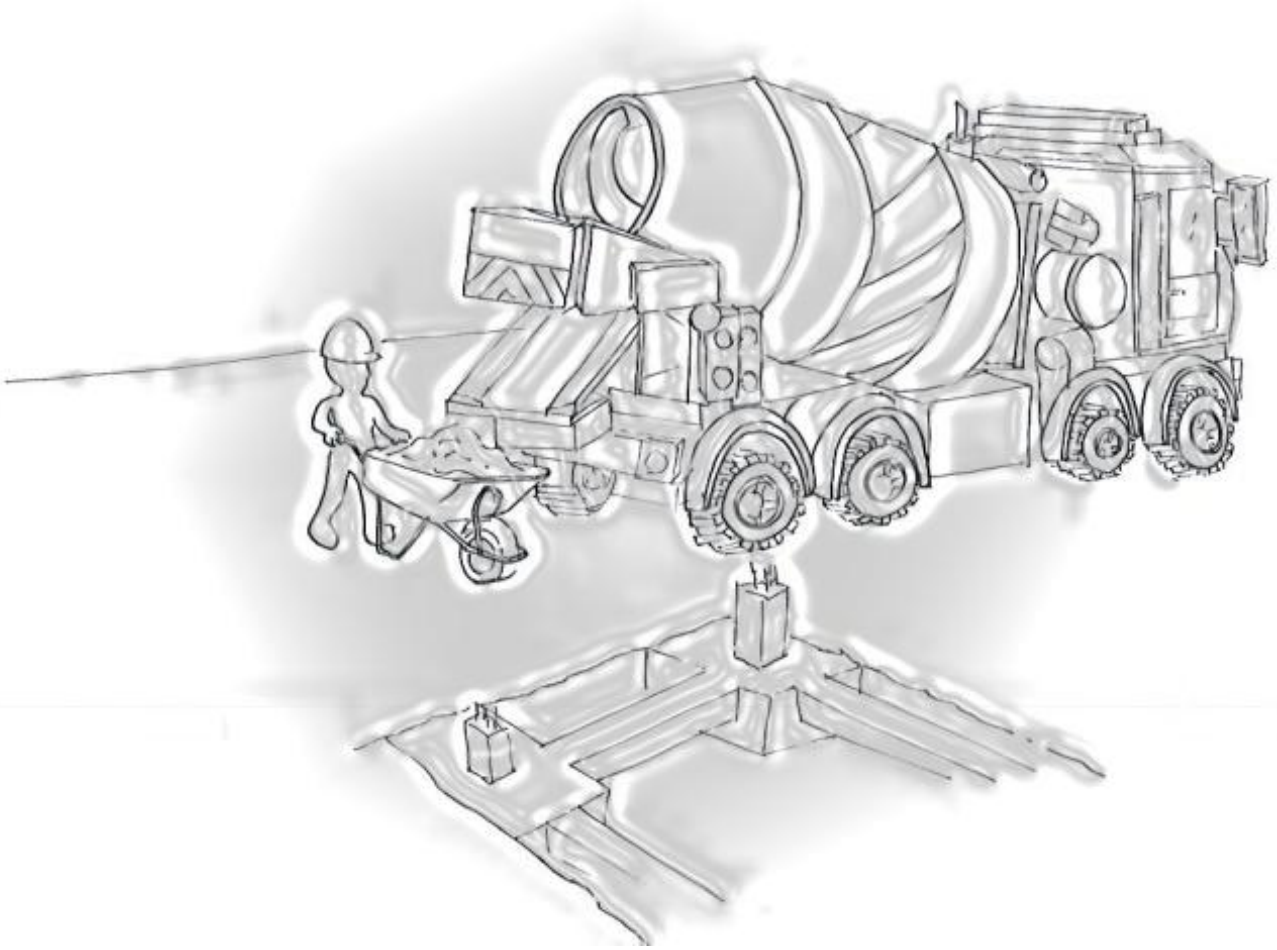


Figura 28. Cuarta fase: Cimentación
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

“Planea para el futuro, porque allí es donde pasarás el resto de tu vida”

Mark Twain

A MELLORA DO EMPREGO COMO OBXECTIVO PARA A RECUPERACIÓN E O PROGRESO DE EUROPA

- Acesso ó emprego
- Mellora e progreso no emprego

A FORMACIÓN PROFESIONAL COMO ESTRATEXIA PARA A MELLORA DO EMPREGO EN EUROPA

- Antecedentes en materia de política educativa

POLÍTICAS ESPAÑOLAS PARA A MELLORA DO EMPREGO

- As Estratexias españolas para a mellora do emprego
- Os Plans anuais de política de emprego
- O Sistema de Información dos Servizos Públicos de Emprego

O PLAN AFD COMO MECANISMO DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO DENTRO DAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPREGO

- O Plan de accións formativas dirixiddas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas
- Proposicións e recomendacións para a avaliación de programas

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A partir de 1970, os gobernos, e sobre todo os sindicatos, asumiron como tema propio a cuestión da formación inicial e continua. Comezaron a considerar que para poder mellorar a formación profesional precisábase investigación. Como consecuencia, xurdiron, en varios países, diferentes institucións ás que se lles encomendou esta importante labor.

Por outro lado, a profunda crise económica e financeira internacional iniciada no ano 2007, tivo un efecto directo sobre os niveis de desemprego en todos os países da Unión Europea e especialmente en España. Esta crise levou á análise da situación e á proposta de medidas urxentes que permitiran afrontar a situación (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014).

Neste capítulo imos repasar aquelas iniciativas que levaron á definición das actuacións pospostas en materia de emprego e formación como estratexia de activación. Comezaremos describindo o que entendemos por "mellora do emprego" facendo referencia, sobre todo, á inserción laboral como obxectivo prioritario das diferentes políticas levadas a cabo en materia de emprego.

Continuaremos facendo un repaso das políticas europeas levadas a cabo en materia de emprego, resaltando o papel tan importante e necesario que desempeña a formación profesional como estratexia para a mellora do emprego.

Seguidamente, centrarémonos nas políticas españolas para a mellora do emprego e, concretando máis cara o punto central deste estudo de investigación, centrarémonos no Plan AFD. Neste apartado presentaremos, de modo resumido, as seccións que configuran dito plan e, a continuación, tamén expoñeremos diferentes modelos ou recomendacións para a avaliación de programas. O que pretendemos é que estes modelos e propostas axuden á comprensión de aqueles apartados ou bloques nos que é preciso centrar a atención á hora de avaliar un plan ou programa, como o Plan AFD.

4.1. A MELLORA DO EMPREGO COMO OBXECTIVO PARA A RECUPERACIÓN E O PROGRESO DE EUROPA

Non tería moito sentido falar da FP como estratexia para a mellora do emprego sen describir primeiro o que entendemos por "mellora do emprego". Dende a nosa perspectiva, a mellora do emprego é, por un lado, a mellora no acceso ó emprego no caso das persoas traballadoras desempregadas, é dicir, a mellora na inserción laboral; e por outro lado, no caso das persoas traballadoras ocupadas, o progreso no emprego.

Como indica a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2014, p. 7) a inserción laboral e o desemprego son dúas das principais cuestións que se observan con preocupación dende as distintas esferas gobernamentais, pois a capacidade de xerar emprego é un dos factores que determinan a estabilidade económica e social dunha sociedade.

A inserción laboral, segundo García Blanco e Gutiérrez (1996, p. 269) é un termo que se emprega para facer referencia ao proceso de incorporación á actividade económica dos individuos. Trátase dun proceso que afecta á tódolos suxeitos pertencentes á poboación activa, isto é, a poboación que se atopa en idade de traballar ata o momento da xubilación. Indican que tradicionalmente, considerábase que este proceso debería coincidir, para a maioría dos membros da sociedade, coa etapa xuvenil e, por tanto, constituía unha transición social dende o sistema educativo e a familia de orixe cara o mercado laboral e a independencia familiar. Sen embargo, actualmente, esta concepción tradicional xa non é demasiado efectiva, posto que as transicións polas que pasa un individuo ao longo da súa vida activa son múltiples e variadas, xa que temos dende a transición máis tradicional: sistema educativo-mercado laboral; a outras menos tradicionais pero tamén moi comúns: sistema educativo-sistema educativo, mercado laboral-sistema educativo.

Martínez Rodríguez (2009) advirte e subliña que a inserción laboral é unha realidade complexa que pode ser explicada baixo distintas teorías e modelos. Rego e Rial (2017) sinalan que, en base a esta afirmación, a inserción laboral pode ser entendida como o resultado da interacción de distintas circunstancias ambientais e persoais que rodean ao individuo. "As accións educativas que teñan como finalidade mellorar a empregabilidade das persoas, tratando de lograr unha pronta inserción laboral deben tomar en consideración que dita inserción está condicionada por factores educativo-formativos, psicolóxicos, sociais,

contextuais e estruturais, seguindo o enfoque dos modelos integrais" (Rego e Rial, 2017, p. 47).

Para Mato Díaz (2014) ademais dos factores individuais débense considerarse tamén as características e distribución do mercado laboral xeral ou a especialización tecnolóxica e demografía da contorna local (Sánchez Sellero, 2010).

Seguindo a Pelayo (2012), debemos indicar que a inserción laboral é un proceso integral no que interveñen distintos factores. Por un lado, inflúen as características que presentan as persoas e, por outro lado, as oportunidades que ofrece o mercado laboral orixinándose un encontro efectivo entre a empregabilidade e a ocupabilidade.

A empregabilidade para Pelayo (2012) refírese á probabilidade de inserción laboral mediante as características que presentan as persoas que buscan unha ocupación ou emprego. A Organización Internacional do Traballo (OIT), matiza que o que faculta a unha persoa para desempeñar calquera traballo é a competencia: o conxunto de actitudes, destrezas, habilidades e coñecementos necesarios para levar a cabo adecuadamente determinadas funcións produtivas nun ambiente laboral.

Snell, Gekara, e Gatt (2016) falan de competencias ou capacidades útiles para o traballo, referíndose a aquelas que permiten conseguir, manter e progresar no emprego, entre as que se atopan (ademais das de tipo técnico e tecnolóxico):

- Os hábitos de traballo e a capacidade de traballo colaborativo.
- As habilidades para as relacións interpersoais.
- A capacidade de aprendizaxe.
- A capacidade de pensamento e adaptabilidade ao cambio.
- etcétera.

O concepto de empregabilidade, segundo Ventura (2005, p. 207) relaciónase coa "probabilidade de inserción laboral dependente das características que presentan as persoas que buscan emprego". A ocupabilidade fai referencia "á posibilidade de inserción laboral, dependente das oportunidades que presenta o mercado de traballo." O mesmo autor indica que a diferenza principal entre empregabilidade e ocupabilidade radica en que a primeira está enfocada na persoa e a súa aprendizaxe e a segunda está enfocada ao contexto.

Marhuenda, Bernad, e Navas (2010) falan tamén de "competencias de empregabilidade", para referirse ao conxunto de capacidades esenciais para aprender e desenvolverse eficazmente no posto de traballo.

Romero, Pérez, Vidal, e Juez (2004) elaboraron un esquema dos factores que condicionan a inserción, no que integra os factores de ocupabilidade e empregabilidade que teñen intervención en distintas fases e con distintos niveis.

Táboa 21.
Factores que condicionan a inserción laboral

Inserción Laboral	
Empregabilidade	**Ocupabilidade**
Importancia que se lle concede ao traballo	Estrutura características e tendencias do mercado laboral
Interese por traballar e buscar emprego (aptitude, dispoñibilidade)	Conxuntura económica
Autoestima persoal e profesional	As ofertas de emprego
O lugar de control e atribución dos éxitos e fracasos	As demandas do emprego e as concorrencias
Madurez ocupacional Competencias	Os índices económicos
Competencias transversais	Os cambios demográficos
Competencias básicas	A política laboral do momento
Competencias relacionais	A reestruturación do mercado de traballo
Competencias profesionais	Idade
Formación e titulación académica, experiencia (laboral)	Sexo
	Nacionalidade
Coñecementos de inserción e técnicas de procura de ocupación	
Os factores sociais	
O contexto persoal	
Situacións de rexeitamento	

Fonte: Romero et al. (2004)

Este modelo integra un conxunto de elementos que son clave no proceso de inserción. Trátase da integración de aspectos tanto macroeconómicos como persoais e específicos das persoas que buscan inserirse no mercado laboral. Tamén inclúen aspectos relacionados coas competencias, e consideran cuestións de carácter emocional deixando en último lugar os aspectos sociais.

A ocupabilidade, trátase, como xa fomos vendo, dun factor alleo ao control e a mellora por parte do egresado debido a que depende dos contextos e dinámicas económicas, políticas

e demográficas en distintas dimensións. Neste factor destacan as características do mercado laboral, ofertas e demandas laborais, xa que teñen constante dinamismo caracterizándose como factores inestables de gradual esixencia e impacto social.

Montané (1993) sinala ademais que as posibilidades de inserción poden optimizarse a través da intervención nos procesos de inserción do individuo para empregarse (empreabilidade) e mellorando as ofertas de emprego (ocupabilidade). A valoración da bagaxe do demandante, as características do mercado e as operatividades, son factores ineludibles para levar a cabo o proceso de inserción. Onde a bagaxe do suxeito, as técnicas e procesos para a inserción, deben unirse para lograr dar resposta ás esixencias do mercado laboral.

En resumidas contas, como ben sinala Pelayo (2012), a empregabilidade componse de aspectos que se poden mellorar e adaptar. Pese a que estes aspectos claramente requiren de esforzo, traxectoria e eficiencia, son aspectos controlables. Sen embargo, os aspectos que integran a ocupabilidade son alleos á persoa e están mediados por elementos externos caracterizándose como imprevisibles debido á súa composición, tendo vantaxes e desvantaxes dependendo do contexto.

Por outro lado, tampouco podemos esquecer que a procura de emprego, é un aspecto clave dentro da inserción laboral. Trátase dun proceso que esixe dar certos pasos. A continuación, enuméranse aqueles aspectos clave relacionados co proceso de procura de emprego:

- O coñecemento dun mesmo.
- O coñecemento do mercado laboral.
- A formulación dos obxectivos profesionais e persoais.
- A análise da formación, a aprendizaxe e a propia actuación fronte á procura de emprego, como medio de superar as carencias e alcanzar os nosos obxectivos.
- A aplicación das estratexias e ferramentas para a procura activa de emprego.

Tamén debemos subliñar, como xa fomos adiantando, que pese a que a formación profesional é un bo mecanismo para incentivar a inserción laboral, non é nin debe ser o seu único obxectivo, xa que esta desenvolve outra función tremendamente importante que é a mellora das competencias profesionais.

A formación profesional non procura simplemente que os suxeitos adquiran unha cualificación profesional, senón que trata, ademais, de mellorar as competencias profesionais que o alumnado posúe, de forma que isto lles permita tanto progresar no seu emprego como acceder a outro emprego que requira maior nivel de cualificación profesional.

Como vemos, debe ser obxectivo de calquera política dirixida ao emprego, a mellora no acceso ao emprego e o progreso no emprego, de tal forma que se consiga mellorar tanto a inserción laboral dos traballadores como a mellora das súas cualificacións profesionais, podendo, deste modo, dar resposta ás necesidades demandadas polo mercado laboral e pola sociedade no seu conxunto.

4.2. A FORMACIÓN PROFESIONAL COMO ESTRATEXIA PARA A MELLORA DO EMPREGO EN EUROPA

Para Martín Puebla (2009, pp. 11-12) a "formación e a eventual readaptación profesional dos traballadores, tanto actuais como potenciais" convértese nun obxectivo que non pode quedar á marxe das forzas do mercado laboral. Tamén indica que a formación profesional dos traballadores "non pode depender de que exista unha oferta axeitada ou do prezo que determine o mercado". Debe ser considerada como "un eixe central dunha liña de actuación política que ofreza instrumentos e posibilidades de formación e/ou readaptación profesional e anime aos seus destinatarios a demandala".

Continúa indicando, que non é casualidade que a preocupación pola formación e readaptación profesional forme parte da política de pleno emprego, provocando que as decisións en relación a tales obxectivos deben concretarse nunha "política dirixida ao mercado de traballo que favoreza as oportunidades de emprego dos traballadores mellorando a súa formación e cualificación profesional e posibilitando a readaptación cando as súas cualificacións queden obsoletas ou desfasadas"

A nivel europeo, considérase a formación profesional como un mecanismo que garante o dereito ao traballo. O pleno emprego como obxectivo ao que debe tender a política económica, e a conseguinte inclusión da política de formación e readaptación profesional, non pode entenderse dende outro enfoque que non sexa o que vincula a efectividade e garantía de dereito ao traballo.

Pedraza (2008, p. 2) subliña que o "proxecto de comunidade europea tivo a súa orixe nun forte contido de carácter económico". A Unión Europea "é o resultado dun proceso de cooperación e integración que se iniciou en 1951 entre seis países (Bélxica, Alemaña, Francia, Italia, Luxemburgo e os Países Baixos)".

Tamén sinala que o intento de crear unha política común en canto á formación profesional, idea que foi derivando cara a unha cooperación e traballo común, como queda reflectida en Maastricht e posteriormente en Amsterdam deixase entrever no Tratado constitutivo da CEE, asinado en Roma en marzo de 1957 no seu artigo 128: "A proposta da Comisión e previa consulta ao Comité económico e social, o Consello establecerá os principios xerais para a execución dunha política común de formación profesional, capaz de contribuír ao desenvolvemento harmonioso das economías nacionais e do mercado común".

Sen embargo, Arriazu (2011) indica que resulta complicado determinar un punto de partida histórico que explique as primeiras políticas educativas recoñecidas como tal en Europa. Existen diferentes opinións entre os autores que traballan na materia á hora de establecer as primeiras actuacións específicas, sen embargo a maioría teñen en común a Resolución de Ministros de Educación de novembro de 1971, onde quedou subscrito o chamamento á cooperación no ámbito da ensinanza, e a partir do cal se creou o CEDEFOP. En relación ás primeiras actuacións comúns en Europa, Arriazu (2011, p. 83) formúlase a seguinte cuestión: "Que foi o que motivou a toma de decisións neste ámbito?" Respondese a si mesmo indicando que se analizamos o contexto sociolóxico daquel momento, atopamos un denominador común entre os factores implicados, que é, por unha parte, a formación profesional ou *vocational training*, a cualificación e/ou especialización da forza de traballo e, por outro lado, os estudos sectoriais en materia de formación profesional levados a cabo pola UNESCO, que mostraron a delicada situación da educación a nivel mundial e sobre todo en Europa. Como consecuencia, os Xefes de Estado decidiron encargar unha serie de informes técnicos preliminares a diferentes grupos de expertos vinculados á Comisión Europea.

O primeiro resultado foi o Informe Janne (1973). Como indica Arriazu (2011), de entre as estratexias de mellora propostas neste informe é de destacar o plantexamento educativo a longo prazo que atendera ás competencias de aprendizaxe de idiomas, mobilidade e cooperación entre o consorcio universitario, a educación permanente e a aplicación de tecnoloxías á educación.

Dous anos máis tarde, apróbase a segunda Resolución sobre a Cooperación no Sector Educativo dos países membros da Comunidade Europea. Como consecuencia, créase o Comité de Educación que tiña competencias asociadas sobre todo á formación profesional e á educación permanente.

En 1976, créase o Primeiro Programa de Acción en Materia Educativa que tiña os seguintes obxectivos (Arriazu, 2011, p. 85):

- Formación cultural e profesional dos estados membros da Comunidade Europea.
- Mellorar a correspondencia dos sistemas educativos en Europa.
- Sistematización de estatísticas e documentos actualizados.
- Cooperación no campo da ensinanza superior.
- Medidas que preserven a igualdade de oportunidades.
- Integrar a Dimensión Europea na Educación.

Na década dos oitenta aparecen diversas iniciativas no ámbito da formación profesional, con programas que fomentan o intercambio de estudantes e traballadores, a colaboración entre centros de ensino e empresas, a igualdade de oportunidades, o desenvolvemento de cualificacións ao redor das novas tecnoloxías e o ensino de idiomas.

En 1980, créase a Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE). Entre as súas funcións atopábanse a investigación, recompilación, sistematización e difusión dos materiais referentes ao ámbito educativo da Unión Europea.

No ano 1983, xorden os Programas Sectoriais destinados a promover a educación profesional e as novas tecnoloxías. Outra novidade desta época foi que se comezou a promover o intercambio social e cultural de rapaces novos. Tamén, neste mesmo ano, se estableceron os cinco niveles de cualificación, e dous anos máis tarde, en 1985, facilítase a mobilidade laboral dentro da comunidade, desenvolvendo cualificacións profesionais, compatibles entre os estados membros (Arriazu, 2011).

Un fito a destacar en 1989 é a *Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores* (1989). Trátase dunha declaración política asinada por once dos doce Estados que integraban naquel entón a Comunidade Económica Europea, no Consello Europeo de Estrasburgo. A excepción foi Reino Unido. No artigo 15 desta declaración establécese que “todo traballador da Comunidade Europea debe poder ter acceso á formación profesional e poder beneficiarse da mesma ao longo da súa vida activa”. Ademais

de recoñecer o acceso á formación como un dereito de todo traballador tamén se indica que "nas condicións de acceso á devandita formación non poderá darse ningunha discriminación baseada na nacionalidade". En consecuencia, proséguese indicando que "as autoridades públicas competentes, as empresas ou os interlocutores sociais, cada un no ámbito da súa competencia, deberán establecer os mecanismos de formación continuada e permanente que permitan a toda persoa reciclarse, perfeccionarse e adquirir novos coñecementos, tendo en conta, particularmente, a evolución técnica".

En 1992 apróbase o Tratado de Maastricht, no que se aprecia unha aposta polo desenvolvemento da dimensión Europea en Educación. Como indica Pedraza (2008, p. 7) no Tratado de Maastricht, no seu artigo 127, exprésase a intención e a competencia da Comunidade neste ámbito, onde a harmonización dos sistemas de formación profesional a través de instrumentos legais da UE, queda excluída polo principio de subsidiariedade que estipula o mencionado artigo. Segundo Pedraza (2008), os sistemas nacionais converxerán, entón, polas vías da presión da competitividade internacional e as tecnoloxías.

O Consello Europeo, reunido en Essen en decembro de 1994, declaraba que a loita contra o desemprego e a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres seguiría sendo a principal tarefa da Unión Europea e os seus Estados membros. As medidas a adoptar clasificábanse en cinco ámbitos: os dous primeiros ámbitos facían referencia á necesidade de fomentar os investimentos na Formación Profesional. Nestas medidas subliñábase que "o maior número de persoas posible debería recibir unha formación profesional e continua, en forma de aprendizaxe ao longo da vida para poder adaptarse aos cambios do progreso tecnolóxico e limitar así o risco de perder o seu posto de traballo" (Pedraza, 2008, p.8).

No Consello Europeo de Cannes, celebrado en xuño de 1995, reúnense, por primeira vez, os 15 Estados membros. Neste Consello chégase ó acordo de levar a cabo un reforzo nas políticas de formación e aprendizaxe, considerados elementos fundamentais para a mellora do emprego e a competitividade, e en especial a formación permanente. Tamén en 1995 ve a luz o Libro Branco: *Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Neste Libro Branco recóllense achegas de todos os países da Unión Europea e exponse un modelo e unhas tendencias neste ámbito que se poden considerar comúns. Como consecuencia establécense unha serie de obxectivos prioritarios:

1. Fomentar a adquisición de novos coñecementos.

2. Achegar a escola á empresa.
3. Loitar contra a exclusión.
4. Falar tres linguas comunitarias.
5. Tratar nun plano de igualdade a inserción en equipamentos e o investimento en formación.
6. Abrir a educación ao mundo do traballo.
7. Implicar á empresa no esforzo de formación.
8. Fomentar a cooperación entre centros de ensino e empresas.
9. Fomentar a escala europea a figura do aprendiz.
10. Fomentar a formación para novos oficios do sector de servizos, insistindo no carácter multidisciplinario.
11. Apoiar a formación de enxeñeiros e técnicos do sector terciario.
12. Fomentar a formación para a creación de empresas.
13. Crear un observatorio europeo das prácticas innovadoras de Formación Profesional.
14. Crear dispositivos de anticipación das necesidades de competencias, cualificacións e novos oficios.

O ano 1996 foi declarado Ano Europeo da Educación e a Formación, sendo definido como: oportunidades educativas e formativas para o desenvolvemento persoal e profesional ao longo de toda a vida. Os Obxectivos deste ano Europeo baseáronse na sensibilización sobre o concepto de educación e formación permanente e na reflexión de conxunto sobre o papel e a importancia da educación e a formación no século XXI (Pedraza, 2008). Tamén destaca neste ano o famoso Informe Delors publicado pola UNESCO.

No ano 1997 apróbase o Tratado de Amsterdam. A aprobación do mesmo, supuxo un importante avance no desenvolvemento da política de emprego comunitaria, ao incorporar ao Tratado da Unión un título sobre o emprego, paralelo ao título de política social. Pese a que no Tratado de Amsterdam aínda non se propón unha política comunitaria en materia de emprego paralela ao resto das políticas comunitarias, o que si se establece é que o Consello e a Comisión, tras a consulta aos distintos Comités, deberán elaborar un informe sobre a evolución do emprego comunitario e establecerán unhas orientacións sobre o desenvolvemento da política de emprego, co fin de conseguir que o crecemento económico vaia acompañado dun alto nivel de emprego (Tobes, 2002).

As orientacións en materia de emprego, recollidas no Tratado de Amsterdam, centrábanse en catro grandes áreas (pilares), e sobre estas enmarcábanse as distintas liñas de actuación en materia de política de emprego (directrices). Estas grandes áreas eran (Tobes, 2002, p. 17):

- Empregabilidade.
- Espírito empresarial
- Adaptabilidade
- Igualdade de oportunidades

O Consello Europeo extraordinario de Luxemburgo sobre o emprego, celebrado en novembro de 1997, desenvolveu o título sobre o Emprego fixado polo Tratado de Amsterdam e deu o impulso final ao proceso de coordinación das políticas de emprego no marco da Unión, ao establecer unha única política comunitaria en materia de emprego. Esta política comunitaria baséase nos seguintes catro pilares (Tobes, 2002, p. 17):

- Mellorar a capacidade de inserción profesional;
- Desenvolver o espírito de empresa;
- Fomentar a capacidade de adaptación dos traballadores e as empresas;
- Reforzar a política de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

Sobre estes pilares establécense as distintas directrices que deben seguir os Estados membros na elaboración dos seus Plans Nacionais de Emprego (PNE).

O Consello Europeo de Viena (1998), tivo unha gran importancia na política de emprego comunitaria. Como indica Tobes (2002, p. 18) neste Consello "iníciase unha nova orientación na política comunitaria de emprego, ao determinar a importancia de que esta política se vincule a un enfoque macroeconómico que persiga o crecemento económico e a estabilidade". Tamén se propoñen as bases das directrices para a elaboración dos Plans de Emprego correspondentes a 1999. Os aspectos aos que se considera que se debe prestar atención son os seguintes:

- Lograr progresos tanxibles no fomento da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.
- Intensificar o proceso de formación permanente.
- Aproveitar o potencial do sector servizos como marco de creación de emprego e, en particular, a tecnoloxía da información e o sector do medio ambiente.

- Crear o clima adecuado para que as pequenas e medianas empresas poidan prosperar.
- Revisar o sistema fiscal e de prestacións co fin de incentivar a creación de novos postos de traballo e a incorporación de desempregados ao mercado laboral.
- Favorecer a permanencia dos traballadores de maior idade dentro da poboación activa.
- Promover a inserción laboral e a igualdade de oportunidades dos grupos menos favorecidos.

No Consello Europeo de Niza, celebrado en decembro de 2000, mantéñense as liñas que foran definidas no Consello de Viena, aínda que destacan a importancia dos efectos da política de emprego, sobre a calidade deste e establece como cuestión prioritaria a conciliación da vida laboral e (Tobes, 2002).

Martín Puebla (2009) afirma que é o Tratado de Lisboa (2000) o que lle confire eficacia xurídica vinculante á Carta dos dereitos fundamentais da Unión Europea proclamada en Niza. Neste Tratado recoñécese o dereito á educación e o acceso á formación profesional e permanente, así como o dereito a traballar e exercer unha profesión libremente elixida e aceptada.

A aprendizaxe ao longo de toda a vida e o concepto resultados de aprendizaxe (*learning outcomes*), convertéronse dende o Consello Europeo de Lisboa celebrado en marzo do ano 2000, en conceptos clave que presiden boa parte das políticas europeas en Educación e Formación.

Segundo o Ministerio de Educación (2011) o Consello Europeo de Lisboa fixou como obxectivo estratéxico converter a Europa en 2010 na sociedade máis competitiva e dinámica do mundo, baseada no coñecemento. Un elemento clave da axenda proposta en Lisboa foi a promoción da empregabilidade e a inclusión social mediante o investimento nos coñecementos e as competencias da cidadanía en todas as etapas da vida.

Nesta liña, a Unión Europea propúxose no ano 2000 un obxectivo específico dentro da Estratexia Educación y Formación 2010: alcanzar o 12,5% de taxa de participación de adultos en educación e formación, formal ou non formal, duplicando deste modo o nivel de partida do ano 2000. Como veremos máis adiante, este obxectivo non foi alcanzado.

No Consello de Lisboa tamén se acorda un programa de reforma económica co obxectivo de facer da Unión Europea a economía máis dinámica e competitiva do mundo, capaz dun crecemento sostible con máis e mellores empregos e unha maior cohesión social, todo dentro do respecto ao medio ambiente (Martín Puebla, 2009). Fíxanse os seguintes obxectivos concretos a conseguir antes do 2010:

- Taxa de emprego global do 70%
- Taxa de emprego feminina do 60%
- Taxa de emprego dos traballadores de máis idade do 50%

Nas conclusións do Consello Europeo de Estocolmo, celebrado en marzo do 2001, ínstase ó Consello e á Comisión para informar daquelas medidas que poidan adoptarse a fin de conseguir incrementar a poboación activa e prolongar o período de vida laboral.

A Comunicación da Comisión de 2001 *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, retomou a importancia da aprendizaxe permanente. Para iso considerábase necesaria a transformación dos sistemas educativos para que fosen máis abertos e flexibles, de modo que o alumnado puidese ter currículos de aprendizaxe individuais adaptados ás súas necesidades e intereses e gozar da igualdade de oportunidades en calquera etapa da súa vida (Ministerio de Educación, 2011).

No Consello Europeo celebrado en Barcelona (2002) márcanse como liñas de actuación a seguir: o desenvolvemento de medidas que incentiven o envellecemento activo, a mobilidade dos traballadores nos novos mercados de traballo, a mellora da calidade do traballo, intensificar os esforzos nos sistemas de formación e o seu seguimento, a reforma da prestación por desemprego e o aumento de recursos dirixidos á conciliación da vida laboral e familiar (Tobes, 2002).

O Plan de Accións para promover as competencias profesionais e a mobilidade, aprobado no Consello Europeo de Barcelona en marzo 2002, consideraba urxente potenciar as seguintes accións:

- Asegurar que os sistemas de educación e formación respondan ás necesidades do mercado de traballo e que reflictan os retos da sociedade e economía do coñecemento.
- Introducir e consolidar estratexias de desenvolvemento efectivo de competencias para os traballadores.

- Reducir as barreiras para o recoñecemento da aprendizaxe adquirida e promocionar a transparencia e transferibilidade das cualificacións en Europa.
- Aumentar os esforzos nos Estados membros menos avanzados e rexións máis atrasadas.

Lorente (2011) afirma que a Declaración de Copenhague, senta as bases para a cooperación voluntaria en materia de educación e formación profesional. O seu obxectivo para o ano 2010 era: "reforzar a dimensión europea na educación e formación profesionais, tratando de aumentar a información, orientación e asesoramento, así como a transparencia da educación e formación profesionais". Tamén se pretende desenvolver ferramentas para o recoñecemento mutuo e a validación de competencias e cualificacións, ademais de mellorar a garantía de calidade na educación e formación profesionais.

Na primeira revisión da Estratexia de Lisboa e da Estratexia Europea de Emprego, feita no ano 2005, levouse a cabo unha asociación das accións dirixidas ao crecemento económico e as dirixidas á creación de emprego, e a simplificación do procedemento de aplicación e avaliación das mesmas (Martín Puebla, 2009). As propostas desta renovación foron as seguintes:

- Elaboración dun único programa de acción nacional para o crecemento e o emprego.
- Nomeamento dun coordinador nacional encargado dos distintos compoñentes da Estratexia de Lisboa.
- Os programas nacionais para a Estratexia de Lisboa servirán de base para a presentación das medidas económicas e de emprego.
- As prioridades de intervención a nivel da Unión Europea establecen un programa comunitario sobre a Estratexia de Lisboa.
- Integración dos mecanismos xa existentes de coordinación política económica e de política de emprego.

No Consello Europeo de Bruselas, celebrado no ano 2005, reafirmouse que os grandes obxectivos en materia de emprego debían traducirse en prioridades claras e mensurables: "facer do traballo unha verdadeira opción para todos, atraer a máis persoas ao mercado de traballo, mellorar a adaptabilidade de traballadores e empresas, inverter en capital humano,

modernizar a protección social, favorecer a igualdade de oportunidades e promover a inclusión social" (Martín Puebla, 2009, p. 24).

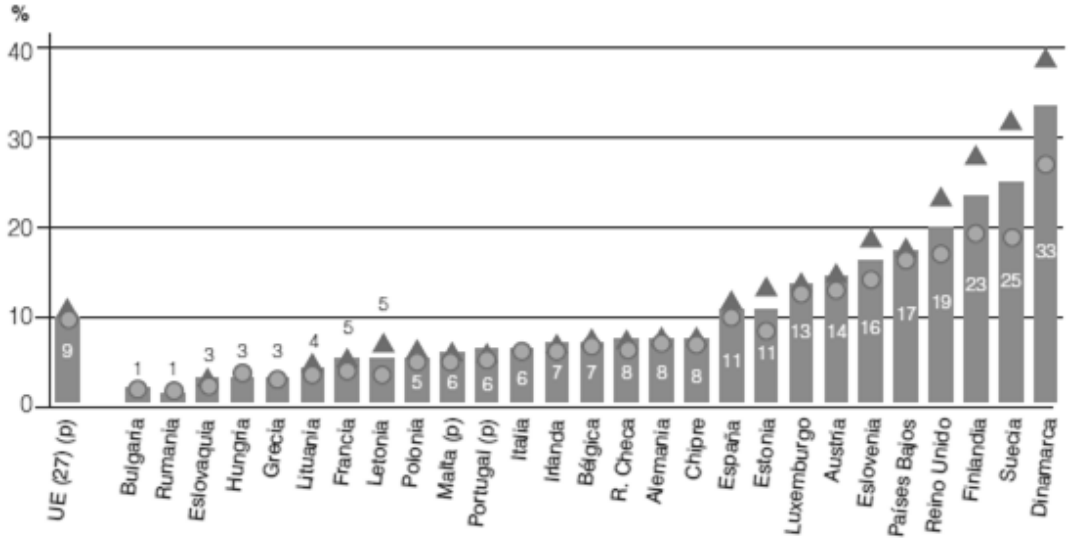
A Comunicación da Comisión de 2006 sobre a aprendizaxe permanente *Nunca es demasiado tarde para aprender*, destaca a importancia da aprendizaxe de persoas adultas como compoñente clave da aprendizaxe permanente, contribuíndo á empregabilidade, mobilidade no mercado laboral e á inclusión social (Ministerio de Educación, 2011). A Comunicación subliñaba a necesidade de suprimir barreiras para a participación, de asegurar a calidade da oferta e establecer sistemas de seguimento do sector de aprendizaxe de persoas adultas, e de implementar sistemas de recoñecemento das competencias adquiridas fóra do sistema educativo. Así mesmo, identificaba como grupos prioritarios, as persoas con baixa cualificación, os inmigrantes e os maiores.

Na Comunicación de setembro de 2007 estableceuse o Plan de Acción para a Aprendizaxe de Adultos (*Action Plan on Adult Learning), Siempre es buen momento para aprender*, desenvolto sobre a base da Comunicación 2006, e definindo accións concretas en cinco eixos prioritarios, co obxecto de aumentar a participación en formación permanente das persoas adultas (Ministerio de Educación, 2011).

Este Plan de Acción contemplaba todos os elementos relevantes que aparecían no Programa da Unión Europea 2010 sobre educación e formación, en consonancia con iniciativas como o EQF (Marco Europeo de Cualificacións para a Aprendizaxe ao longo da vida) e a súa tradución nacional: o NQF (Marco Nacional de Cualificacións); ou a iniciativa *New Skills for New Jobs* (Novas competencias para novas ocupacións).

O obxectivo do 12,5% en participación de persoas adultas entre 25 e 64 anos na aprendizaxe permanente para o ano 2010 non foi acadado. O indicador de referencia, que se acadou no ano 2006 foi 9,7%, 9,3 % en 2009 e 9,1% en 2010. España situouse no 10,4%, entre 2006 e 2009, subindo ao 10,8% en 2010.

Figura 29.
Participación de persoas adultas en aprendizaxe permanente, 2010



Fonte: Ministerio de Educación (2011, p. 17)

O Consello da Unión Europea propúxose, en maio de 2009, un novo obxectivo en participación de persoas adultas en formación permanente, que era acadar o 15% para o ano 2020. Para que este obxectivo colectivo puidese ser conseguido debíanse arbitrar mecanismos de coordinación e liñas prioritarias, e os propostos foron os que se relacionan a continuación (Ministerio de Educación, 2011):

- Plans Estratéxicos Nacionais, que debían de transcender unha mera relación de actividades a desenvolver, e que debían ser elaborados polos países da UE.
- A orientación para o desenvolvemento profesional e persoal.
- O apoio ás accións para "subir un nivel", *one step up*, na carreira profesional.
- A atención á formación de maiores, *seniors*, cuxas competencias poden ser reforzadas e aproveitadas pola sociedade e as xeracións futuras.
- A diversificación dos ámbitos de formación de persoas adultas a campos como a competencia lingüística e dixital, o medioambiente, o desenvolvemento sustentable, a saúde, o consumo, a creatividade ou a interculturalidade.
- A implicación da sociedade civil.
- Os mecanismos de avaliación, seguimento e control de calidade.

Realizáronse catro encontros rexionais nos que se abordaron os desafíos, realizouse un balance dos progresos e intercambiáronse boas prácticas.

Na Conferencia da UNESCO *Confintea VI*, levada a cabo no ano 2009 en Brasil, expresábase a necesidade de ampliar os recursos e orzamentos existentes asignados á educación en todos os organismos oficiais para acadar os obxectivos dunha estratexia integrada en materia de aprendizaxe e educación de persoas adultas.

A Axenda Social Renovada completou a estratexia de Lisboa para o período 2008-2010. Con esta iniciativa establecéronse as prioridades que debían orientar a política social europea para ese período (García Morata, 2015).

Esta Axenda parte dos resultados acadados coa estratexia de Lisboa en materia de estabilidade económica e emprego, e amplía o seu ámbito de aplicación incorporando aspectos novos dentro da acción política, incidindo na creación de novas oportunidades no mercado laboral, facilitando o acceso a educación, e tentando reforzar a solidariedade na sociedade europea co fin de favorecer a integración social e a igualdade de oportunidades para todos.

A Comunicación da Comisión Europea Estratexia Europa 2020 para un crecemento intelixente, sustentable e integrador, de marzo de 2010, establecía entre as súas sete iniciativas emblemáticas a Axenda de novas cualificacións e empregos, para modernizar os mercados laborais e potenciar a autonomía das persoas mediante o desenvolvemento de capacidades ao longo da súa vida. Tamén se establecía que a Comisión traballaría para asegurar que, as competencias necesarias para participar na aprendizaxe permanente, fosen recoñecidas en todo o ensino, incluída a educación de persoas adultas (Ministerio de Educación, 2011).

Tal e como indica o propio CEDEFOP (2018), a Estratexia Europa 2020 "é unha vía para o crecemento económico intelixente, sustentable e incluínte baseada no coñecemento e na innovación, co obxectivo de alcanzar unha taxa de emprego do 75%".

Para que esta estratexia tivese éxito, considerábase que se debía traballar na mellora das competencias dos traballadores europeos, xa que as empresas necesitan traballadores dotados das aptitudes necesarias para competir e proporcionar bens e servizos de alta calidade e as persoas necesitaban as cualificacións adecuadas para acceder a estes empregos.

> As persoas cun baixo nivel de cualificación ou sen cualificación teñen tres veces máis probabilidades de atoparse en situación de desemprego que aquelas altamente cualificadas. Na UE, preto de 75 millóns de persoas, case un terzo da poboación activa, ten un nivel baixo ou

> ningunha cualificación. Demasiados novos, ao redor do 15%, abandonan o sistema educativo sen cualificacións (CEDEFOP, 2018).

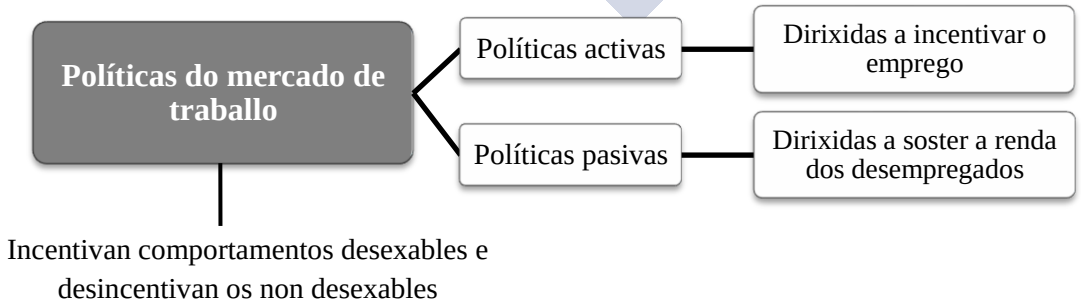
Tamén debemos falar dos Plans de Emprego xa que estes forman parte da Estratexia Europea. O Plan de Emprego 2014-2020 é un proceso de programación que abarca seis anos e ten como obxectivo principal converter as estratexias europeas en programas operativos. Esta programación realízase partindo do Marco Estratéxico Común (MEC de aquí en adiante) e do Acordo de Asociación. O MEC, "é un documento que constitúe a base direccional ou punto de partida estratéxico para os estados membros, que o usarán como marco e base para a programación, comprometéndose cos obxectivos europeos de crecemento e emprego para 2020" (García Morata, 2015, p. 153).

4.3. POLÍTICAS ESPAÑOLAS PARA A MELLORA DO EMPREGO

Antes de avanzar neste apartado, é importante deixar claro que as políticas activas non substitúen ás políticas pasivas, nin son antagónicas. Sen embargo, ante unha tendencia favorable das taxas de desemprego, débese realizar un transvasamento de recursos orzamentarios dende as políticas pasivas cara ás políticas activas xeradoras de emprego (Tobes, 2002, p. 15). En palabras do mesmo autor:

> Estes dous tipos de políticas son complementarias e, é máis, deben estar integradas, de tal forma que toda política pasiva debe conter elementos que incentiven á reinserción laboral e evitar así a relación perniciosa que poida existir entre a cobertura do desemprego e a prolongación da situación de inactividade laboral.

Figura 30.
Políticas de emprego



Fonte: elaboración propia

Na *Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo* (BOE, 17/12/2003), de Emprego, defínense as políticas activas de emprego como "o conxunto de servizos e programas de

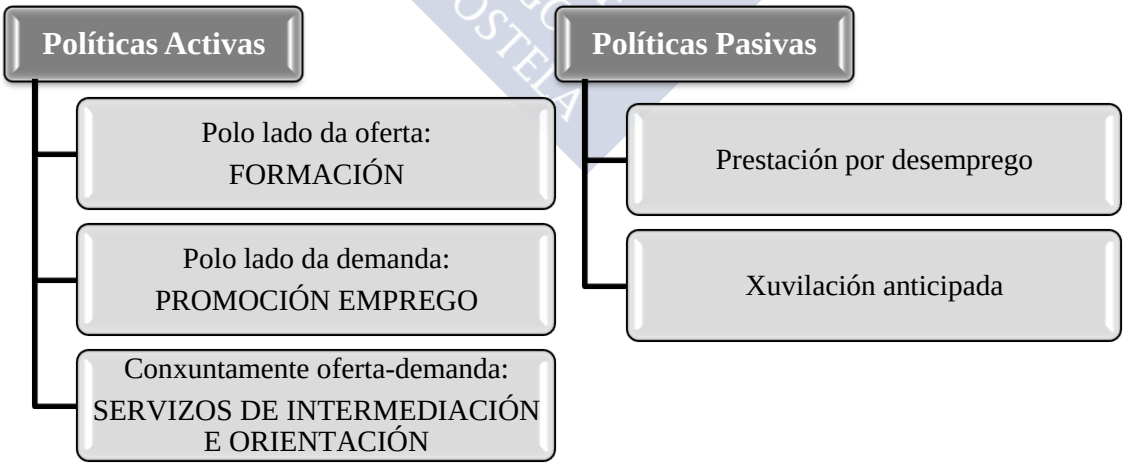
orientación, emprego e formación dirixidas a mellorar as posibilidades de acceso ao emprego, por conta allea ou propia, das persoas desempregadas, ao mantemento do emprego e á promoción profesional das persoas ocupadas e ao fomento do espírito empresarial e da economía social".

Segundo Tobes (2002, p.15) unha política activa de emprego "é toda medida cuxo obxectivo sexa a inserción ou reinserción laboral, e non se traduza nun gasto de garantía de rendas, supoña ou non gasto orzamentario".

Dentro das políticas activas de emprego hai que diferenciar entre políticas de demanda e políticas de oferta:

- As políticas de demanda supoñen unha discriminación positiva que incentivan a contratación, a través de subvencións ou incentivos fiscais ás empresas, dos grupos con maiores dificultades de integración no mercado laboral, tal é o caso das mulleres, persoas con diversidade funcionas, novos e desempregados de longa duración.
- As políticas de oferta teñen como obxectivo prioritario adecuar as cualificacións do factor traballo ás necesidades empresariais, de tal forma que a Formación Profesional Inicial, ocupacional e continua convértense en políticas indispensables dentro deste marco.

Figura 31.
Políticas Activas e Políticas Pasivas



Fonte: elaboración propia

A OCDE (2001), divide as políticas activas en cinco categorías:

1. Administración e servizos públicos de emprego.
2. Formación Profesional.
3. Medidas a favor dos mozos.
4. Medidos de axuda ao emprego.
5. Medidas a favor de persoas con diversidade funcional.

Nos países da Unión Europea, as políticas activas veñen determinadas polas directrices marcadas para a elaboración dos Plans Nacionais de Emprego, así en España divídense as políticas activas nos seis grandes grupos que se presentan a continuación Tobes (2002, p. 36):

1. Medidas a favor da formación, a reciclaxe e a mobilidade profesional.
2. Medidas para o mantemento do emprego que recolle distintas políticas e axudas destinadas á realización da reconversión industrial, reestruturación de empresas e mantemento do emprego.
3. Medidas a favor da creación de emprego que agrupa as medidas contractuais sen incentivo económico, de fomento de emprego con incentivo económico, os programas de fomento do emprego do sector público e os programas de apoio ás iniciativas empresariais e á creación de emprego.
4. Medidas a favor de categorías específicas de traballadores que recolle aquelas políticas horizontais destinadas á inserción ou reinserción laboral dos grupos con maior dificultade de acceso ou integración no mercado laboral.
5. Medidas de repartición do emprego que se instrumentan a través dos contratos a tempo parcial estable e os de substitución.
6. Medidas de intermediación no mercado de traballo, información, orientación e colocación.

É a partir de 1998 cando España, ao igual que o resto dos países da Unión, pasa a estar obrigada a presentar anualmente un Plan de Acción para o Emprego, seguindo as directrices europeas en materia de política de emprego.

Actualmente, tal e como establece o Real Decreto Legislativo 3/2015, del 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo (BOE núm. 255, 24/10/2015) son instrumentos de coordinación do SNE os seguintes (SEPE, 2018c):

- A Estratexia Española de Activación para o Emprego.
- Os Plans Anuais de Política de Emprego.

- O Sistema de Información dos Servizos Públicos de Emprego.

4.3.1. As Estratexias españolas para a mellora do emprego

Nos últimos anos viñéronse establecendo diferentes obxectivos de política de emprego dentro das denominadas Estratexias de emprego ou de activación do emprego. Entre os obxectivos máis destacados destas estratexias están os seguintes (Herrarte e Sáez, 2015, p. 130):

1. Elevar a participación laboral.
2. Reducir as taxas de desemprego, sobre todo de mozos e mulleres.
3. Reducir o emprego temporal e o de baixo contido.
4. Reforzar o emprego a tempo parcial e dotar de maior flexibilidade laboral interna ás empresas, á parte de mellorar e adecuar as competencias profesionais.
5. Promover unha adecuada reinserción das persoas no mercado de traballo.
6. Promover a igualdade de xénero no mercado laboral.

Pese a que a base sobre a cal se formulan estes obxectivos é moi boa, como indican Herrarte e Sáez (2015, p. 130) o cruzamento de fondos nacionais e comunitarios, acompañados das súas correspondentes normas e regulamentos específicos, que chega ás administracións públicas de menor nivel territorial, complica dita composición final, que se aten en moitos casos a criterios formais bastante ríxidos. Isto último dificulta, simultaneamente, o poder expor actuacións selectivas de certa consistencia e efectividade. Ademais destes aspectos, o éxito destas estratexias está condicionado polo marco laboral e polo modelo de relacións laborais.

Por outra lado, o SEPE (2018c) sinala que as políticas activas de emprego en España, a partir de 2013, seguen unha estratexia baseada nas liñas de actuación que foron acordadas coas Comunidades Autónomas no seo da Conferencia Sectorial de Emprego e Asuntos Laborais de abril de 2013, que se recollen no Real Decreto 751/2014 polo que se aproba a nova Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016.

A Estratexia Española de Activación para o Emprego configúrase como o primeiro instrumento de coordinación do SNE (*Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo*, BOE, 17/12/2003). Configúrase, deste modo, como o marco normativo plurianual para a coordinación e execución das políticas de activación para o emprego, incluíndo as políticas

activas de emprego e de intermediación laboral. Nela determínanse os obxectivos comúns a todo o SNE e os principios que deben informar todas as actuacións que leven a cabo para o cumprimento dos citados obxectivos.

En resumidas contas, esta estratexia pasa ser o eixo vertebrador das estratexias individuais de cada un dos Servizos Públicos de Emprego, no que se refire á intermediación entre oferta e demanda de emprego e ao deseño e xestión das políticas activas. Aspecto destacable neste papel vertebrador, é a súa capacidade de reforzar a vinculación efectiva entre as políticas activas e as políticas pasivas, mellorando a interrelación entre ambas fronte ao desemprego.

Debido a que este traballo abarca o período temporal 2013-2017, soamente nos imos deter nas Estratexias que abarcan dito período.

A Estratexia 2012-2014, aprobada polo *Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aproba la Estrategia Española de Empleo* (BOE, 19/11/2011) articulábase ao redor de nove ámbitos:

- Orientación profesional:
  - Accións formativas relacionadas co recoñecemento da experiencia co fin de completar a obtención do correspondente título ou certificado.
  - Orientación e información sobre emprego, autoemprego e mercado de traballo, incentivos e medios dispoñibles para o fomento da contratación, o mantemento do emprego e o apoio ás iniciativas emprendedoras, así como medidas para a mellora da súa cualificación profesional.
  - Avaliacións dos servizos de orientación prestados, co obxectivo de asegurar e mellorar a calidade dos mesmos.
  - Formación dos profesionais que se dedican aos servizos de orientación.
- Formación e recualificación:
  - Convenios de colaboración entre os servizos públicos de emprego e as empresas e/ou as organizacións empresariais.
  - Formación para emprendedores.
  - Formación e recualificación de persoas ocupadas en sectores con poucas perspectivas de crecemento económico.
  - Reforzo da oferta de formación certificable.

  - Implantación e oferta de todo o Repertorio de certificados de profesionalidade a través da rede de centros acreditados.
  - Actuacións orientadas a incrementar a taxa de cobertura de formación de traballadores desempregados.
  - Mellora da calidade da Rede de centros e Entidades de Formación Profesional para o Emprego.
- Oportunidades de emprego e fomento da contratación:
  - Estimulación da contratación indefinida dos colectivos con maiores dificultades de inserción laboral.
  - Accións de contratación como garantía de rendas, que reduzan os riscos de exclusión social de colectivos en situación prolongada de desemprego.
  - Actuacións en favor do emprego en actividades económicas emerxentes e con potencial de xeración de emprego.
  - Accións de apoio ao mantemento do emprego de traballadores con contrato indefinido, acompañado de medidas de mellora da empregabilidade.
  - Actuacións de información e asesoramento ás empresas para facilitar a contratación.
  - Apoio á contratación, por Administracións Públicas e Institucións sen ánimo de lucro, de persoas en desemprego, especialmente en situación de paro de longa duración.
- Oportunidades de emprego e formación:
  - Actuacións integradas de emprego e formación especialmente vinculadas ao cambio do modelo produtivo e aos requirimentos das actividades económicas emerxentes e/ou con potencial na xeración de emprego.
- Igualdade de oportunidades no emprego:
  - Información e orientación profesional, sen estereotipos sexistas.
  - Formación específica en orientación laboral non sexista para as persoas encargadas da información, orientación, asesoramento e acompañamento dos servizos públicos de emprego. Acreditación da experiencia laboral naqueles sectores produtivos onde a presenza da muller sexa significativa.

  - Programas de fomento do emprego que promovan a adaptación das mulleres ás necesidades do mercado de traballo, sobre todo daquelas pertencentes a grupos máis vulnerables.
  - Na xestión de ofertas de emprego, remisión obrigada dun número equilibrado de aspirantes de ambos os sexos, sempre que sexa posible.
  - Asegurar, sempre que sexa posible, unha porcentaxe de presenza mínima do sexo infrarrepresentado nos cursos de formación para o emprego.
  - Guías de actuación e de boas prácticas dirixidas aos Centros de Formación Profesional, para que nas campañas de información, captación e orientación de estudantes, incidan de forma específica na orientación profesional non sexista.
- Oportunidades para colectivos con especiais dificultades:
  - Plans de difusión das distintas accións e medidas que se establezan neste ámbito.
  - Accións específicas para a formación de persoas con necesidades formativas especiais ou que teñan dificultades para a súa inserción e recualificación profesional.
- Autoemprego e creación de empresas:
  - Medidas de emprendemento vinculadas a actividades económicas emerxentes e con potencial de xerar de emprego.
  - Promoción de actividades produtivas estratéxicas, emerxentes ou con potencial de creación de emprego.
  - Medidas específicas de orientación e asesoramento para o autoemprego e o emprendemento.
  - Fomento da capacidade emprendedora da poboación activa.
  - Fomento de medidas especiais para a facilitar a permanencia dos autónomos nos seus negocios.
  - Formación, difusión e fomento do traballo autónomo e da creación de empresas, cooperativas e sociedades laborais vinculadas ao fomento do emprego.
  - Favorecer o uso da tramitación electrónica na área de creación de empresas.
  - Actuacións de reforzo da planificación e xestión empresarial entre traballadores autónomos e no ámbito da economía social.
  - Facilitar a viabilidade financeira dos proxectos de emprendemento e a posta en marcha da actividade.

- Fomento da iniciativa empresarial mediante o traballo autónomo e a economía social.
- Actuacións de emprendemento en actividades económicas emerxentes e con potencial de crear emprego dentro da economía social e do traballo autónomo.
- Apoio á creación empresarial mediante actividades de asesoramento aos emprendedores, accións encamiñadas a facilitar e mellorar o acceso ao financiamento, e actividades formativas no terreo da creación empresarial.
- Desenvolvemento de accións específicas para favorecer a recualificación e reinserción profesional dos traballadores autónomos que teñan recoñecida unha prestación por cesamento de actividade.

- Promoción do desenvolvemento e a actividade económica territorial:
  - Facilitar no ámbito local a creación de empresas, preferentemente en actividades económicas emerxentes e con potencialidades na xeración de emprego: Fomento do espírito emprendedor.
  - Sensibilización, orientación, formación, asesoramento para a creación de empresas no ámbito local, así como actuacións de formación, difusión, acompañamento e fomento da actividade empresarial en proceso de creación ou de consolidación
  - Información sobre as distintas vías de financiamento para o desenvolvemento da actividade empresarial no ámbito local.
  - Estudo de oportunidades empresariais e de actuacións que permitan planificar e implantar estratexias de creación de emprego e actividade e de valorización de recursos no ámbito local ou comarcal.
  - Coordinación e complementariedade das iniciativas que promovan as corporacións locais cos servizos públicos de emprego.
  - Formación dirixida ao persoal dos organismos que vaian dar apoio e asesoramento a emprendedores na creación de empresas.
  - Coordinación entre os Servizos Públicos de Emprego e os organismos que se encargan na creación de empresas.
- Fomento da mobilidade:
  - Difusión dos servizos de apoio e reforzo á mobilidade en cooperación cos axentes sociais, colexios profesionais, cámaras de comercio, universidades, ou outras entidades e institucións, e información adecuada ás empresas.

- Incremento da información para dar a coñecer as condicións de vida e traballo dos lugares susceptibles de ser receptores de man de obra.
- Fomento do coñecemento doutras linguas a través de accións de Formación Profesional para o Emprego.
- Reforzo da presenza de EURES nas redes sociais.

O Plan de Acción para a Aprendizaxe Permanente foi a concreción en España do Plan de Acción 2007 da Comisión Europea sobre a Aprendizaxe de Adultos *Siempre es buen momento para aprender*, e da Axenda Europea Renovada para a aprendizaxe de adultos no período 2012-2014 (Ministerio de Educación, 2011).

Este Plan estaba enfocado ao incremento da taxa de participación da poboación adulta en educación e formación, coordinando os recursos dispoñibles para facilitar a súa incorporación ás actividades de aprendizaxe.

Para acadar os obxectivos do Plan Acción para a Aprendizaxe Permanente, proponse ás Administracións, Comunidades Autónomas, Axentes Sociais e Organizacións ou Entidades interesadas no sector, a coordinación das súas accións e recursos, e a participación nos seguintes eixos estratéxicos (Ministerio de Educación, 2011, p. 10):

1. Desenvolver mecanismos que faciliten a reincorporación da poboación adulta ao sistema educativo para obter o Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria.
2. Xeneralizar o recoñecemento de competencias profesionais, como mecanismo para aumentar a cualificación da poboación activa, en particular a dos traballadores pouco cualificados.
3. Establecer novas vías de acceso á FP, e facer compatible o traballo e o estudo para os mozos que o abandonan prematuramente.
4. Reforzar a actualización e a adquisición de novas competencias profesionais para afrontar con éxito o cambiante mercado laboral.
5. Promover o acceso das persoas adultas ao Bacharelato, á Formación Profesional e á Universidade.
6. Ofrecer educación e formación, formal e non formal, a persoas en risco de exclusión social como estratexia de apoio á superación de situacións de pobreza e marxinación.
7. Difundir entre a cidadanía as posibilidades da formación permanente.

8. Establecer mecanismos para a mellora da calidade e a avaliación periódica da implementación das políticas relacionadas coa aprendizaxe ao longo da vida, con participación de todos os axentes implicados.

A Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016, aprobada polo *Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aproba la Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016* (BOE, 23/09/2014) articúlase ao redor de seis eixos:

1. Melloras na orientación e xestión dos Servizos Públicos de Emprego (información, diagnóstico individualizado e xestión de itinerarios profesionais, xestión de ofertas de emprego, relacións con empresas).
2. Formación para o emprego: promover a formación acreditable e a de alternancia, promover avaliacións de calidade.
3. Oportunidades de emprego: Fomentar a contratación de colectivos especiais.
4. Promover a igualdade de oportunidades no acceso ao emprego e a mobilidade funcional e sectorial.
5. Emprendemento. Fomentar a iniciativa empresarial, o traballo autónomo e a economía social.
6. Mellora do marco institucional do SNE (modernización e coordinación).

Os principios que se establecen nesta Estratexia atribúen gran importancia aos aspectos de programación, seguimento e avaliación.

A Estratexia establece dous niveis de seguimento e avaliación:

- Cumprimento dos obxectivos estratéxicos e estruturais.
- Seguimento detallado e avaliación dos servizos e programas que se desenvolvan de fronte ao cumprimento dos citados obxectivos.

Os obxectivos estratéxicos ou prioritarios son aqueles obxectivos que adquiren especial relevancia nun momento determinado, e nos cales se ten que focalizar a atención e o esforzo durante un período de tempo. Estes obxectivos deberán permitir a concentración de recursos naqueles sectores, colectivos e áreas de interese aos que se queira prestar maior dedicación pola súa especial dificultade para o acceso ao mercado laboral ou por presentar maiores oportunidades, maior viabilidade ou mellores perspectivas de futuro. Corresponde ao Goberno a súa determinación con carácter anual, a través dos respectivos Plans Anuais de Política de Emprego, que se describen máis adiante.

Os obxectivos Estratéxicos para este período son os que se relacionan a continuación (SEPE, 2018c):

- Mellorar a empregabilidade dos mozos e cumprir o previsto pola Garantía Xuvenil.
- Favorecer a empregabilidade doutros colectivos especialmente afectados polo desemprego (desempregados de longa duración, maiores de 55 anos e beneficiarios do Programa de Recualificación Profesional das persoas que esgoten a súa protección por desemprego PREPARA).
- Mellorar a calidade da Formación Profesional para o Emprego.
- Reforzar a vinculación das políticas activas e pasivas de emprego.
- Impulsar o emprendemento.

Como indica o SEPE (2018c), os obxectivos estruturais, son obxectivos de natureza estable, polo que teñen que ser atendidos mediante actividades desenvolvidas sostidamente ao longo do tempo. En ocasións terán máis ou menos relevancia e requirirán un maior ou menor esforzo, pero poucas veces poderanse interromper por completo.

O conxunto de todos os obxectivos estruturais ten que ser exhaustivo, de forma que calquera posible actuación de políticas activas de emprego ou de intermediación laboral deberá de encaixar no cumprimento dun ou varios obxectivos estruturais. Cando unha actuación non se axuste a ningún obxectivo estrutural esta non poderá ser considerada de política activa de emprego ou de intermediación laboral.

Ambos obxectivos están relacionados entre si, de forma que cada Comunidade Autónoma deberá priorizar os que considere convenientes para conseguir o obxectivo final e ser eficiente co gasto que realice en políticas activas. Para iso, cada obxectivo terá un ou varios indicadores que medirán ao final de cada ano o seu cumprimento e que condicionasen a repartición dos fondos destinados ás políticas de activación para o emprego (SEPE, 2018c).

4.3.2. Os Plans anuais de política de emprego

O Plan Anual de Política de Emprego (PAPE) está composto por servizos (accións) e programas (medidas) de políticas activas de emprego que deberán levar a cabo as Comunidades Autónomas, tanto as financiadas mediante fondos estatais, como as que se financian con recursos económicos propios, así como tamén as accións e medidas que realice, no seu ámbito de competencia (SEPE, 2018c).

Tamén no caso dos Plans Anuais de Política de Emprego nos centraremos que abarcan o período temporal deste traballo.

O Plan Anual de Política de Emprego para o ano 2013 incluía trinta e tres obxectivos comúns: vinte e nove obxectivos estruturais e catro obxectivos estratéxicos, que se consideran prioritarios para este ano. Os obxectivos estratéxicos para o exercicio 2013 eran os seguintes (SEPE, 2013):

- Mellorar a empregabilidade de mozos e apoio ao empredemento.
- Mellorar a empregabilidade de outros colectivos especialmente afectados polo desemprego.
- Mellorar a calidade da Formación Profesional para o Emprego.
- Mellorar a vinculación das políticas activas e pasivas de emprego.

Os obxectivos prioritarios do Plan Anual de Política de Emprego para o ano 2014 eran os seguintes (Herrarte e Sáez, 2015):

- Mellorar a empregabilidade de mozos e Plan de Implementación da Garantía Xuvenil.
- Favorecer a empregabilidade doutros colectivos: maiores de 55, PLD, Plan Prepara.
- Mellorar a calidade da Formación Profesional para o Emprego.
- Reforzar a vinculación das políticas activas e pasivas de emprego.
- A distribución de fondos condiciónase á consecución de resultados.

No Plan Anual de Política de Emprego para o ano 2015, os obxectivos prioritarios eran os seguintes (Herrarte e Sáez, 2015):

- Mellorar a empregabilidade dos mozos e desenvolver o Plan da Garantía Xuvenil en España.
- Favorecer a empregabilidade doutros colectivos afectados polo desemprego: maiores de 45 anos que sexan desempregados de longa duración e a dos beneficiarios do Programa PREPARA.
- Mellorar a calidade da Formación Profesional para o Emprego.
- Reforzar a vinculación das políticas activas e pasivas de emprego.
- Impulsar o emprendemento como parte complementaria da activación.

De acordo coa Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016, os servizos e programas do Plan 2016 que desenvolvían os Servizos Públicos de Emprego debían

dirixirse ao cumprimento dos cinco obxectivos estratéxicos, que eran os seguintes (SEPE, 2018c):

- Mellorar a empregabilidade dos mozos e desenvolver o Plan de Implementación da Garantía Xuvenil en España.
- Favorecer a empregabilidade doutros colectivos especialmente afectados polo desemprego, en particular os maiores de 45 anos que sexan desempregados de longa duración, beneficiarios do Programa de Recualificación Profesional das persoas que esgoten a súa protección por desemprego (PREPARA), do Programa de Activación para o Emprego e do Programa de Acción Conxunto para a Mellora da Atención ás Persoas Paradas de Longa Duración
- Mellorar a calidade da FPE, que se traduce no seu maior impacto en termos de inserción e de mellora do desenvolvemento profesional dos traballadores.
- Reforzar a vinculación das políticas activas e pasivas de emprego.
- Impulsar o emprendemento como parte inseparable da activación e recuperación do emprego.

Por outro lado, o Sistema de Información dos Servizos Públicos de Emprego configúrase como o instrumento técnico que integra a información relativa á intermediación laboral, á xestión das políticas activas de emprego, e da protección por desemprego, que realicen os Servizos Públicos de Emprego en todo o territorio do Estado. Segundo o SEPE (2018c):

> Este sistema garantirá que leven a cabo de forma adecuada as funcións de intermediación laboral, sen barreiras territoriais; o rexistro das persoas demandantes de emprego; a trazabilidade das actuacións seguidas por estas na súa relación cos Servizos Públicos de Emprego; as estatísticas comúns; a comunicación do contido dos contratos; o coñecemento da información resultante e o seguimento, entre outros ámbitos, da xestión da Formación Profesional para o Emprego, a orientación profesional, as iniciativas de emprego e as bonificacións á contratación, así como as actuacións das axencias de colocación. Tamén permitirá a avaliación, o seguimento e control da utilización de fondos procedentes dos Orzamentos Xerais do Estado ou da Unión Europea para a súa xustificación.

4.4. O PLAN DE ACCIÓNS FORMATIVAS DIRIXIDAS PRIORITARIAMENTE A PERSOAS TRABALLADORAS DESEMPREGADAS COMO MECANISMO DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO DENTRO DAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPREGO

O Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (Plan AFD) inscríbese dentro do Plan Estratéxico de Galicia. No contexto deste traballo merecen especial mención os que abarcan os períodos temporales 2010-2014 e 2015-2020, posto que este estudo comprende dende o período 2013-2017.

O Plan Estratéxico Galicia 2010-2014 pretendía desenvolver un novo modelo atendendo a dúas directrices: un modelo de cohesión (cohesión económica, territorial e social) e unha nova gobernanza que permita chegar a un modelo aberto, compartido e corresponsable.

Este Plan fixaba como eixe 2, a "dinamización económica, crecemento e emprego*"*. Dentro de dito eixe 2 considérase como prioridade de actuación:

- Facilitar a mobilidade das persoas e o acceso aos mercados, aumentando a accesibilidade do territorio e mellorar as redes de transporte e a seguridade viaria.
- Internacionalizar a economía galega, fomentando o investimento empresarial o espírito emprendedor e a innovación nas empresas.
- Potenciar a competitividade dos sectores estratéxicos mediante a política de clusters e o fomento da innovación e cooperación empresarial.
- Acadar emprego de calidade mediante a cualificación dos traballadores e a mellora das condicións de empregabilidade a través do fomento das políticas activas e preventivas no mercado laboral galego.

No caso do eixe 3, "economía do coñecemento", considéranse, obxectivos estratéxicos os seguintes:

- Construír unha sociedade competitiva baseándose na investigación e o desenvolvemento tecnolóxico e a innovación empresarial, como garantía de crecemento.
- Modernizar e promover a aplicación e emprego xeral das TIC nos ámbitos produtivos, social e dos servizos públicos.

Por outro parte, o Plan Estratéxico Galicia 2015-2020 que foi aprobado polo Parlamento galego o 11 de maio de 2016, fixaba como eixe 1, a "empregabilidade e o crecemento intelixente", que recollía un modelo integral de desenvolvemento coa finalidade de superar a situación laboral previa á crise e a creación de postos de traballo sustentables. Dentro deste

eixo considérase como prioridade de actuación o aumento da empregabilidade e produtividade das persoas traballadoras de Galicia a través da formación e innovación constante. Para isto establecíase como un dos obxectivos estratéxicos ou prioritarios, a mellora da calidade da Formación Profesional para o Emprego, e como un dos eixes que agrupa os obxectivos estruturais, o da formación e o das oportunidades de emprego.

No caso do eixe da formación, considéranse, entre outros obxectivos estruturais:

- Incrementar o esforzo formativo na Formación Profesional para o Emprego: incrementar a taxa de cobertura, o número de horas de formación por alumno/a e facilitar a accesibilidade á formación de persoas desempregadas e ocupadas.
- Promover un mellor axuste da Formación Profesional para o Emprego ás necesidades do mercado de traballo: revisión e adecuación da Formación Profesional para o Emprego establecendo unha oferta que teña en conta as peculiaridades do mercado laboral en eidos concretos.
- Promover a formación acreditable oficialmente: adecuación da Formación Profesional para o Emprego establecendo unha oferta con especial prioridade á formación conducente a CP.
- Promover a formación en alternancia: promover a formación en alternancia co emprego e a experiencia laboral.
- Avanzar e consolidar a avaliación e o recoñecemento das competencias profesionais.
- Promover unha oferta formativa dirixida especialmente aos colectivos con maiores dificultades de inserción no mercado laboral.
- Mellorar os sistemas de seguimento e avaliación da calidade da Formación Profesional para o Emprego.

Polo que atinxe ao eixe das oportunidades de emprego, os obxectivos estruturais que se recollían eran os seguintes:

- Fomentar e soster a contratación de colectivos e sectores con dificultades, para proporcionar traballo, experiencia e soster a actividade económica: fomentar a contratación de persoas desempregadas, en especial aquelas con maiores dificultades de inserción no mercado laboral. Proporcionar traballo ou experiencia profesional ás persoas desempregadas, en especial, a aquelas con maiores dificultades de inserción no mercado laboral.

- Fomentar a contratación de persoas desempregadas en sectores emerxentes con perspectivas de crecemento de emprego.
- Aflorar emprego en economía somerxida: fomentar as oportunidades de emprego para persoas que se encontran en situación de emprego non declarado.
- Fomentar a inserción laboral de persoas desempregadas perceptoras de prestacións por desemprego: fomentar a activación para o emprego das persoas beneficiarias de prestacións para axilizar a súa incorporación ao mercado de traballo antes do esgotamento das prestacións, evitando con iso a desprotección do desempregado.

O Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia (Plan AFD), o cal se inscribe, tal e como acabamos de ver, no Plan Estratéxico de Galicia, ten como obxectivo cualificar aos traballadores e traballadoras desempregados co fin de acadar a súa integración non mercado laboral.

Como se indica na orde que regula dito plan, as accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas conforman un dos elementos máis salientables das políticas activas de emprego, como medida de mellora da empregabilidade das persoas desempregadas, dentro da Estratexia europea de emprego acordada polo Consello Europeo extraordinario de Luxemburgo, e da estatal, de acordo co Plan Nacional de acción para o emprego.

As accións formativas pódense solicitar polas seguintes vías de programación:

1. Vía ordinaria de programación, na que poderán participar os centros e entidades colaboradoras inscritos ou acreditados no Rexistro de Centros e Entidades de Formación para o Emprego da Consellería de Economía, Emprego e Industria, que poderán solicitar calquera das especialidades do catálogo de familias da Formación Profesional para o Emprego en que estean inscritas ou acreditadas na data de publicación da orde.

2. Vía de programación de convenios de colaboración vencellados a programas específicos para a formación de persoas con necesidades formativas especiais ou que teñan dificultades para a súa inserción ou recualificación profesional e que se consideren de interese social.

3. Vía de programación de proxectos formativos con compromiso de contratación inmediata

As accións formativas do Plan AFD, poden ser impartidas polos centros propios da Xunta de Galicia ou polas entidades colaboradoras e homologadas para a impartición das especialidades formativas que se ofertan.

As que se imparten nos centros propios, agrúpanse e coñécense como "Contratación por Lotes", debido a que, a pesar de que se impartan nos centros da Xunta a formación subcontratase a entidades homologadas e con experiencia na impartición nos diferentes lotes de familias profesionais. Cada Lote está composto por varias especialidades formativas. A adxudicación dos lotes ás entidades realízase mediante concorrencia competitiva.

Nas convocatorias 2014-2015 e 2016-2017 os lotes ofertados foron os seguintes:

Lote 1. Familia profesional de Administración e xestión.

Lote 2. Familia profesional de Agraria.

Lote 3. Familia profesional de Edificación e obra civil.

Lote 4. Familia profesional de Electricidade e electrónica.

Lote 5. Familia profesional de Enerxía e auga.

Lote 6. Familia profesional de Fabricación mecánica.

Lote 7. Familia profesional de Hostalería e turismo.

Lote 8. Familia profesional de Industrias extractivas.

Lote 9. Familia profesional de Informática e comunicacións.

Lote 10. Familia profesional de Instalación e mantemento.

Lote 11. Familia profesional de Imaxe persoal.

Lote 12. Familia profesional de Madeira, moble e cortiza.

Lote 13. Familia profesional de Marítimo- pesqueira.

Lote 14. Familia profesional de Seguridade e medio ambiente.

Lote 15. Área profesional formación e educación da familia servizos socioculturais e á comunidade.

Lote 16: Area profesional atención social da familia servizos socioculturais e á comunidade.

Lote 17: Familia profesional de Transporte e mantemento de vehículos.

Cada lote impártese en varias provincias, e as entidades son as encargadas de facilitar os medios para a execución da formación (docencia, material didáctico, material consumible, equipos de protección individual, roupa, empresas de prácticas, etcétera). O seguimento realízase polos técnicos do propio centro.

As accións formativas que se imparten pola vía ordinaria, nas instalacións das entidades colaboradoras, adxudícanse por provincia e especialidade. A entidade pode solicitar aquelas especialidades nas que se encontra homologada. Neste caso é a entidade a que se encarga de todo: docencia, material, empresas de prácticas, seguimento da formación e xustificación.

Estas accións formativas van dirixidas a persoas traballadoras desempregadas, tendo preferencia, en cada unha das convocatorias obxecto de estudo os colectivos relacionados na seguinte táboa:

Táboa 22.
Colectivos prioritarios na selección do alumnado do Plan AFD

2013	1º Persoas desempregadas de longa duración, as mulleres, especialmente aquelas que sufran violencia de xénero. 2º Persoas desempregadas con baixa cualificación. 3º Persoas discapacitadas. 4º Emigrantes retornados. 5º Persoas en risco de exclusión social. 6º Persoas desempregadas que estean nun itinerario personalizado.
2014	1º Persoas que teñan superados un ou varios MF dun CP ou que obtivesen acreditacións parciais mediante o procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral. 2º Persoas que teñan subscrito e vixente un itinerario personalizado de inserción. 3º Mulleres, especialmente aquelas que teñan a condición de vítimas de violencia de xénero. 4º Persoas con discapacidade. 5º Persoas desempregadas de longa duración. 6º Persoas en risco de exclusión social. 7º Persoas con baixa cualificación. Pola súa vez, dentro destes colectivos, darase prioridade ás persoas desempregadas menores de trinta anos.
2015	1º Menores de 30 anos, sempre que pertenzan ademais a algún dos colectivos que se relacionan a continuación. 2º Persoas que teñan superados un ou varios MF dun CP ou que obtivesen acreditacións parciais mediante o procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral. 3º Persoas que teñan subscrito e vixente un itinerario personalizado de inserción. 4º Mulleres, especialmente aquelas que teñan a condición de vítimas de violencia de xénero. 5º Persoas con discapacidade. 6º Persoas desempregadas de longa duración.

	7º Persoas en risco de exclusión social. 8º Persoas con baixa cualificación, entenderanse como tales aquelas persoas que no momento do inicio do curso estean incluídas nun dos seguintes grupos de cotización: 06, 07, 09, 10. No caso de tratarse de persoas desempregadas ou de traballadores autónomos, considerararanse aquelas que non estean en posesión dun carné profesional, Certificado de Profesionalidade de nivel 2 ou 3, título de formación profesional ou dunha titulación universitaria.
2016	1º Menores de 30 anos, sempre que pertenzan ademais a algún dos colectivos que se relacionan a continuación. 2º Persoas que teñan superados un ou varios MF dun CP ou que obtivesen acreditacións parciais mediante o procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral. 3º Persoas que teñan subscrito e vixente un itinerario personalizado de inserción. 4º Mulleres, especialmente aquelas que teñan a condición de vítimas de violencia de xénero. 5º. Persoas con discapacidade. 6º. Persoas desempregadas de longa duración. 7º. Persoas en risco de exclusión social. 8º. Persoas con baixa cualificación, entendéndose como tales aquelas persoas que no momento do inicio do curso estean incluídas nun dos seguintes grupos de cotización: 06, 07, 09, 10. No caso de tratarse de persoas desempregadas ou de traballadores autónomos considerararanse aquelas que non estean en posesión dun carné profesional, CP de nivel 2 ou 3, título de FP ou dunha titulación universitaria.

Fonte: elaboración propia a partir das Ordes polas que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública de accións formativas dirixidas ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia

Na selección do alumnado, o primeiro paso para a selección do alumnado por parte do centro é facer unha petición de persoas candidatas (persoas desempregadas) á oficina de emprego que corresponda. A oficina de emprego, unha vez recibida a petición, selecciona dúas persoas por praza vacante en cada curso mediante sondaxe entre as persoas demandantes de emprego inscritas no Servizo Público de Emprego. Unha vez remitida pola oficina de emprego a lista de persoas en desemprego preseleccionadas (que se incorporan automaticamente na aplicación SIFO -Sistema Informático de Formación Ocupacional-, actualmente SIFO 3, da Xunta de Galicia), o centro procede á selección oficial do alumnado.

Aínda que as persoas traballadoras desempregadas teñen prioridade absoluta para participar nestas accións formativas, poden participar, así mesmo, ata un 25% de persoas traballadoras ocupadas en cada unha das accións formativas, agás nos cursos con compromiso de contratación inmediata, nos cales só poderán participar persoas traballadoras desempregadas.

Para cursos de programación ordinaria o número máximo de alumnos en cada curso será de 15. Non se pode iniciar a acción formativa se non se reúne un mínimo de 10 alumnos/as presentes o día de inicio da acción formativa. No suposto de que o curso iníciese con 10 ou máis alumnos/as e menos de 15 poderá completarse ese número dentro do primeiro cuarto das horas totais. No caso de non acadar 10 alumnos/ as o primeiro día, deberá aprazarse o inicio e continuar coa selección do alumnado ata acadar o mínimo de 10 alumnos.

No caso de non completarse o máximo de 15 alumnos/as, unicamente se poderá incorporar alumnado durante os primeiros cinco días lectivos dende o inicio da acción formativa, sempre que non se superase o primeiro cuarto. Para estes efectos, naqueles casos en que os módulos transversais se impartan con anterioridade aos módulos formativos integrantes do Certificado de Profesionalidade, os primeiros cinco días lectivos entenderanse referidos aos cinco primeiros días lectivos do módulo formativo integrantes do certificado. Superados os cinco primeiros días, só poderán incorporarse ao curso aqueles alumnos/as que teñan pendentes un ou varios módulos formativos para finalizar a súa formación. A súa incorporación só poderá realizarse dentro dos cinco primeiros días do módulo/s formativo/s que teña pendente/s, sempre que non superase o primeiro cuarto deste módulo.

Segundo a Orde do 29 decembro de 2015 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública de subvencións para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2016, son dereitos e deberes do alumnado os seguintes:

1. A formación será gratuíta para todo o alumnado das accións formativas derivadas da Orde.
2. O alumnado terá dereito a percibir as axudas ou bolsas que se establecerán regulamentariamente pola Consellería de Economía, Emprego e Industria.
3. Dentro da programación de Formación Profesional para o Emprego financiada con fondos públicos, o alumnado que resulte seleccionado para un curso non poderá asistir en ningún caso a outro simultaneamente. Tampouco poderá causar baixa nun curso para acceder a outro, salvo autorización expresa do respectivo/a xefe/a territorial, por causas excepcionais debidamente xustificadas.
4. Terán a obriga de asistir e de seguir con aproveitamento os cursos, asinar os controis de asistencia, rexistrar a súa entrada e saída o curso no sistema de control biométrico e

facilitar a documentación que lles sexa solicitada polo centro ou entidade impartidora, dentro dos 10 primeiros días lectivos.

5. Nos cursos de especialidades formativas correspondentes a novos certificados de profesionalidade de nivel 2 e 3, terán a obriga de presentar copia da documentación acreditativa dos requisitos de acceso para poder participar no curso. No seu caso, tamén deben presentar a documentación acreditativa para a exención do módulo de prácticas profesionais non laborais.
6. Será causa de exclusión incorrer en máis de dúas faltas de asistencia non xustificadas nun mes ou non seguir o curso con aproveitamento segundo criterio do seu responsable.

   A xustificación das faltas deberá facerse mediante documentos ou calquera outro medio que acredite de modo fidedigno o motivo da non asistencia. Os/as alumnos/as disporán dun prazo de tres días hábiles para presentar no centro colaborador os xustificantes das súas faltas de asistencia. Unha vez transcorrido este prazo sen que os presentasen, a falta será considerada como sen xustificar. As faltas de asistencia por actividade laboral, cun máximo de cinco ao mes, xustificaranse cunha copia do contrato de traballo.

   Igualmente será causa de exclusión incorrer en cinco incumprimentos horarios nun mes, sen xustificación. Enténdese por incumprimento horario tanto o retraso na hora de entrada, como o adianto na saída ou as ausencias durante parte das horas lectivas.

   Mediante resolución da persoa titular da xefatura territorial correspondente os/as alumnos/ as, previa audiencia, poderán ser excluídos das accións formativas, a petición das entidades de formación, cando non sigan con suficiente aproveitamento a acción formativa ou dificulten o seu normal desenvolvemento. Contra esta resolución, que non pon fin á vía administrativa, poderán interpoñer recurso de alzada.

7. O alumnado deberá acudir a súa oficina de emprego, unha vez rematado o curso, para cancelar a suspensión da demanda.
8. Nas accións formativas de especialidades vencelladas a novos CP, os/as alumnos/as que teñan xa cursado con aproveitamento algún MF dos que integran a especialidade que estean cursando, non poderán volver a realizalo, sempre que esa formación sexa acreditable para os efectos da obtención dos CP.

As persoas traballadoras desempregadas que participan nas accións do Plan AFD poden percibir axudas en concepto de transporte, manutención e aloxamento, na contía e condicións que se determinen mediante Orde do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais. Ademais pódense establecer axudas de conciliación para as persoas que teñan fillos/as menores de 6 anos e/ou persoas dependentes ao seu cargo, e tamén para as persoas que teñan un porcentaxe de discapacidade igual o superior ao 33%.

É importante subliñar que as accións formativas estarán constituídas pola especialidade formativa e polo módulo ou módulos transversais. En todas as accións formativas do plan AFD será obrigatoria a impartición do módulo transversal Inserción laboral, sensibilización ambiental e na igualdade de xénero (FCOO03), de dez horas de duración. Ademais, en todos os cursos programados se impartirá un módulo formativo sobre igualdade de oportunidades entre mulleres e homes e de corresponsabilidade familiar e doméstica:

- FCOXXX01 Formación para a igualdade (3 horas lectivas) cando os cursos sexan dunha duración menor ou igual a 50 horas ou
- FCOXXX05 Formación para a igualdade (8 horas lectivas) cando os cursos teñan unha duración superior a 50 horas.

Tamén será obrigatorio, para as especialidades formativas das familias profesionais artes e artesanías (ART), electricidade e electrónica (ELE), enerxía e auga (ENA), edificación e obra civil (EOC), fabricación mecánica (FME), industrias extractivas (IEX), instalación e mantemento (IMA) e madeira, moble e cortiza (MAM), a impartición do módulo FCOXXX04 Curso básico de prevención de riscos laborais (60 horas).

Os/as alumnos/as que xa cursaron algún módulo transversal, e aparece na aplicación informática SIFO 3, non poderán volver a realizalo. Se non figura en SIFO 3, poderán non realizalo sempre e cando o xustifiquen documentalmente.

En canto ao MFCT, é preciso sinalar que as prácticas en empresas non supoñen en ningún caso a existencia de relación laboral entre o alumnado e as empresas ou organismos da Administración e para poder realizalo o alumnado debe ter superados todos os módulos formativos que configuran o Certificado de Profesionalidade e o número máximo de horas de asistencia do alumno ou alumna non poderá exceder de oito horas diarias.

O titor do MFCT é designado polo centro de formación entre os formadores ou titores-formadores que impartirán os módulos formativos do Certificado de Profesionalidade. Este titor é o responsable de acordar co titor designado pola empresa o programa formativo deste módulo. O seguimento e a avaliación dos alumnos realízase conxuntamente polo titor do centro e o titor designado pola empresa.

Todos os alumnos e alumnas están obrigados a realizar o MFCT, salvo os que soliciten a exención acreditando unha experiencia laboral de polo menos tres meses, cun mínimo de 300 horas traballadas en total, durante os cinco últimos anos transcorridos ata a data de solicitude da exención e que se corresponda coas capacidades recollidas no antedito módulo do Certificado de Profesionalidade.

Tamén hai que recordar, tal e como indicamos no capítulo anterior, que os centros e entidades deben realizar unha avaliación e control de calidade da formación executada. As persoas participantes deben avaliar a calidade das accións a través de cuestionarios de avaliación de calidade que cubrirá, polo menos, os seguintes ámbitos específicos de información referidos á valoración xeral da acción formativa:

- Contidos: a súa adecuación ás expectativas e necesidades de formación, así como utilidade dos contidos para a traxectoria profesional da persoa participante.
- Profesorado: o seu nivel de preparación, de especialización e de comunicación.
- Medios didácticos: valoración dos medios utilizados e a súa adecuación aos contidos.
- Medios técnicos e instalacións: adecuación ao desenvolvemento do curso
- Organización: composición e homoxeneidade do grupo de formación, número de alumnas e alumnos, información previa recibida, horarios e duración.

As organizacións ou entidades son as responsables do proceso de avaliación da calidade das accións formativas, tanto non que se refire á distribución, gravación e explotación dos cuestionarios, como no que se refire á realización de informes de resultados que conterán unha tabulación coa totalidade dos mesmos e se empregará para análise da calidade das accións executadas.

Por outro lado, os centros están obrigados a someterse ás actuacións de supervisión e control que, en calquera momento, poidan acordar os servizos competentes da Consellería

Economía, Emprego e Industria, tanto no relativo ao desenvolvemento das accións formativas como á súa xestión e tramitación administrativa.

4.4.1. Proposicións e recomendacións para a avaliación de programas

De Miguel et al. (2011, p. 2) afirman que un dos obxectivos prioritarios e esenciais dos plans e programas de Formación Profesional para o Emprego é potenciar a empregabilidade dos traballadores e traballadoras, co fin de impulsar a súa integración e reinserción no mercado de traballo, especialmente daquelas persoas con dificultades de inserción laboral. Por este motivo, é preciso que estes obxectivos sexan avaliados, e que a esta avaliación se lle de o valor e importancia que merece. En palabras dos autores indicados: "a avaliación é fundamentalmente un feito social, cultural e non soamente técnico e metodolóxico".

Cabrera (2000) indica que a avaliación pasou a ser unha actividade realmente complexa pero, sen embargo, trátase dun poderoso instrumento que vela pola calidade das accións formativas.

Pola súa parte, Cano (2015) sinala que a avaliación foi evolucionando nas últimas décadas, pasando de centrarse na medición a inclinarse máis polo xuízo crítico. Sinala a mesma autora que se deixaron a un lado os modelos tylerianos, centrados na comprobación da eficacia dun programa, e recorreuse a modelos sociocríticos (Simons, 1999), que perciben a avaliación como exercicio de comprensión holística, iluminativa (Parlett e Hamilton, 1977) ou comprensiva (Stake, 2006) e como servizo público (MacDonald, 1988).

Como indica Cano (2015) a pesar da progresión nos modelos teóricos de avaliación de programas (Aguilar e Ander- Egg, 1992; Pérez Juste, 2006), na posta en práctica dos mesmos, esta avaliación experimentou diversas dificultades relacionadas coa falta de deseños de avaliación globais, escaseza de recursos, marcos temporais para a súa realización pouco viables e escasa cultura avaliativa.

Sinala ademais que a falta de deseños de avaliación realizados dende o momento en que se xesta o programa foi un dos puntos débiles máis recorrentes na avaliación da formación. A mesma autora añade que á falta de deseños, hai que añadir a falta de orzamento. Por exemplo, ao planificar a formación, non adoitan estimarse as horas de docencia nin da persoa que se encarga de facer o seguimento da formación para realizar procesos de avaliación. En base a

isto, é tan importante como necesario incorporar as horas dos diversos axentes que interveñen na actividade formativa para participar nos procesos de avaliación.

Doutra banda, é importante ter en conta certos aspectos en canto á temporalidade na que se leva a cabo o proceso avaliativo, xa que se o que queremos é avaliar os efectos das actividades formativas debemos ter claro que debemos realizar unha avaliación diferida no tempo (Boqué e García, 2010). Se o que queremos é levar a cabo unha avaliación da transferencia en contextos reais de traballo débese esperar ademais a que os participantes na formación accedan a un posto laboral, polo menos relacionado coa formación realizada. Se queremos avaliar tamén o impacto que dita transferencia xera sobre a organización, o marco temporal debe de estenderse (ACNUDH, 2010). Neste último caso os resultados últimos do programa de formación requiren dun seguimento lonxitudinal e superan os marcos temporais cos que as persoas que financian os programas adoitan traballar (Cano, 2015).

Tamén sinala que un cuarto elemento que dificulta a avaliación de programas é a falta de cultura avaliativa, como conxunto de principios e de prácticas para a revisión constante do noso quefacer profesional individual e colectivo.

En base a estas consideracións previas, resulta interesante a proposta que establece Pineda (2000) no modelo ideado pola mesma autora e o cal denomina Modelo Holístico de Avaliación. Trátase dunn plan de avaliación sistemático, rigoroso e coherente que consiste en responder os cinco interrogantes básicos que afectan á avaliación de forma integrada, cruzando as respostas e elaborando unha engrenaxe de estratexias evaluativas que cobren a totalidade do proceso de formación. Os interrogantes son (Pineda, 2000, pp. 122-124):

1. Para quen avalío? É dicir, quen é o destinatario das miñas avaliacións?A resposta a este interrogante determina a finalidade e o enfoque do proceso de avaliación deseñada.

2. Que avalío? Ou sexa, que elementos e aspectos quero avaliar?, cal é o obxecto da miña avaliación? Aquí Pineda (2000) identifica seis niveles básicos de avaliación que se poden desagregar en subniveles ata chegar aos elementos específicos. Estes niveis son:

Nivel 1: satisfacción do participante coa formación.

Nivel 2: logro dos obxectivos de aprendizaxe polos participantes.

Nivel 3: coherencia pedagóxica do proceso de formación.

Nivel 4: transferencia das aprendizaxes ao posto de traballo.

Nivel 5: impacto da formación nos obxectivos da organización.

Nivel 6: rendibilidade da formación para a organización.

3. Quen avalía? É dicir, cales son os axentes de avaliación? Os axentes que emitan xuízos sobre a formación deberían ser todos aqueles afectados por ela, desde o participante ata a dirección da organización, pasando polo formador, o departamento de formación, o superior do participante, os seus compañeiros, os clientes, etc.

3. Cando avalío? En que momento é conveniente avaliar? A resposta a este interrogante son os catro momentos básicos, que se corresponden coas modalidades clásicas de avaliación:

- Antes de iniciar a formación: avaliación inicial ou diagnóstica.
- Durante a formación: avaliación procesual ou formativa.
- Ao acabar a formación: avaliación final ou sumativa.
- Un tempo despois de acabar a formación: avaliación diferida ou de transferencia e impacto.

4. Como avalío? É dicir, con que instrumentos podo avaliar todo o anterior? Pineda (2000) advirte que a resposta a este interrogante é ampla e variada, xa que a posibilidade de instrumentos é ilimitada. Pódense utilizar cuestionarios, entrevistas individuais e grupais, controis e test finais, actividades e produtos de aprendizaxe, observacións sistemáticas, demostracións, informes de avaliación, indicadores cualitativos e cuantitativos do impacto, etc.

Este modelo holístico permite responder a estes interrogantes de forma "integrada, cruzando as respostas e propoñendo estratexias de avaliación baixo a óptica dun criterio prioritario: a rendibilidade do proceso de avaliación a deseñar, é dicir, a eficacia e a eficiencia do deseño de avaliación" (Pineda, 2000, p. 124).

Para Tejada e Ferrández (2007) os niveis sobre os que centrar a atención na avaliación son os seguintes:

- Satisfacción dos participantes: apreciar o grao de agrado dos participantes ante a formación recibida, é dicir, tratar de responder á seguinte cuestión: "en que medida lles gustou ou están satisfeitos e como consideran que dita formación pode resultarlles de utilidade no desempeño do seu traballo?"
- Grao de aprendizaxe lograda: verificar se se alcanzaron os obxectivos establecidos na acción formativa, é dicir, tratar de responder á seguinte cuestión: "as persoas que

asistiron á acción formativa asimilaron os coñecementos e habilidades que se pretendían?"

- Transferencia ao posto de traballo: apreciar a posta en práctica dos coñecementos e habilidades desenvoltas nunha acción formativa, é dicir, tentar dar resposta á seguinte cuestión: "os participantes poñen en práctica as aprendizaxes xa non no contexto de execución do programa, senón no posto de traballo?"
- Impacto da formación no posto de traballo e na organización. Unha vez os participantes poñen en práctica as novas formas de proceder no seu posto de traballo (transferencia), debemos cuantificar o impacto, por tanto a cuestión a avaliar e sobre a que procurar respostas é a seguinte: "que incidencias tiveron esas novas competencias no seu traballo e como contribuíron a que a organización mellore os seus servizos*?"* Trátase de medir os efectos da formación.
- Rendibilidade da formación: trátase do cálculo do beneficio que supón dar formación. "Cal é o retorno de inversión (ROI) da formación?"

Os mesmos autores indican que á hora de falar de avaliación de programas tamén debemos facer referencia á "eficiencia", á "eficacia" e á "efectividade". Tejada e Ferrández (2012), ofrécennos as seguintes definicións:

Eficacia: defínese como a relación existente entre os propósitos logrados, durante o desenvolvemento do programa de ensino e aprendizaxe, cos propósitos programados, tanto ao principio da acción como durante o desenvolvemento, se a avaliación formativa aconsellou un cambio, un novo propósito ou un axuste dalgún dos existentes no programa inicial. Trátase do axuste entre os obxectivos propostos e os resultados acadados.

Eficiencia: axuda no coñecemento de cantos recursos se necesitaron na acción formativa e como se empregaron en relación cos obxectivos alcanzados. Indican que é necesario ter un concepto amplo de recurso e non deixalo reducido ao económico; existen outros recursos que, ás veces, son de maior incidencia na vida formativa: o tempo, o espazo, as agrupacións dos participantes, os recursos materiais, etc.

Efectividade: para Tejada e Ferrández (2012) é quizais o elemento máis complexo, á vez que o máis valioso. Toda actividade a desenvolver ten un punto máximo de calidade de acordo coa propia esencia da actividade. Ás veces ese punto está marcado pola persoa que en

tal actividade é a máis competente. Moitos perfís formativos constrúense de acordo con esta teoría, é dicir, elabóranse perfís de acordo con certas competencias.

Tamén sinalan que en base a estes criterios, é preciso medir a transferencia das aprendizaxes ao posto de traballo en lugar medir a cantidade de aprendizaxe adquirida ao termo do curso, como fai a maioría dos programas.

> Para tal fin, é necesario ter en conta indicadores relacionados cos novos coñecementos, habilidades, destrezas, actitudes, competencias, que se evidencian no posto de traballo, así como a motivación, mellora e calidade no posto de traballo. Por tanto, haberá que valorar os cambios producidos tanto a nivel persoal, a nivel social e a nivel institucional (Tejada, 2007).

Pola súa parte, Kirpatrick (1998), fai referencia a catro niveis de avaliación que representan catro cuestións a avaliar:

En primeiro lugar fala da avaliación da reacción do alumnado á formación, tamén coñecida como avaliación da satisfacción. Esta reacción é importante porque, se é positiva non asegura a aprendizaxe, pero se axuda a que se produza o proceso e enriquece o proceso formativo. En cambio, se a reacción é negativa, reduce moito as posibilidades de conseguir a aprendizaxe (Kirkpatrick, 2004).

A avaliación da reacción, é rápida, pouco custosa e dá unha información inmediata que permite coñecer a satisfacción do alumnado unha vez finalizada a formación.

O segundo nivel é a avaliación da aprendizaxe que é a que nos permite comprobar se melloraron no alumnado os coñecementos, habilidades e actitudes grazas á formación. Esta avaliación esixe definir ben os obxectivos específicos a conseguir. Estes obxectivos deberían ser de tres tipos: aqueles que expresan cambio de actitudes, os que especifican o incremento de coñecementos esperado e os que detallan a habilidade para desenvolver.

Así mesmo, implica medilos antes e despois para saber se a acción formativa é a que desenvolveu a aprendizaxe proposta.

O nivel 3 é a avaliación de conduta producida pola aprendizaxe, é dicir a aplicación do aprendido ao desempeño da tarefa, é dicir, a transferencia dos coñecementos adquiridos.

Por último, o nivel 4 refírese á avaliación de resultados na organización, é dicir, o impacto. Trátase aquí de medir a consecuencia do cambio de conduta

Pese a que tanto Kirkpatrick (1998, 2004) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2000) establecen catro niveis para a avaliación da formación: satisfacción, aprendizaxe, transferencia e impacto, recoñecen (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2010) que as organizacións dedican a maior parte dos recursos á avaliación aos niveis 1 e 2 e deixan máis de lado os niveis 3 e 4.

Tamén Tejada e Ferrández (2012) consideran que a avaliación do impacto é unha das modalidades de avaliación da formación menos desenvolvidas e que presenta máis deficiencias, xa que mentres que a satisfacción dos participantes se avalía de forma bastante xeralizada, a avaliación de impacto non corre a mesma sorte.

Os mesmos autores (2007) sinalan que a "avaliación de impacto", entendida como un proceso orientado a medir os resultados xerados (cambios e causas) polas accións formativas desenvolvidas no contexto social e profesional no que se realizan ao cabo dun tempo opera unha vez transcorrido un tempo da acción formativa (Ferrández, 2006). O seu propósito é verificar a permanencia e consistencia dos cambios producidos nos suxeitos, a mellora das prácticas profesionais, os cambios institucionais, etc., segundo as metas do plan de formación.

Segundo Pineda, Moreno, e Duran, (2014) a avaliación do impacto refírese aos beneficios xerados pola capacitación tanto para os aprendices como para as empresas ou organizacións. Este tipo de avaliación tamén é denominada "avaliación dos efectos do entrenamento" (Waagen, 1998).

Outra definición pode ser a que nos ofrece Pineda (2000, p. 124) na que nos indica que o impacto da formación pode ser entendido como "as repercusións que a realización dunhas accións formativas leva para a organización, en termos de resposta ás necesidades de formación, de resolución de problemas e de contribución ao alcance dos obxectivos estratéxicos que a organización ten expostos". Concíbese así como os efectos que a formación xera na organización, como consecuencia do uso das competencias que os participantes adquiriron a través da formación. A mesma autora, coincidindo con varios autores (Kirkpatrick,1999; Phillips, 1997; Taylor, Russ-Eft, e Taylor, 2009; Wade, 1994), sinala que estes efectos poden ser de dous tipos: cualitativos ou non traducibles a termos económicos, e cuantitativos ou traducibles a valores monetarios. O impacto económico permite obter un índice de rendibilidade, expresado polo retorno de beneficios monetarios que xera o investimento realizado en formación. Así, podemos falar de dous tipos de impacto da

formación: o impacto cualitativo e o impacto económico, tamén denominado rendibilidade da formación.

Tejada (2004) indica que para facer referencia á avaliación do impacto da formación, ademais é preciso partir dunha serie de consideracións previas en referencia á avaliación:

1. A avaliación debe ser un proceso sistemático de recollida de información, non improvisado, no que é necesario que se organicen os seus elementos, sistematicen as súas fases, temporalicen as súas secuencias, se provean os recursos, constrúan o seleccionen os instrumentos, etc. Este proceso debe levarse a cabo dende formulacións multivariadas en canto aos instrumentos, técnicas e métodos, así como axentes.
2. A avaliación implica un xuízo de valor, o que significa, á súa vez, que non basta recoller sistematicamente a información, senón que esta debe valorarse, explicando a súa bondade. A adxudicación dun valor non significa tomar decisións, por tanto os avaliadores poden realizar esta tarefa e outras persoas, alleas a eles, poden tomar as decisións. É dicir, o avaliador ten función principal de valoración, pero non necesariamente debe levar a cabo a toma de decisións.
3. A avaliación está orientada cara á toma de decisións. O proceso avaliativo debe ter unha utilidade. Indica ademais que a avaliación debe ser un medio pero non un fin en si mesma.

Recalcan Tejada e Ferrández (2012) que, pese a que tradicionalmente a avaliación de impacto se reducía a unha orientación economicista e moi centrada nos resultados, tamén é importante á vez que necesaria realizar a avaliación de impacto dende unha perspectiva pedagóxica, "centrada nos criterios de efectividade (toda actividade a desenvolver ten un punto máximo de calidade de acordo coa propia esencia da actividade) e de aplicabilidade (grao en que os participantes da acción formativa transfiren os coñecementos e habilidades adquiridas ao posto de traballo)".

En canto á transferencia da formación, esta pode ser definida como "o grao no que os alumnos aplican efectivamente os coñecementos, habilidades e actitudes obtidas no contexto formativo ao posto de traballo" (Baldwin e Ford, 1988, p. 69). Coa transferencia o que se pretende é coñecer en que medida o invertido en formación é unha inversión e non un gasto, partindo do feito de que o obxectivo da formación é aumentar as competencias dos traballadores para que desempeñen mellor o seu traballo. Avaliar esta transferencia é

importante e necesario, sobre todo se temos en conta que hai autores que afirmar que a porcentaxe dos coñecementos adquiridos que a persoa traballadora transfire ao seu posto de traballo é inferior ao 40% (Burke, 1997; Curry e Caplan, 1996; Holton, Bates, e Ruona, 2000).

Tejada e Ferrández (2012) indican que a transferencia da formación é unha concepción que suxire un proceso no que o alumno adquire novas competencias relacionadas coa súa ocupación, que despois da adquisición, asimilación e interiorización das aprendizaxes, logra transferilas a un contexto real de traballo coa intención de mellorar o seu funcionamento ao cabo dun tempo.

Ferrández (2009, p. 43) afirma que falamos de transferencia da formación cando nos referimos "á utilización efectiva e regular, tanto no ámbito persoal como profesional, das competencias adquiridas (coñecementos, habilidades e actitudes) como consecuencia dunha acción formativa".

Baldwin e Ford (1988) identifican tres factores principais que determinan a transferencia da formación:

- Factores previos á formación: deseño da formación (principios de aprendizaxe, selección de obxectivos, secuenciación de contidos,…), características do alumno (capacidades, personalidade, motivación,…) e entorno de traballo (apoios dos superiores, apoios dos compañeiros, oportunidades de usar o aprendido,...).
- Proceso de transferencia: son os factores posteriores á formación, como son a aprendizaxe e a retención.
- Factores que condicionan a transferencia como son a xeneralización e o mantemento.

Se algo está claro para Gairín (2010, p. 27) en relación á avaliación de programas é que esta avaliación debe ser caracterizada como

> un proceso reflexivo, sistemático e rigoroso de indagación sobre a realidade, que atende ao contexto, que considera global e cualitativamente as situacións, que atende tanto o explícito como o implícito e efectos secundarios e que se rexe por principios de utilidade, participación e ética.
>
> Óptase así por determinadas opcións, superando algúns dilemas, non necesariamente contrapostos nin incompatibles, que a miúdo hai que considerar. Situámonos así no marco das

últimas perspectivas e achegas, que insisten na avaliación como proposta democrática, comunicación e instrumento de cambio.

Para este autor unha boa avaliación debe estar por tanto contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar aos usuarios, ser defendible tecnicamente (variedade de fontes, de momentos e de instrumentos) e utilizada eticamente.

Herrera (2012) tamén considera que a avaliación debe medir se a metodoloxía é idónea, coherente cos obxectivos e pode conseguir os obxectivos no tempo co que se conta. Así mesmo, debe valorar se a acción é pertinente, adecuada ao momento e a máis adecuada ao grupo de alumnos así como para resolver o problema que dá orixe á actividade formativa.

A continuación preséntanse as fases do proceso de avaliación segundo Mateo (1994, p. 61):

- Fase 1. Formulación da avaliación.

  Na primeira fase hai que identificar e precisar a natureza da avaliación. Esta fase implica levar a cabo as seguintes actividades: definir a audiencia, determinar o propósito e identificar os aspectos relevantes.
- Fase 2. Valoración da avaliabilidade.

  Nesta fase hai que facer unha análise a priori da credibilidade e utilidade da avaliación que se vai a efectuar. Hai que levar a cabo unha reordenación da avaliación. Para acadar este propósito é preciso realizar un listado dos compoñentes básicos: obxectivos, resultados e efectos. Hai facer unha elección daqueles máis relevantes e facer unha análise crítica da posibilidade de analizalos a través do estudo avaliativo.
- Fase 3. Planificación da avaliación.

  O propósito desta fase é implementar a avaliación, por tanto, nesta fase debe facerse a elección do modelo e determinar a metodoloxía a seguir.
- Fase 4. Execución da avaliación.

  Na execución do proceso avaliativo é necesario elaborar o deseño de dito proceso para proceder á recollida de información. A continuación, analizarase e interpretarase a información recollida.
- Fase 5. Utilización da avaliación.

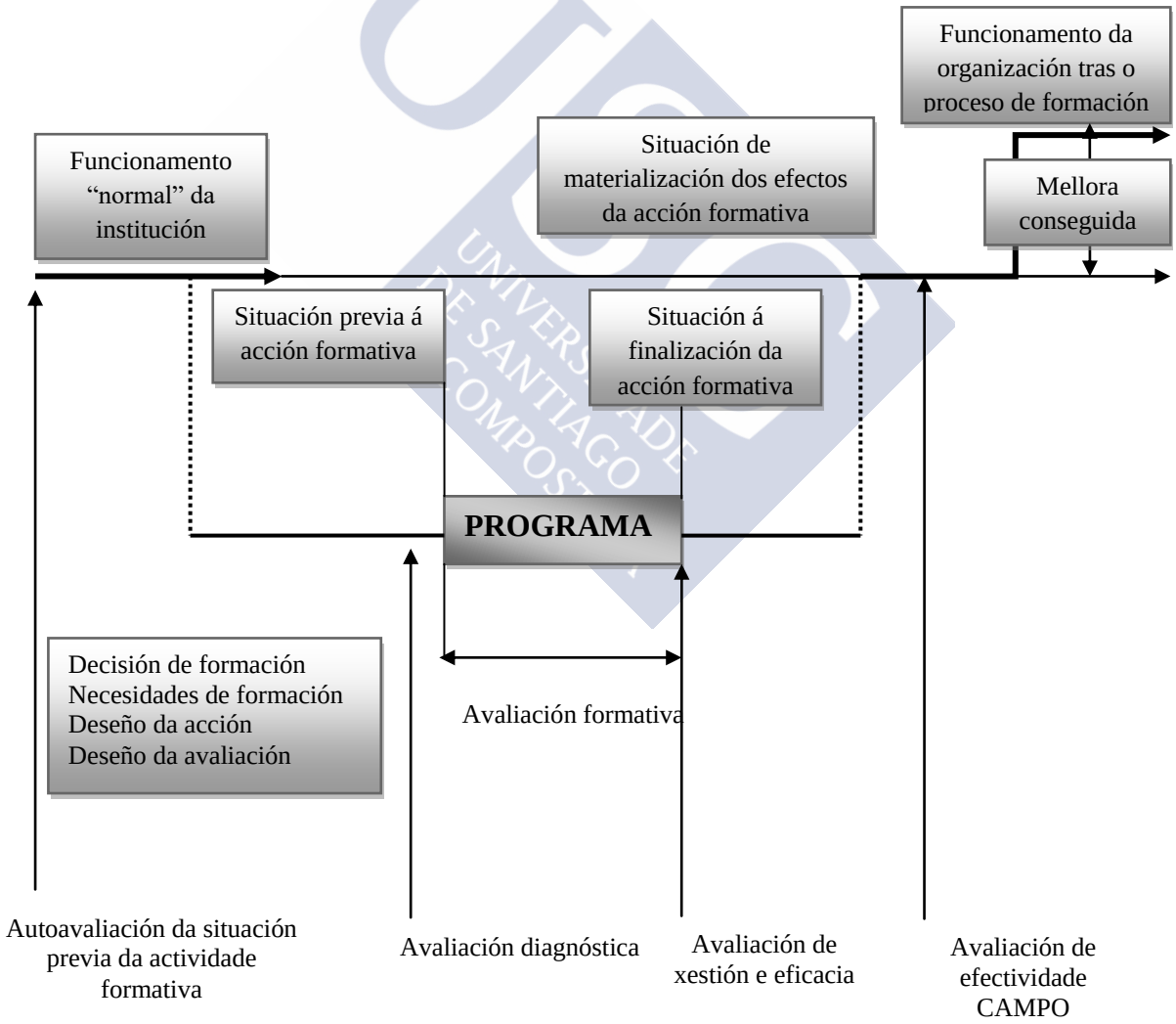
Nesta fase deberá levarase a cabo a toma de decisións a partir das conclusións elaboradas no informe avaliativo e outros aspectos a considerar.

- Fase 6. Metaavaliación

  Consiste en avaliar a avaliación, comprobando a elección dos criterios referenciais avaliativos e revisando a análise e valoración efectuada en base a ditos obxectivos.

Tamén na seguinte ilustración, móstrase o esquema básico das implicacións do proceso de avaliación de programas de formación proposto por Santos Diez (1992): orixe (detección e análise de necesidades formativas); deseño; desenvolvemento e xestión; resultados ao final do proceso; e cambios producidos no contexto sociolaboral.

Figura 32.
Esquema básico das implicacións do proceso de avaliación dun programa de formación



Fonte: adaptado de Santos Diez (1992)

Por outra parte, pese a que existen diferentes enfoques e propostas avaliativas sobre o ámbito da formación para o emprego, De Miguel et al. (2011) propoñen agrupalos en base a tres tipoloxías:

a) modelos que establecen como criterio de clasificación a unidade sobre a que se producen efectos da formación.

b) modelos que toman como criterio o concepto de calidade que se persegue avaliar.

c) modelos específicos de formación para o emprego, que nacen de identificar os plans de avaliación tomando como referencia unha estrutura baseada nos seguintes criterios: obxecto de avaliación, finalidade da avaliación e control.

Os mesmos autores sinalan que en España son variadas as iniciativas que buscan, de forma directa ou combinada con outras funcións da avaliación, a análise da percepción dos usuarios como obxecto de estudo, o que constitúe un dos obxectivos habituais na avaliación de programas de formación para o emprego dirixidos a persoas traballadoras desempregadas. En relación a este enfoque destacan as propostas de avaliación de Tejada (1992), o Modelo de Avaliación da Formación Ocupacional na Comunidade Valenciana (Modelo EFO, 1996), o Modelo de Avaliación do País Vasco (EGAILAN, 1999), así como o Sistema de Avaliación da Formación para o Emprego da Comunidade Autónoma de Andalucía.

Despois de realizar unha análise detida de diferentes traballos que poden ser similares en canto a obxectivos de investigación, a única evidencia que atopamos de avaliación de contexto, servizo e programa é a investigación realizada no contexto asturiano por De Miguel et al. (2011) e que deu lugar ao que denominaron Modelo Global de Avaliación e Mellora da Formación para o Emprego.

Este modelo basease, como sinalamos, na combinación de tres enfoques:

1. Análise do contexto

Neste enfoque realizan unha análise das necesidades formativas, realizan unha avaliación dirixida ás entidades colaboradoras e tamén da priorización de especialidades de formación.

2. Calidade do servizo

Avalían neste apartado o desenvolvemento do programa a través de tres visitas nas cales analizan a satisfacción do alumnado.

3. Calidade do programa

Nesta fase analizan o impacto do programa a través da análise do nivel de inserción acadado.

Tal e como sinalan os propios autores, o estudo realizado enmárcase dentro do enfoque avaliativo denominado "Avaliación como ferramenta de acción sociopolítica". A finalidade deste enfoque proposto por Perales (2000) é analizar as consecuencias sociais e económicas que tivo o desenvolvemento dun programa de formación para o emprego. Trátase dun enfoque mixto, que procura a rendición de contas sobre o programa, pero ademais tamén se dirixe a súa mellora baseada fundamentalmente na reformulación e adaptación da planificación anual das accións.

Como imos ver no seguinte capítulo foi neste "Modelo Global de Avaliación e Mellora da Formación para o Emprego" no cal nos apoiamos para estruturar e guiar o presente traballo de investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Capítulo 5. Deseño da Investigación

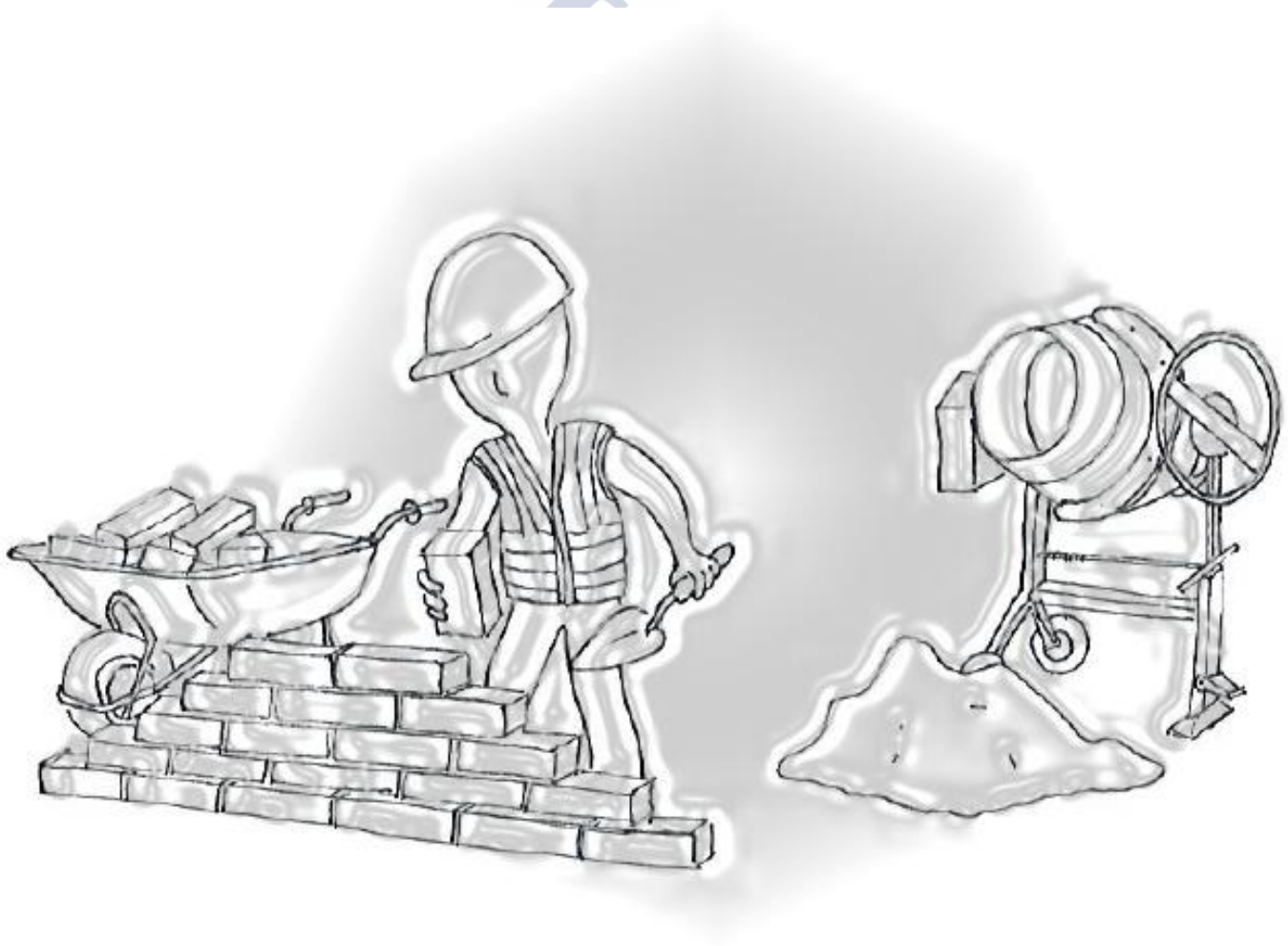


Figura 33. Quinta fase: Albanelería
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

“Sin un gran entusiasmo, sin la decisión de dirigir la mirada hacia abajo, sin la sed de conocer, sin la disposición a despojarse de toda presunción para ser alumno modesto, será imposible realizar ninguna investigación o hacerla bien”

Mao Tse Tung

OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

- Obxectivos xerais
- Obxectivos específicos

METODOLOXÍA E DESEÑO DA INVESTIGACIÓN

INSTRUMENTOS RECOLLIDA DA INFORMACIIÓN

- Escala de medida dos instrumentos
- Validación dos instrumentos

A RECOLLIDA DA INFORMACIÓN: APLICACIÓN DOS CUESTIONARIOS

PARTICIPANTES

- Familias profesionais e especialidades formativas
- Alumnado participante
- Empresas participantes

PLAN DE ANÁLISE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Neste capítulo presentamos o marco metodolóxico da investigación realizada, co cal trataremos de dar resposta a dous aspectos clave para o desenvolvemento deste traballo: reflexionar sobre a información revisada, tanto documental como dos distintos estudos levados a cabo, e desenvolver o estudo empírico sobre a temática que estamos a tratar.

É preciso indicar que as aportacións teóricas e metodolóxicas revisadas nos capítulos anteriores constitúen o núcleo entorno ao cal se orixina a investigación que imos desenvolver. O noso propósito é avaliar o impacto, calidade e eficacia dos plans de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas, concretamente, do Plan AFD (vía ordinaria). Como fomos vendo, trátase de plans de formación que pertencen, dentro do subsistema de Formación Profesional para o Emprego, á modalidade de formación de oferta.

Figura 34.
Os Plans de formación dirixidos a persoas traballadoras desempregadas como obxecto de estudo



Fonte: Elaboración propia

Para acadar o noso obxecto de estudo, neste traballo abordaremos os seguintes ámbitos de análise

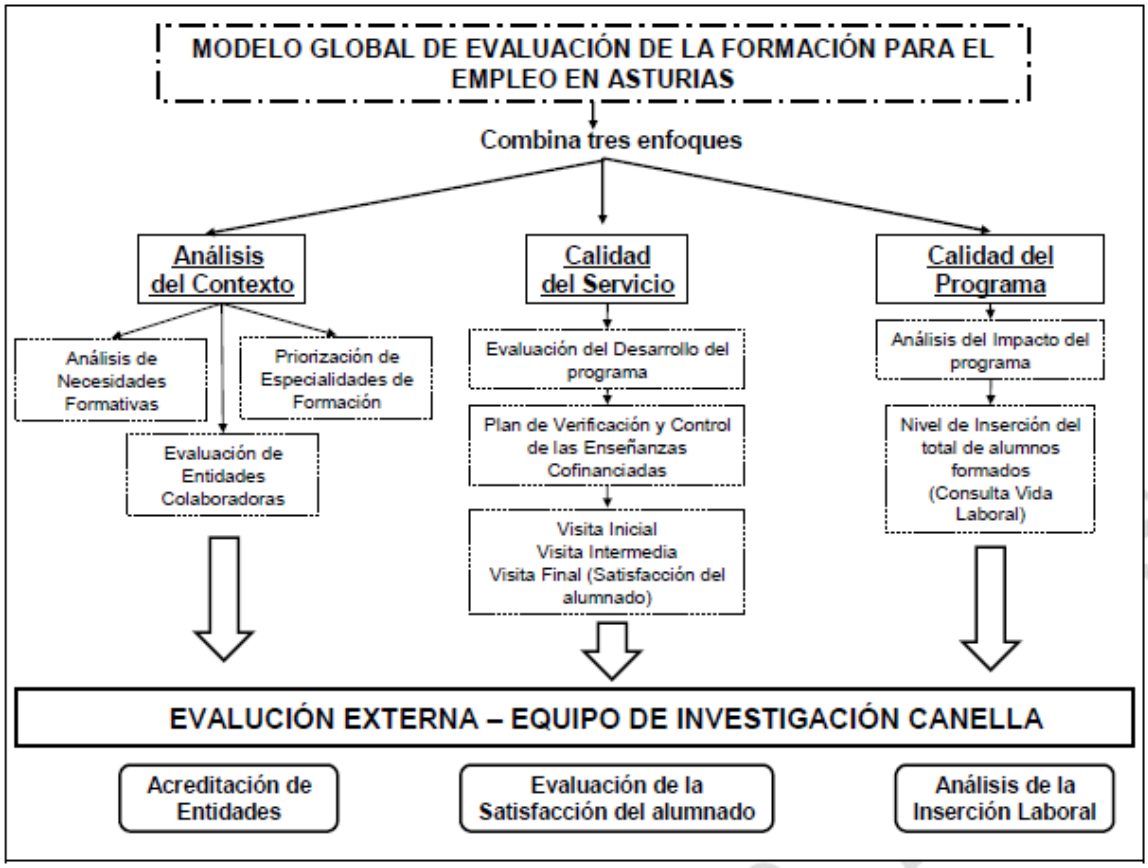
- Calidade das accións formativas: a través da satisfacción dos participantes en relación á organización do curso, contidos, duración e horario, formadores/titores, medios didácticos (guías, manuais, fichas...), instalacións e medios técnicos

(encerado, pantalla, proxector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, ferramentas...), mecanismos para a avaliación da aprendizaxe, valoración xeral do curso, grao de satisfacción xeral co curso.

- Impacto: contribución da formación á mellora da empregabilidade e inserción laboral, e ao desenvolvemento da carreira profesional dos traballadores.
- Eficacia da formación: adecuación da formación ás necesidades do mercado laboral e das empresas.

Para levar a cabo este estudo partimos do modelo global proposto por De Miguel et al. (2011, 2012):

Figura 35.
Modelo de avaliación da formación para o emprego



Fonte: De Miguel et al. (2011, 2012)

Ó igual que no modelo expresado na ilustración anterior e, tal e como acabamos de indicar, neste traballo levaremos a cabo unha análise do contexto, unha análise da calidade do servizo baseada na avaliación da satisfacción do alumnado coa formación recibida, e unha

análise da calidade do programa, que se levará a cabo a través da análise da inserción laboral do alumnado. Por tanto, adaptando o modelo proposto por De Miguel et al. (2011, 2012), a nosa proposta sería a que se expón na seguinte figura:

Figura 36.
Adaptación do Modelo de avaliación da formación para o emprego de De Miguel et al. (2011, 2012)



Fonte: elaboración propia

O desenvolvemento desta investigación correspóndese coa consecución dunha serie de fases, nas cales fomos dividindo o estudo a realizar. Para facer esta división estruturamos o proceso en seis fases de desenvolvemento máis unha última fase de recapitulación de tódolos obxectivos e establecemento de novas liñas de investigación.

Fase 1. Formulación do problema de investigación

Nesta fase levamos a cabo a formulación do problema de investigación, de forma que non só nos axudase a ter claro que é o que queríamos investigar, senón tamén como e onde o queríamos facer.

Fase 2. Revisión e análise documental

A continuación, fixemos unha revisión e análise documental sobre o Subsistema de Formación Profesional para o Emprego e os Certificados de Profesionalidade (normativa, proxectos, plans, etc.). Para acadar este obxectivo o que fixemos foi facer unha revisión de todas aquelas achegas que considerábamos que estaban relacionadas con esta temática.

Fase 3. Marco teórico

Posteriormente, comezamos a redactar un marco teórico que fose dando apoio á investigación empírica a realizar e que nos axudase a desenvolver e a estruturar todo o traballo.

Fase 4. Deseño da investigación

Nesta fase o que fixemos foi delimitar os campos de estudo, variables e indicadores obxecto de estudo. Tamén nesta fase, definimos a poboación e a mostra e deseñamos os instrumentos para a recollida de datos que nos permitisen avaliar a inserción laboral dos alumnos e alumnas formados na comarca de Santiago no sector da construción e outros sectores afíns durante os anos 2013, 2014, 2015 e 2016 así como o axuste da formación ofertada aos requirimentos do mercado laboral.

Fase 5. Recollida de información

Nesta fase levamos a cabo a recollida de información que, por un lado iría dirixida ao alumnado participante nas accións formativas indicadas e, por outro lado, ás empresas que acollen en prácticas ou contratan alumnado que cursase algunha das especialidades indicadas.

En relación ó alumnado fixemos un seguimento continuado en relación á súa satisfacción coa calidade das accións formativas, que se levou a cabo a través da avaliación da satisfacción do alumnado coa formación en cada especialidade formativa. Tamén avaliamos o seu proceso de inserción laboral.

Respecto ó mercado laboral tratamos de coñecer as expectativas e necesidades dos empregadores, como representantes do contexto laboral, no momento de contratar alumnado que realizase formación para a obtención de certificados de profesionalidade.

Fase 6. Análise dos resultados

Esta fase correspóndese coa análise e interpretación dos datos recollidos na fase anterior. É importante deixar claro que esta análise non se fixo nun momento concreto cunha definición temporal exacta, senón que se repetiu en cada convocatoria obxecto de estudo.

Fase 7. Conclusións e futuras liñas de investigación

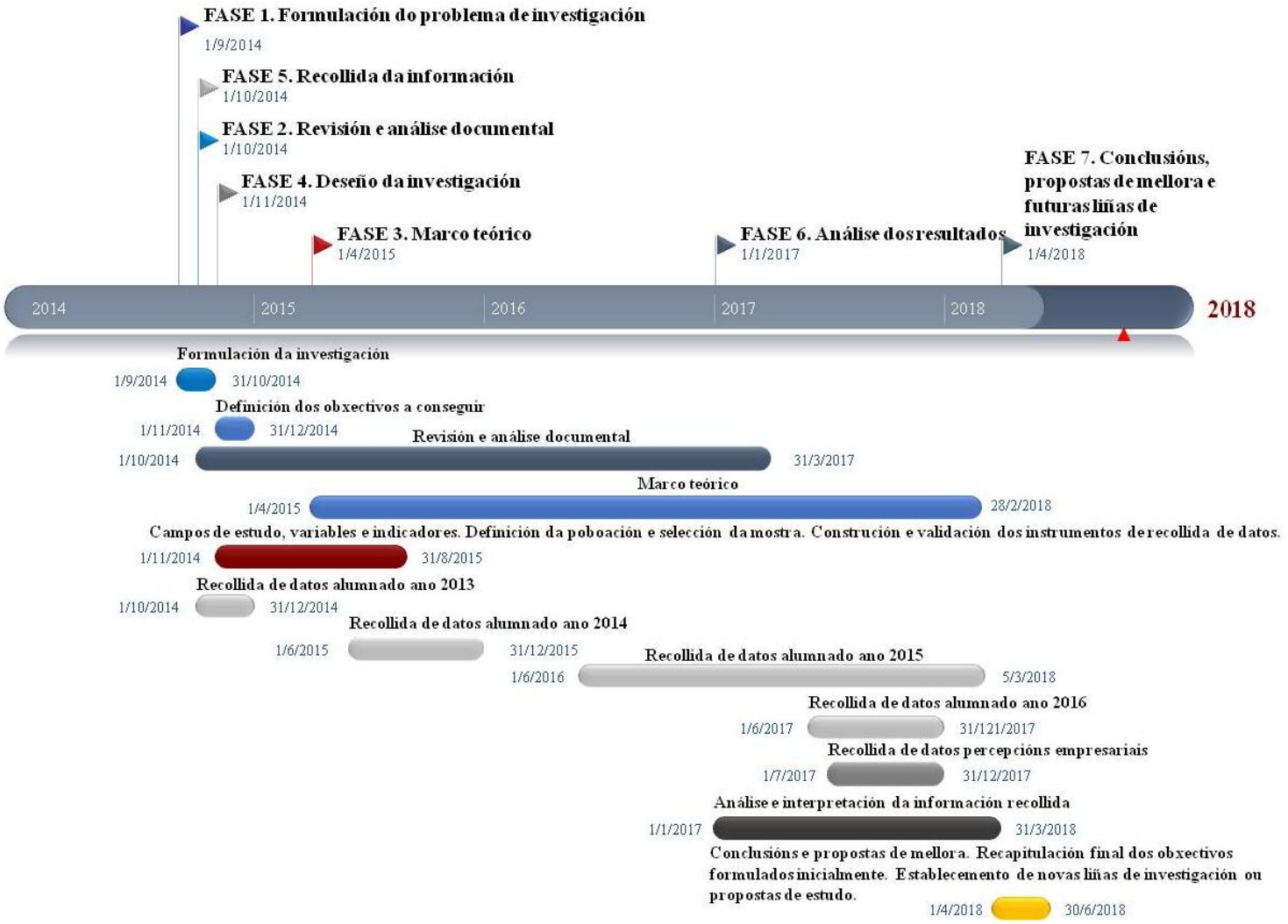
Nesta fase presentamos as conclusións obtidas a partir deste estudo e ofrécense diferentes recomendacións ou propostas para tratar de mellorar a calidade do Subsistema de Formación Profesional para o Emprego.

Nesta última tamén se leva a cabo unha recapitulación final dos obxectivos formulados inicialmente, comprobando, deste modo, se os obxectivos foron finalmente acadados e en que grao. Por outro lado, tamén se establecen novas liñas de investigación ou propostas de estudo que xorden a partir deste traballo.

Planificación temporal do traballo

Como xa sinalamos, este traballo de investigación divídese en sete etapas. Estas etapas son as que se presentan na seguinte figura:

Figura 37.
Planificación da investigación



Fonte: elaboración propia

5.1. OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

Neste apartado imos indicar cal é a finalidade deste estudo de investigación, é dicir, os obxectivos xerais que pretendemos acadar con este traballo de investigación. Para obter unha visión máis clara destes obxectivos, consideramos necesario desagregalos en obxectivos máis específicos que nos permitan poder darlles resposta dun modo máis claro e preciso.

Obxectivos xerais

O presente traballo ten como obxectivos xerais os seguintes:

- Analizar o grao de satisfacción do alumnado coa formación recibida a través dos cursos do Plan AFD.
- Coñecer os requirimentos do actual mercado de traballo no sector da construción, así como a inserción laboral no mesmo.

Obxectivos específicos

- Analizar a documentación científica xerada e a evolución lexislativa sobre a Formación Profesional para o Emprego.
- Analizar a satisfacción do alumnado coa formación recibida segundo as súas necesidades.
- Detectar puntos débiles e puntos fortes das acciones formativas realizadas.
- Coñecer o proceso de inserción no mercado laboral dos participantes no sector da construción e outros sectores afíns na comarca de Santiago.
- Avaliar a calidade da inserción laboral dos participantes (relación co Certificado de Profesionalidade cursado, tipo de contrato e duración, grao de satisfacción co emprego, etc.).
- Analizar a evolución da inserción laboral no sector da construción na comarca de Santiago.
- Coñecer cales son as competencias profesionais e persoais que demandan as empresas do sector da construción para os seus traballadores.

5.2. METODOLOXÍA E DESEÑO DA INVESTIGACIÓN

Antes de pasar a describir as análises ás que serán sometidos os datos obtidos, consideramos relevante describir o tipo de estudo que estamos a desenvolver.

Colás e Buendía (1994), seguindo a Best (1974), distinguen entre:

- Investigación histórica (describir o que era)
- Investigación descritiva (describir o que é)
- Investigación experimental (describir o que será grazas ás leis que relacionan as variables)

Neste estudo cabe formular unha investigación descritiva, xa que esta ofrece un punto de partida para investigacións posteriores, ademais de permitir a análise de diferentes especialidades ofertadas no Plan AFD para a obtención de certificados de profesionalidade.

Por outra parte o estudo expostfacto resulta ser o mais adecuado, dado que a nosa investigación non se orienta ao coñecemento de variables dependentes explicativas, senón da descrición e caracterización das mesmas, é dicir, do estado actual das mesmas.

Segundo Best (1974), falamos tamén dunha investigación activa, é dicir, coincide coa situación real que se está desenvolvendo en relación aos plans de formación dirixidos prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas e o axuste desta oferta ás necesidades e demandas do mercado laboral e dos destinatarios da mesma.

Así mesmo, o deseño planeado ten un enfoque lonxitudinal ou de medidas repetidas, xa que o noso interese céntrase en analizar os cambios producidos ao longo do tempo de determinadas variables, seleccionando diferentes individuos para os diferentes intervalos de tempo e que reúnen as mesmas características. Neste caso, realizase ao longo de catro anos (convocatorias 2013, 2014, 2015 e 2016) co alumnado que cursa accións formativas para a obtención de certificados de profesionalidade do plan AFD.

Por tanto, parece adecuado levar a cabo unha investigación fundamentada nun deseño de carácter lonxitudinal, activa, descritiva, expostfacto, cun enfoque fundamentalmente cuantitativo.

Respecto a unidade de análise do noso estudo, son os módulos formativos cando avalíamos a calidade da formación dende a perspectiva do propio alumnado. Cando analizamos a inserción laboral a unidade de análise é a especialidade formativa. Respecto as empresas, analizamos as competencias que nos indican que son necesarias para desempeñar o posto de traballo

Neste enfoque cuantitativo, apoiado na produción de datos primarios a través de cuestionarios, e unha vez aplicados os cuestionarios e recollida da información, sometemos os datos recollidos ó tratamento estatístico a través do paquete estatístico SPSS IBM Statistics versión 23.

Debemos indicar ademais que a revisión documental para centrar o estudo empírico foi un dos soportes fundamentais para a determinación do mesmo, xa que nos facilitou a concreción do traballo, así como os aspectos mais relevantes a tratar.

Na seguinte táboa, preséntanse, a modo de resumo, as técnicas de revisión e os instrumentos empregados no proceso de recollida de información, así os distintos participantes:

Táboa 23.
Técnicas de análise empregadas

TÉCNICAS DE ANÁLISE IMPLEMENTADAS NO PROCESO DE AVALIACIÓN	
Análise documental	1. Análise de publicacións de autores relevantes neste campo de estudo. 2. Análise normativo. 3. Explotación e análise de estudos e informacións complementarias. 4. Análise de Plans, Memorias e Informes.
Instrumentos	1. Cuestionario de avaliación satisfacción do alumnado en cada Módulo Formativo a participantes Plan AFD (vía ordinaria) convocatorias 2013, 2014, 2016 e 2016: 222 participantes (70 en 2013, 60 en 2014, 44 e 2015 e 48 en 2016). 2. Cuestionario de avaliación do proceso de inserción e avaliación da satisfacción do alumnado coa acción formativa a participantes Plan AFD (vía ordinaria) convocatorias 2013, 2014, 2016 e 2016*:* 222 participantes (70 en 2013, 60 en 2014, 44 e 2015 e 48 en 2016). 3. Cuestionario de avaliación do axuste da oferta formativa de FPE ás necesidades e demandas do mercado laboral a empregadores que tiveron en prácticas alumnado do Plan AFD das familias obxecto de estudo: 78 empresas participantes (39 de edificación e obra civil, 18 de electricidade e electrónica e 21 de enerxía e auga).

Fonte: elaboración propia

A análise documental consistiu nunha revisión baseada na procura, consulta e análise de diferentes fontes documentais que nos axudasen a orientar e describir a realidade investigada. A partir das fontes de información externas secundarias pretendeuse:

- Contextualizar a investigación e definir os conceptos entorno aos cales xira o estudo.

- Definir e analizar o estudo.

Realizamos unha análise en profundidade da lexislación vixente. A máis relevante debido á súa influencia neste estudo é a seguinte:

1. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
2. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
3. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.
4. Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.
5. Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo.
6. Ordes polas que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2013, 2014, 2015 e 2016.
7. Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.
8. Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.
9. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

Respecto aos estudos e documentación, fixemos unha revisión daqueles que eran máis recentes ou que nese momento se estaban a desenvolver, sobre todo naqueles que podían ser especialmente útiles para a elaboración dos instrumentos e a orientación do noso traballo.

Levamos a cabo unha revisión documental e analizamos diversos estudos existentes sobre a Formación Profesional e Formación Profesional para o Emprego, tanto nivel estatal como a nivel autonómico.

Pese a que as últimas publicacións existentes sobre Formación Profesional para o Emprego son bastante recentes, xa que datan de 2018, se buscamos informes, memorias e outras publicacións oficiais sobre formación de oferta non temos a mesma sorte, xa que o máis recente data de 2014. De igual modo, son de destacar os estudos de avaliación da Inserción laboral da formación para o emprego da Xunta de Galicia (último estudo publicado: cursos do ano 2014) e os estudos de avaliación da calidade da formación de oferta da FUNDAE (último estudo publicado: ano 2011).

Cabe citar como referencias fundamentais as seguintes:

- *Planes anuales de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo.*

  Trátase dos resultados dos estudos publicados a cargo do *Sistema Nacional de Empleo* (SNE). Nestes traballos avalíase o grao de consecución dos obxectivos do subsistema de Formación Profesional para o Emprego. Estes Plans de avaliación pretenden ademais fomentar a avaliación do subsistema coa finalidade de implantar as melloras necesarias para conseguir uns niveis de calidade que permitan aos traballadores potenciar a súa empregabilidade, respondendo ós constantes cambios dos sectores produtivos e que permita ás empresas reforzar os seus obxectivos de produtividade e competitividade.

- *Guía sectorial de la formación de profesionales en España*

  Esta guía, elaborada polo INCUAL (2002), fundamentase na visión sectorial de acordo ás necesidades produtivas e sociais, facendo un barrido polo conxunto de actividades económicas, cun efecto de integración das cualificacións e da súa adquisición mediante a formación. Esta guía tamén pretende influír na mellora, tanto para investigar as cualificacións, a través de proxectos o programas, como na

presentación das distintas formacións. Por último, a Guía traballa outro aspecto fundamental, o recoñecemento das cualificacións e as formacións polo propio mercado de traballo.

- Informe Inserción laboral da formación para o emprego

  O obxectivo principal destes informes (anos 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014) é presentar os resultados obtidos na análise da inserción laboral dos alumnos formados nas accións formativas dirixidas ao colectivo de desempregados. Parten dos resultados descritos para aqueles alumnos que obtiveron o seu certificado acreditativo e consideran inseridos ós que conseguiron un contrato laboral en datas posteriores á realización do curso.

  O ámbito xeográfico é Galicia, con resultados desagregados por provincias e comarcas, tendo en conta o domicilio do centro impartidor. O informe desenvolve os resultados da inserción dos alumnos formados agrupados por familia profesional e distribuídos en función de diversas variables: sexo, idade, nivel académico, tipoloxía da contratación, actividade económica e grupos ocupacionais.

- Estudos do Mercado Laboral. Galicia.

  Estes estudos son publicados tódolos anos dende o ano 2013. Son elaborados polo Observatorio das Ocupacións e o seu obxectivo é servir de instrumento eficaz dirixido ao servizo público de emprego e ás institucións e profesionais que desenvolven as súas actividades no ámbito laboral da orientación e a formación profesional, co fin de que teñan un coñecemento pormenorizado sobre a estrutura do mercado laboral galego.

- Saídas profesionais comarcais

  Estes estudos son publicados tódolos anos dende o ano 2005. Estes traballos ofrecen información estatística referida aos grupos ocupacionais máis contratados nos ámbitos autonómico, provincial e comarcal.

- Fichas do Mercado Laboral Galego, Fichas Provinciais do Mercado Laboral Galego e Fichas comarcais do mercado laboral galego.

  Estes fichas son publicadas tódolos anos dende o ano 2012. Trátase de información estruturada a través de fichas nas que se nos proporciona un estudo pormenorizado

do mercado laboral galego de forma conxunta, por provincias e por comarcas, nas que se achegan datos de poboación, paro rexitrado e contratación.

- Fichas dos colectivos no mercado laboral galego

  Estes fichas tamén son publicadas tódolos anos dende o ano 2012. Trátase de Publicacións nas que se ofrece información sobre as variables básicas que determinan a estrutura do mercado laboral dos seguintes colectivos: mulleres traballadoras, menores de 30 anos, maiores de 54 anos e estranxeiros. O obxectivo é que sirva de fundamento para a instrumentación de políticas orientadas á mellora da situación do mercado de traballo.

É de xustiza destacar tamén as teses de doutoramento que nos serviron de base para poder enfocar, definir e apoiar este estudo de investigación. Por este motivo, imos relacionar, a continuación, os traballos máis relevantes relacionados co noso estudo:

- *Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias.* Autor: Vicente Matia Portilla. Valladolid (2016).
- *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional*. Autora: Georgina París Mañas. Lleida (2014).
- *El proceso de certificación de competencias profesionales del formador ocupacional: un estudio comparado entre España y México.* Autora: María Edith Gómez Gamero. Valladolid (2012)
- *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*. Autora: Rocío Lorente García. Granada (2011).
- *La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la formación profesional reglada.* Autor: Joaquín Arana Torres. Granada (2010).
- *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la Comunidad de Madrid.* Autor: Manuel Rodríguez Sánchez. Madrid (2002).

- *Dimensiones y variables de las políticas y modelos de formación para el empleo*. Autor: Valentín Gonzalo Muñoz. Madrid (2001).

Paralelamente, ó mesmo tempo que revisamos os distintos estudos e investigacións máis relevantes, consultamos tamén diversos documentos que nos serviron de fonte de información e foron tremendamente útiles para a obtención, clasificación, recuperación e distribución da información.

En definitiva, e pese a que é certo que a información obtida a través da aplicación dos cuestionarios nos permite acceder a unha importante fonte de información, ofrecida polos protagonistas deste estudo, non podemos deixar de recoñecer a importancia da información obtida a través da análise dos estudos e publicacións existentes, xa que esta nos axudou a facer un diagnóstico da situación na que se atopa a Formación Profesional para o Emprego, máis concretamente o escenario actual deste subsistema, no que se refire aos plans de formación dirixidos a persoas traballadoras desempregadas (formación de oferta).

5.4. INSTRUMENTOS RECOLLIDA DE DATOS

Os instrumentos de medida empregados son de tipo cuantitativo, xa que para a recollida de datos empregamos o cuestionario.

Inicialmente, cando repensamos o proxecto de tese elaborado, consideramos a necesidade e a conveniencia de empregar esta técnica fronte a outras.

Ó preguntarnos: "que outras técnicas e formas de achegarnos a realidade que queremos investigar para poder recoller a información que queremos analizar podemos empregar?"; reflexionamos se realmente, para levar a cabo a valoración da satisfacción do alumnado coa formación recibida, a avaliación da inserción laboral do alumnado e as percepcións das empresas contratantes en relación a adaptación da formación as demandas do mercado laboral, non poderíamos sustentarnos noutras técnicas como a entrevista ou levar a cabo grupos de discusión. Evidentemente, si sería posible, e probablemente tamén acertada e adecuada a elección. Son técnicas que se adecúan e se empregan na investigación avaliativa moi frecuentemente. Sen embargo, neste caso dada a magnitude de todos os implicados, as técnicas anteriormente citadas posiblemente desbordarían o traballo desta investigación, xa que o noso obxectivo era chegar ó alumnado que cursou especialidades formativas de

edificación e obra civil, electricidade e electrónica e enerxía e auga en Santiago nas convocatorias 2013, 2014, 2015 e 2016.

Optamos pois por este instrumento, por varias razóns: permítenos obter unha visión panorámica da realidade estudada e temos a oportunidade de coñecer nun tempo relativamente curto dita realidade; permite a posibilidade de reducir este ángulo amplo noutro máis pequeno a través da aplicación doutras técnicas.

Sendo ademais o noso obxectivo fundamentalmente descritivo, o cuestionario permítenos abordar os problemas desde unha óptica exploratoria (descritiva-interpretativa). Tamén nos permite entrar en contacto cun gran número de suxeitos de forma rápida e nun tempo limitado. Ademais, garante o anonimato das respostas, facendo que os suxeitos se sintan con maior liberdade para expresar as súas opinións (Sierra, 1991; Casse, 1991; Colás e Buendia, 1994; Marcelo, 1992).

Por outro lado, e tratando de ser honestos, temos que dicir que o cuestionario presenta vantaxes pero tamén limitacións (Best, 1978; Fox, 1981; Garza, 1981), as cales tamén teremos que ter en conta á hora da levar a cabo a súa elaboración e na súa utilización como técnica de recollida da información:

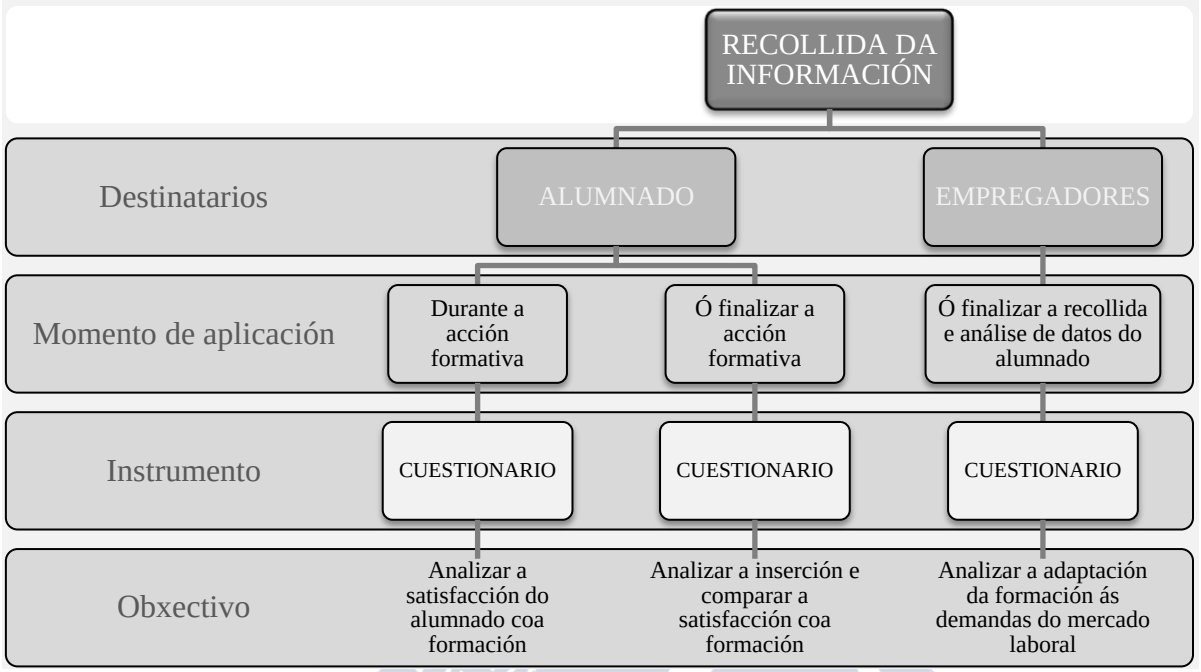
- É unha técnica de exploración indirecta e impersoal, o cal pode implicar que o número de respostas se vexa limitada, e a mostra se vexa afectada.
- En canto ás respostas manifestadas polos enquisados, poden variar segundo o momento en que o cumprimenta, incluso podería ser que se o fan noutro momento elixiran outra resposta, o cal afectaría á propia realidade.

Sen embargo e tras valoralo detidamente, consideramos que en termos xerais o cuestionario é un instrumento moi útil para recabar información, pero pode transformarse nun instrumento de alienación cando o investigador non ten unha problemática teórica clara e utiliza o cuestionario como un fin e non como un medio para recoller información.

Neste caso, tendo en conta todos estes aspectos, intentamos que os instrumentos construídos foran o medio de recoller a información que realmente pretendemos, e por este motivo lle dedicamos especial atención e interese á construción dos mesmos, converténdose nunha labor minuciosa na que adoptamos unha postura de máxima dedicación e reflexión de "como" e "que" información queríamos recabar.

Para acadar os obxectivos pretendidos nesta investigación, empregamos tres cuestionarios diferentes para avaliar diferentes aspectos dende diferentes perspectivas, tal e como se presenta na seguinte figura:

Figura 38.
Instrumentos de recollida de datos empregados



Fonte: elaboración propia

Alumnado:

Ós alumnos e alumnas que realizaron formación pertencente ao Plan AFD nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016 aplicáronselles varios cuestionarios:

- Durante a formación: aplicóuselles un cuestionario ao finalizar cada MF, co que se pretendía coñecer o seu grao de satisfacción coa formación recibida.
- Ao finalizar a formación: seis meses despois de rematar a formación, aplicóuselles outro cuestionario para coñecer o grao de inserción do alumnado así como tamén a satisfacción coa formación recibida a posteriori e sen ningún condicionante, de modo que nos permitise contrastar os resultados unha vez rematada a especialidade.

Empregadores:

Ós empregadores que acolleron alumnado en prácticas do Plan AFD (2013, 2014, 2015 e 2016) aplicóuselles un cuestionario de avaliación das percepcións empresariais e necesidades

formativas, co cal pretendíamos indagar en torno a cales son as cualidades ou competencias profesionais e persoais que buscan entre os profesionais de formación para o emprego que contratan.

Para a elaboración dos cuestionarios, fundamentámonos principalmente en dous aspectos que consideramos relevantes neste proceso: revisión dos estudos máis relevantes sobre a temática referida ao subsistema de Formación Profesional para o Emprego, concretamente da formación de oferta: formación para a obtención de CP, e revisión das memorias, informes e outras publicacións de organismos oficiais (SEPE, FUNDAE, Xunta de Galicia...) sobre temáticas relacionadas con este traballo.

As fases seguidas para a súa elaboración foron as seguintes:

1. Definición de obxectivos.
2. Definición de variables, dimensións e indicadores.
3. Formulación dos enunciados das variables.
4. Deseño do cuestionario.
5. Fiabilidade e validez.
6. Aplicación.

Para a planificación do contido dos dous cuestionarios deseñados tivemos en conta aspectos como: tipoloxía dos aspectos a valorar (contestación, natureza, función), redacción, secuencialidade, disposición, número de variables, formato do cuestionario.

Para a redacción do enunciado dos elementos tivemos en conta os seguintes aspectos:

- Que os aspectos estivesen relacionadas co tema formulado.
- Que fosen claros, precisos e comprensibles, evitando termos confusos ou ambiguos e de dobre sentido.
- Que se referisen principalmente a un so aspecto ou unha relación lóxica.
- Que estivesen formuladas de tal modo que non requiran excesivo tempo ou esforzo para ser valorados, con enunciados o máis breves posible.
- Que fosen neutrais, que non inducisen á resposta.
- Que a linguaxe empregada fose apropiada ás características dos destinatarios.
- Non formular preguntas sobre temas acerca dos cales o enquisado é pouco probable que teña un sólido coñecemento, que formen parte das súas experiencias ou que lle resulte difícil lembrar.

- Evitamos enunciados que neguen o asunto que se valora.
- Evitamos elementos que puidesen incomodar ao suxeito enquisado ou ser percibidas como ameazantes.
- Buscamos que existise coherencia entre as variables e as opcións de resposta, así como as categorías de resposta deben ser mutuamente excluíntes.

En canto á disposición dos enunciados das variables, empregamos a Técnica do embude, presentando as variables máis xerais ao principio e pasando, pouco a pouco, máis particulares e específicas.

5.4.1. Escala de medida dos instrumentos

Pese a que os cuestionarios presentan preguntas abertas, dicotómicas e de elección, contamos tamén con preguntas nas que o alumnado debe posicionarse e responder en relación á súa opinión respecto a dita pregunta.

As escalas de medida de opinións, tal e como indica Murillo (2006), son instrumentos utilizados, sobre todo en Ciencias Sociais, para medir características moi diversas dos fenómenos sociais na forma máis obxectiva posible. A base deste procedemento consiste en pedir ó suxeito que sinale, dentro dunha serie graduada de ítems, aqueles que acepta ou prefire.

Indica Murillo (2006), que fronte aos tests, as escalas de opinións presentan dous polos extremos e non existe unha resposta válida.

Partindo da premisa de que a entidade importante na valoración da experiencia son os propios suxeitos que a valoran, interésanos saber como se posiciona o alumnado que participou na formación, así como as empresas colaboradores sobre as respostas que emiten, é dicir, o grao de valoración que se lle pide sobre cada obxecto.

Interésanos, polo tanto, escalar os datos que xeran os suxeitos sobre os obxectos, é dicir, sobre as respostas que emiten en cada variable para realizar as posteriores análises.

Likert (1932) idea un método no que a entidade importante son os suxeitos, en lugar dos obxectos ou enunciados. Cada enunciado é presentado seguido dunha escala de estimación. Esta escala de estimación inclúe un valor numérico asignado a cada intervalo gradual, onde previamente se lle explica ó suxeito o significado destes números.

A escala Likert é unha ferramenta de medición que, a diferencia de preguntas dicotómicas con resposta si/non, nos permite medir actitudes ou opinións e coñecer o grado de conformidade do enquisado con calquera afirmación que lle propoñamos.

Resulta especialmente útil empregala en situacións nas que queremos que a persoa matice a súa opinión. Neste sentido, as categorías de resposta servirannos para capturar a intensidade dos sentimentos do enquisado cara dita afirmación.

A escala de estimación que asignamos ós elementos ou obxectos dos cuestionarios, inclúen un valor numérico asignado a cada intervalo gradual, onde previamente á súa cumprimentación se lles explica aos participantes o significado destes números.

A graduación que asignamos ás escala empregadas nos tres cuestionarios é a seguinte:

- Cuestionario de avaliación da calidade da formación e Cuestionario de avaliación da inserción laboral e de avaliación da calidade da formación unha vez rematada a acción formativa

Escala de puntuación cun intervalo do 1 ao 4, sendo:

1 = totalmente en desacordo

2 = en desacordo

3 = de acordo

4 = totalmente de acordo

- Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas

Escala de puntuación do 1 ao 4, sendo:

1 = totalmente innecesario

2 = innecesario

3 = necesario

4 = totalmente necesario

O motivo polo cal decidimos empregar a escala 1 a 4 é sinxelo. Esta decisión foi debida a que como xa existía un cuestionario de avaliación da calidade das accións formativas que se atopaba regulado (Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo) e que era necesario empregar, decidimos, nos demais instrumentos deseñados, empregar a mesma escala coa intención de

dar homoxeneidade ao traballo e evitar posibles confusións á hora de entender as interpretacións dos datos por parte dos lectores.

5.4.2. Validación dos instrumentos

Inicialmente formuláronse enunciados de elementos que se foron reagrupando e configurando nas distintas dimensións. Para a o seu deseño e desenvolvemento organizáronse sesións de traballo individualizadas con persoal experto no ámbito da formación de oferta coa finalidade de discutir e establecer a estrutura e contido dos instrumentos a empregar.

Á hora de deseñar tanto o cuestionario de avaliación da inserción laboral dos participantes como o cuestionario de avaliación das percepcións empresariais, tivemos en conta como factores que afectan á fiabilidade e validez os seguintes:

- Non improvisación: construír un instrumento require coñecer moi ben as variables que se pretenden medir así como as teorías que as sustentan.
- Utilización de instrumentos validados.
- Instrumento adecuado ás persoas ás que se lle aplica: evitar unha linguaxe demasiado técnica, non ter en conta as diferenzas en canto a cultura, idade,...
- Desexabilidade social.
- Condicións nas que se aplica o instrumento de medida: ruído, iluminación, instrumento demasiado longo.
- Falta de estandarización: que as instrucións non sexan as mesmas, que a orde dos elementos sexa distinta.
- A estreiteza de contido, é dicir que se exclúan dimensións importantes das variables.
- A amplitude exaxerada, é dicir que o instrumento conteña excesiva intrusión de outros construtos.

Para comprobar a validez dos cuestionarios, é dicir, o grao en que os instrumentos miden as variables que pretenden medir, comprobamos que fosen válidos a nivel de contido. É dicir, instrumento mide axeitadamente as principais dimensións da variable en cuestión? Nos cuestionarios están todos os aspectos ou variables que deberan estar?

O cuestionario de avaliación da calidade da formación non foi sometido a este tipo de validez debido a que se atopa regulado pola Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de oferta, como veremos máis adiante.

Unha vez definidas as variables que configuran as distintas dimensións e deseñada a primeira versión dos outros dous cuestionarios, votamos man de dúas estratexias para verificar a calidade do instrumento e melloralo. Por un lado, empregamos a validación de caso único e por outro lado a validación de expertos.

A validación de caso único fíxose aplicándolle cada un dos cuestionarios a dúas persoas coas mesmas características dos destinatarios finais do cuestionario. Pedíuselles que completasen o cuestionario en voz alta, indicando tanto os pensamentos que pasan pola súa mente, como as resposta dadas. Unha vez rematado, solicitámoslles a súa opinión sobre o conxunto do cuestionario e sobre as diferentes preguntas: facilidade para contestalo, extensión, preguntas confusas, delicadas, etcétera.

Para a validación de expertos recorremos novamente a varias expertas e expertos no ámbito da investigación e/ou da Formación Profesional para o Emprego para a validación dos mesmos. Os criterios para a verificación dos expertos foron:

- Adecuación das preguntas do cuestionario aos obxectivos da investigación.
- Existencia dunha estrutura e disposición xeral equilibrada e harmónica.
- Non se detecta a falta de ningunha variable ou elemento clave.
- Non reiteración de variables, ou existencia de algunha superflua.
- Verificar a adecuación da lonxitude
- Comprobación de cada ítem por separado: carácter, formulación, alternativas, función no cuestionario, etc.

A consulta e recollida das valoracións dos expertos realizáronse en dúas rondas co obxectivo de conseguir consenso, pero coa máxima autonomía por parte dos participantes.

5.4.2.1. Cuestionario de avaliación da satisfacción do alumnado coa formación

Tal e como se indica no Manual de procedemento “Cuestionario de evaluación de la calidad de las acciones formativas” (2016) o cuestionario de avaliación da calidade das accións formativas na formación de oferta atópase regulado pola seguinte normativa:

- A Lei 30/2015, de 9 de setembro, pola que se regula o Sistema de Formación Profesional para o Emprego no ámbito laboral, que introduce un compromiso de avaliación permanente en todas as fases do proceso formativo, situando e énfase da avaliación na calidade e o impacto real da formación, así como na avaliación da satisfacción dos participantes.

O procedemento do cuestionario de calidade regúlase tendo en conta as seguintes normas:

- A Orde TAS/718/2008, de 7 de marzo, regula o subsistema de Formación Profesional para o Emprego en materia de formación de oferta. Establece no seu artigo 33.4 a necesidade de que o SEPE e os órganos competentes das Comunidades Autónomas, fomenten e garantan a implantación de sistemas e dispositivos de mellora continua da calidade nos centros que impartan as accións formativas a través da avaliación da calidade.

  Así mesmo, establece que para medir a calidade, as administracións públicas competentes fixarán criterios e indicadores de acordo co "Cuestionario de avaliación de calidade".

  No mesmo artigo, se recollen as condicións que debe reunir o cuestionario para levar a cabo a avaliación da calidade das accións formativas:
  - O contido mínimo do cuestionario determinarase tendo en contalas propostas das Comunidades Autónomas.
  - O cuestionario publicarase mediante Resolución do Director Xeral do SEPE.
  - Os propios centros e entidades impartidoras colaborarán na avaliación da formación que executen.

- A Resolución de 27 de abril de 2009, do SEPE, publica o cuestionario de avaliación de calidade das accións formativas, tanto do ámbito da formación de oferta, como da formación de demanda e regula a súa aplicación.

A obriga de empregar o modelo de cuestionario publicado na resolución de 27 de abril de 2009, entrou en vigor o16 de xullo de 2009.

Este cuestionario ten carácter de mínimo e invariable no relativo ás preguntas formuladas, á numeración e codificación das mesmas e á escala de valoración de 1 a 4. Sen embargo, admite os seguintes cambios:

- Cambios no formato para a súa adaptación a plataformas Web ou dispositivos de lectura óptica.
- Tradución a outras linguas.
- Adaptación dos contidos ao sistema braille.

- Incorporación de logotipos. Poderán ser incorporados os correspondentes á administración competente e organismo colaborador, o correspondente ao Fondo Social Europeo, cando a acción formativa está cofinanciada con fondos europeos, así como os correspondentes ás entidades beneficiarias.
- Incorporación de outras preguntas, sempre que sexan engadidas ás xa existentes e se manteña a numeración e codificación establecida no modelo publicado.

No contexto deste estudo, o cuestionario empregouse en soporte papel e aplicouse de forma presencial ó alumnado participante ó finalizar cada Módulo Formativo.

Para incorporar as opinións dos participantes na formación (2013, 2014, 2015 e 2016) deseñouse un proceso para a aplicación e rexistro das respostas. Os aspectos que se formularon articulábanse en tres bloques: datos identificativos da acción formativa, datos de clasificación do participante e valoración das accións formativas.

Pese a que no ano 2014 se levou a cabo unha modificación do cuestionario para adaptarse ás titulacións existentes, e se ampliaron as categorías de resposta da variable 3 sobre a Titulación actual, decidimos seguir empregando o mesmo, debido a que xa tíñamos os datos de 2013 recollidos e parte dos de 2014, e consideramos que era mellor manter o mesmo formato para que non se desen desaxustes nos resultados.

Investigamos se este cuestionario fora sometido a probas de fiabilidade e validez, pero non atopamos ningunha evidencia de que este cuestionario fora sometido a algunha proba, polo que decidimos poñernos en contacto directamente coa FUNDAE, a través do correo electrónico, solicitándolles información sobre as probas de fiabilidade ás que foi sometido o cuestionario. O motivo polo cal decidimos dirixirnos a este organismo é debido a que a FUNDAE colabora co SEPE na elaboración do Plan Anual de Avaliación do conxunto do sistema de Formación Profesional para o Emprego dende o ano 2012.

Na resposta por parte da FUNDAE explícannos que “se trata dunha ferramenta que recolle a opinión dos participantes ao finalizar a acción formativa na que se formaron e non un test para medir a satisfacción, polo que non foi sometido a ditas probas”. Explícannos que a “ferramenta” (cuestionario) foi consensuada en varias sesións en canto ao seu contido e escala de medición por diversos axentes do sistema: organizacións empresariais e sindicais, xestores do SEPE, da FUNDAE e das Comunidades Autónomas. Froito dese consenso,

publicase, mediante Resolución, a ferramenta que debe ser empregada, forma homoxénea e sistemática, por todo o sistema.

Dimensións que configuran o cuestionario

Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa

Bloque I. Datos identificativos da acción formativa

1. Nº expediente/curso
2. Nº acción
3. Nº grupo
4. Modalidade
5. Denominación acción
6. Data de inicio da acción
7. Data de finalización da acción
8. Entidade que imparte a formación
9. Comunidade Autónoma
10. Provincia
11. Especialidade

Estes datos deben ser cumprimentados pola entidade beneficiaria ou, no seu defecto, polo enquisador.

Bloque II. Datos de clasificación do participante

1. Idade
2. Sexo
3. Titulación actual
4. Situación Laboral
5. Lugar de residencia / traballo
6. ¿Como coñeceu a existencia deste curso? Indicar o medio principal
7. Categoría profesional (só ocupados/as)
8. Horario do curso (só ocupados/as)
9. Tamaño empresa do participante (ocupados/as)

Bloque III. Valoración das accións formativas

O alumnado debe valorar os seguintes ítems empregando unha escala de puntuación do 1 ao 4 (1. Completamente en desacordo, 2. En desacordo, 3. De acordo, 4. Completamente de acordo). Excepto o apartado *8. Mecanismos para a avaliación da*

aprendizaxe que presenta unha escala dicotómica con alternativas de resposta: SI ou NON.

O punto *7. Só cando o curso foi realizado na modalidade a distancia, teleformación ou mixta,* non deberá ser cumprimentado, xa que neste caso, todas as accións formativas son impartidas en modalidade presencial.

1. Organización do curso
   1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)
   1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso
2. Contidos do curso
   2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas
   2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica
3. Duración e horario
   3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo
   3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso
4. Formadores / Titores
   4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe
   4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade
5. Medios didácticos (guías, manuais, fichas…)
   5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados
   5.2 Os medios didácticos están actualizados
6. Instalacións e medios técnicos
   6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso
   6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, encerado, proxector, TV, máquinas)
8. Mecanismos para a avaliación da aprendizaxe
   8.1. Dispúxose de probas de avaliación e autoavaliación que me permiten coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado
   8.2 O curso permíteme obter unha acreditación onde se recoñece a miña cualificación
9. Valoración xeral do curso

9.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo

9.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo

9.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela

9.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional

9.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal

10. Grao de satisfacción xeral co curso

11. Se desexa realizar calquera suxerencia ou observación, por favor, utilice o espazo reservado a continuación

Apartado no que o alumnado pode deixar constancia de aquelas suxerencias ou observación que considere de interese para a valoración da formación.

Análise de fiabilidade

Debido á resposta recibida, decidimos someter igualmente o cuestionario a probas de fiabilidade e validez métrica mediante o coeficiente Alfa de Cronbach e análise factorial.

Para coñecer a fiabilidade do cuestionario empregado, calculamos a consistencia interna a través do procedemento Alpha de Cronbach para o instrumento no seu conxunto, medindo a valoración a través dunha escala de medida de catro puntos, sendo:

1. Completamente en desacordo
2. En desacordo
3. De acordo
4. Completamente de acordo

Táboa 24.
Estatísticas de fiabilidade Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,951	,950	19

Fonte: elaboración propia

Como podemos ver na táboa anterior, o instrumento alcanza unha fiabilidade moi alta, (α=,951).

Táboa 25.

Estatísticos total de elemento Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa

VARIABLES	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	58,32	69,704	,948
1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	58,34	69,890	,948
2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	58,40	68,748	,948
2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	58,38	68,581	,947
3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	58,56	69,325	,949
3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso	58,71	68,351	,950
4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	58,34	69,012	,947
4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade	58,33	69,581	,948
5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	58,44	69,578	,948
5.2 Os medios didácticos están actualizados	58,42	69,268	,948
6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	58,42	69,141	,948
6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	58,41	69,140	,948
9.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	59,00	67,244	,950
9.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	58,85	67,895	,949

VARIABLES	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	59,00	67,244	,950
9.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	58,85	67,895	,949
9.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	59,01	67,733	,949
10. Grao de satisfacción xeral co curso	58,68	69,212	,949

Fonte: elaboración propia

Dada a alta fiabilidade alcanzada polo instrumento, comprobamos que non é necesario eliminar ningunha das variables, dado que a fiabilidade non se incrementaría.

En referencia á fiabilidade, as puntuacións del Alfa de Cronbach obtidas cada ano oscilan entre 0,947 e 0,950, o que nos permite afirmar que o instrumento ten boa consistencia interna.

Análise factorial

Para facer a análise factorial empregamos como método de extracción a análise de compoñentes principais.

Inicialmente comprobamos a adecuación do noso muestreo para aplicar dita proba estatística.

Táboa 26.

Proba de KMO e Bartlett Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa

Proba de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,947
Proba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6201,244
	gl	153
	Sig.	,000

Fonte: elaboración propia

O índice de KMO (,947) alcanza un valor alto, o cal nos permite levar a cabo a análise factorial.

Na análise factorial, tal e como podemos ver na seguinte táboa, resultan 3 factores que explican o 64,55 da varianza.

Táboa 27.
Matriz de compoñentes rotados Cuestionario de avaliación da calidade da acción formativa

Factores	Variables	Compoñente
Factor 1 "Procesos e recursos"	6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas).	,768
	6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso.	,735
	5.2 Os medios didácticos están actualizados.	,705
	5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados.	,684
	1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material).	,671
	3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso.	,591
	3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo.	,590
	1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso.	,577
	2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica.	,551
Factor 2 "Desenvolvemento profesional e personal"	9.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela.	,835
	9.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional.	,812
	9.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo.	,802
	9.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo.	,797
	9.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal.	,669
	10. Grao de satisfacción xeral co curso.	,570
	2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas.	,488
Factor 3 "Docente"	4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade.	,837
	4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe.	,756

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Fonte: elaboración propia

O factor 1 está configurado polas gvariables referidas a procesos, medios e recursos que interveñen na formación. Destacan, con maior, aquelas referidas ás instalacións,

equipamentos, recursos e medios (ítems 6.2, 6.1, 5.2, 5.1), as referidas á organización (ítems 1.1, 3.2, 3.1, 1.2) e procesos (ítem 2.2).

No factor 2, agrúpanse as variables referidas á influencia da formación no desenvolvemento profesional e persoal (ítems 9.3, 9.4, 9.2, 9.1, 9.5), o grao de satisfacción xeral (ítem 10) e a variable referida á adaptación dos contidos ás necesidades formativa do alumnado (ítem 2.1).

No factor 3, agrúpanse as variables pertencentes ao apartado do cuestionario referido á docencia (ítems 4.1, 4.2).

Como acabamos de comprobar o cuestionario acada unha validez moi aceptable, e dado que a fiabilidade tamén acada un valor alto, podemos decir que o instrumento que empregamos é fiable e válido para a poboación e a mostra que a representa.

5.4.2.2. Cuestionario de avaliación da inserción laboral a da satisfacción do alumnado coa formación unha vez rematada a acción formativa

A avaliación da inserción e da calidade da formación unha vez rematada a formación efectuouse mediante un cuestionario dirixido ó alumnado das accións formativas do Subsistema de FPE. Para o seu deseño organizáronse varias sesións de traballo individualizadas con persoal experto no ámbito da formación de oferta (técnicos de seguimento e control de AFD, orientadores laborais, docentes de AFD, docentes da USC con elevados coñecementos na temática), coa finalidade de discutir e establecer a estrutura e contido do instrumento a empregar. Este sistema de consulta a expertos e as revisións efectuadas permitiron dotar ó cuestionario dun alto grao de validez en relación co obxecto do cuestionario.

Nun primeiro momento elaborouse o cuestionario en soporte papel para aplicalo de forma presencial ou telefonicamente ao alumnado participante ós seis meses de ter concluído a formación. Na convocatoria de 2016 tamén se elaborou o cuestionario en soporte dixital a través de *Google formularios.*

Para incorporar as opinións dos participantes na formación (2013, 2014, 2015 e 2016) deseñouse un proceso para a aplicación e rexistro das respostas. As preguntas que se formularon articulábanse en cinco bloques máis un apartado de observacións: datos de identificación do alumnado, datos do Certificado de Profesionalidade cursado, formación

complementaria realizada polo alumnado, inserción laboral do alumnado, satifacción coa acción formativa e observacións.

Validez de contido

Para a validación de contido deste cuestionario, pese a que recorremos a vinte expertos, finalmente conseguimos a colaboración de dez expertas e tres expertos, quedando o grupo constituído polos seguintes membros:

- Unha docente do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. Universidade de Santiago de Compostela.
- Tres docentes do Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.
- Unha docente Departamento de Pedagoxía e Didáctica. Universidade de A Coruña
- Un responsable de formación.
- Unha coordinadora de formación de oferta.
- Dúas técnicos de seguimento e control da formación.
- Dous docentes do Plan AFD. O primeiro é de Edificación e Obra Civil e o segundo de Electricidade e Electrónica e de Enerxía e Auga.
- Dúas orientadoras laborais.

Neste cuestionario non foi necesario realizar a análise de fiabilidade e factorial debido a que as variables medidas mediante escala xa foran validadas no cuestionario de avaliación da satisfacción do alumnado en cada MF. Neste caso as variables son as mesmas pero o que se avalía é a especialidade de forma global.

Dimensións que configuran o cuestionario

Cuestionario de avaliación da inserción laboral e de avaliación da calidade da formación unha vez rematada a acción formativa

Bloque I. Datos de clasificación do alumnado

1. Sexo
2. Idade
3. Localidade de residencia
4. Estudos previos de maior nivel cos que accede ao curso

Bloque II. Datos do Certificado de Profesionalidade

5. Certificado de Profesionalidade realizado
6. Ano de finalización do Certificado de Profesionalidade
7. Remate do Certificado de Profesionalidade? (Completou tódolos Módulos Formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade)
8. Resultado (Superou ou aprobou tódolos Módulos Formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade)
9. Motivo para a realización do Certificado de Profesionalidade

Bloque III. Formación complementaria

10. Do mesmo sector profesional
11. Non vinculado ao sector profesional do Certificado de Profesionalidade realizado

Bloque IV. Inserción Laboral

12. Situación laboral actual

Ocupado/a

13. Modalidade de traballo
14. Duración do contrato
15. Xornada laboral
16. Traballa na mesma na que realizou o módulo de prácticas profesionais non laborais
17. Relación da empresa na que traballa co Certificado de Profesionalidade cursado
18. Axuste das funcións coa formación recibida
19. Ocupación non relacionada nin ten que ver co Certificado de Profesionalidade realizado
20. Experiencia no sector no certificado realizado
21. Experiencia noutros sectores profesionais

22. Grao de satisfacción laboral

Desempregado/a

23. Tempo leva desempregado
24. Experiencia no sector no certificado realizado
25. Experiencia noutros sectores profesionais
26. Outra actividade de carácter profesional ou preprofesional (prácticas en empresas, actividades de voluntariado, etc.)

Bloque V. Calidade da acción formativa

O alumnado debe valorar os seguintes ítems empregando unha escala de puntuación do 1 ao 4 (1. Completamente en desacordo, 2. En desacordo, 3. De acordo, 4. Completamente de acordo). Excepto a preguntas 33. *Mecanismos para a avaliación da aprendizaxe* que presenta unha escala dicotómica con alternativas de resposta: SI ou NON.

27. Organización do curso
    27.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)
    27.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso
28. Contidos do curso
    28.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas
    28.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica
29. Duración e horario
    29.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo
    29.2 O horario favoreceu a asistencia o curso
30. Formadores / Titores
    30.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe
    30.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade
31. Medios didácticos
    31.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados
    31.2 Os medios didácticos están actualizados
32. Instalacións e medios técnicos
    32.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso
    32.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso

(ordenadores, encerado, proxector, TV, máquinas)

33. Mecanismos para a avaliación da aprendizaxe

33.1. Dispúxose de probas de avaliación e autoavaliación que me permiten coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado

33.2. O curso permíteme obter unha acreditación onde se recoñece a miña cualificación

33.3. As probas de avaliación foron acordes ao nivel dos contidos traballados

33.4. O proceso de avaliación axustouse as miñas necesidades e expectativas

34. Valoración xeral do curso

34.1. O curso pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo

34.2. O curso permitiume adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo

34.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela

34.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional

34.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal

35. Grao de satisfacción xeral co curso

5.4.2.3. Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas

A avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas realizouse unha vez recadamos os datos referidos á satisfacción do alumnado respecto á calidade da formación e á súa inserción laboral.

Para o seu deseño organizáronse tamén varias sesións de traballo individualizadas con persoal experto no ámbito da formación de oferta (técnicos de seguimento e control de AFD, docentes de AFD, docentes da USC con elevados coñecementos na temática e empresas colaboradoras), coa finalidade de discutir e establecer a estrutura e contido do instrumento a empregar. Este sistema de consulta a expertos e as revisións efectuadas permitiron dotar ao cuestionario dun alto grao de validez en relación co obxecto do cuestionario.

O cuestionario elaborouse en soporte papel, para aplicalo de forma presencial ou telefonicamente, en formato dixital para enviar a través do correo electrónico (*Adobe Acrobat formularios*) e para cumprimentar en liña (*Google formularios*).

Para incorporar as percepcións empresariais tamén se deseñou un proceso para a aplicación e rexistro das respostas.

Os aspectos sometidos a valoración articúlanse en catro dimensións:

- Datos clasificatorios: datos moi básicos que permitan clasificar ás empresas colaboradoras, a zona xeográfica de localización, o tamaño da empresa e o ámbito de actividade.
- Aspectos referidos ás carencias e necesidades ocupacionais e formativas.
- Aspectos referidos ás competencias transversais e persoais.
- Aspectos de tipo prospectivo sobre os ámbitos de actividade que presenten novas necesidades formativas, confianza empresarial no devir da situación económica e previsións de variación de emprego.

A aplicación destes cuestionarios realizouse entre xaneiro e decembro de 2017.

Validez de contido

Para a validación de contido deste cuestionario, recorremos tamén a vinte expertos, dos cales conseguimos que finalmente participaran trece: dez expertas e tres expertos, quedando o grupo constituído polos seguintes membros:

- Unha docente do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. Universidade de Santiago de Compostela.
- Dúas docentes do Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.
  Unha docente do Departamento de Teoría da Educación. Universidade de Santiago de Compostela.
- Un responsable de formación.
- Unha coordinadora de formación de oferta.
- Dúas técnicos de seguimento e control da formación.
- Dous docentes do Plan AFD. O primeiro é de Edificación e Obra Civil e o segundo de Electricidade e Electrónica e de Enerxía e Auga.
- Dúas empresas colaboradoras: unha de edificación e otra de electricidade e fontanería.
- Dúas orientadoras laborais.

Análise de fiabilidade

Para coñecer a fiabilidade do cuestionario empregado, calculamos a consistencia interna a través do procedemento Alpha de Cronbach para os diferentes ítems medidos a través dunha escala de intervalo e que configuran as seguintes cuestións e os resultados obtidos para cada unha delas son os que se presentan na seguinte táboa:

Táboa 28.
Estatísticas de fiabilidade Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas

Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	45

Fonte: elaboración propia

Táboa 29.
Estatísticas de total de elemento Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas

	Media de escala se o elemento se suprime	Varianza de escala se o elemento se suprime	Correlación total de elementos correxida	Alfa de Cronbach se o elemento se suprime
Inglés	134,51	98,893	,351	,823
Francés	135,26	105,930	,088	,829
Alemán	135,33	101,050	,507	,819
Portugués	135,55	105,317	,236	,826
Procesador texto	133,54	97,958	,495	,817
Folla cálculo	133,05	104,717	,148	,828
Base datos	133,66	103,135	,191	,828
Presentacións	134,88	99,412	,461	,819
Correo electrónico	132,91	103,765	,311	,824
Internet/redes sociais	133,37	102,262	,296	,824
Contabilidade	134,43	97,769	,466	,818
Empresas	134,79	96,435	,586	,814
Mercado traballo	134,67	100,464	,348	,823
Financiación	133,64	101,459	,261	,826
Pagos	134,39	97,522	,444	,819
RRHH	134,78	96,363	,634	,813
Lexislación laboral ámbito	133,14	101,352	,391	,821
Normativa PRL	132,93	101,236	,513	,819
LOPD	134,59	96,751	,445	,819
Sistemas calidade	133,22	101,803	,358	,822

	Media de escala se o elemento se suprime	Varianza de escala se o elemento se suprime	Correlación total de elementos correxida	Alfa de Cronbach se o elemento se suprime
Procedemento administrativo	134,84	102,161	,292	,824
AAPP	134,82	101,326	,311	,824
Subvencións	134,16	103,575	,216	,826
Cálculo	133,11	106,175	,068	,829
Lectura, escritura	133,37	103,676	,262	,825
Discursos, presentacións	134,88	98,239	,552	,816
Comprensión informes, manuais	133,37	106,902	,004	,831
Escoita activa e comprensiva	133,21	105,395	,138	,828
Adaptación aos cambios	132,88	107,599	-,048	,830
Polivalencia	132,87	107,689	-,060	,830
Capacidade organización	132,76	106,370	,180	,827
Traballo equipo	132,71	107,062	,120	,828
Resolución de problemas	132,72	106,069	,381	,826
Tomar decisións	132,99	104,653	,234	,826
Adquirir novos coñecementos rápido	132,74	107,583	-,064	,829
Compromiso	132,72	107,323	,004	,828
Capacidade rendemento presión	132,75	107,710	-,086	,829
Autonomía	133,00	106,267	,092	,828
Habilidades interpersoais	133,30	102,107	,329	,823
Emprendedor	134,04	99,398	,337	,823
Mediación conflitos	133,74	101,130	,320	,823
Motivación alcanzar metas	132,89	104,789	,269	,825
Motivación polo traballo	132,71	107,062	,120	,828
Preocupación calidade e mellora	132,72	106,069	,381	,826
Uso efectivo do tempo	132,71	107,062	,120	,828

Fonte: elaboración propia

En referencia á fiabilidade, a Alfa de Cronbach obtida para cada ano atópase entre 0,813 e 0,831, o que nos permite afirmar que o instrumento ten boa consistencia interna como para ser aplicado.

Dimensións que configuran o cuestionario

Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas

Bloque I. Datos identificativos da empresa

1. Sector
2. Localidade na que se atopa a empresa
3. Tamaño da empresa
4. Contratación dalgún traballador/a que realizase un Certificado de Profesionalidade relacionado coa actividade da empresa
5. Acollida durante o módulo de prácticas a algún alumno que cursase un Certificado de Profesionalidade relacionado coa actividade da empresa

Bloque II. Necesidades de formación relacionadas coas competencias técnicas-profesionais da ocupación

6. Necesidades xerais

6.1. A oferta de Formación Profesional para o Emprego relacionada con esta ocupación/s é suficiente

6.2. Necesitase algunha formación específica que complemente a formación

7. Competencias específicas asociadas a cada Certificado de Profesionalidade

Nesta variable móstranse diferentes táboas coas competencias profesionais que debería ter o alumnado que realizou algún dos Certificados de Profesionalidade obxecto de estudo. O suxeito enquisado debe localizar a familia profesional que corresponda coa actividade económica da súa empresa, e a especialidade máis afín á ocupación ou ocupacións desempeñadas e sinalar se considera que as competencias foron ou non adquiridas polo alumnado a través da formación cursada. No Google Formularios, segundo o sector indicado xa se redirixen á familia profesional correspondente dito sector e ó seleccionar a especialidade soamente lle aparecen os ítems correspondentes ó certificado correspondente á especialidade seleccionada.

Bloque III. Necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais

Tendo en conta o perfil da/s ocupación/s e os niveis de competencia necesarios para desempeñala/s, neste apartado, o enquisado debe especificar as necesidades de formación que considera que teñen os traballadores/as:

Deben valorar os ítems empregando unha escala de puntuación do 1 ao 4, sendo: 1

"totalmente innecesario"; 2 "innecesario"; 3 "necesario"; e 4 "totalmente necesario".

8. Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita
    - Operacións aritméticas, cálculos utilizando decimais, porcentaxes ou fraccións
    - Lectura, escritura de documentos curtos
    - Realización de discursos ou presentacións
    - Lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc.
    - Escoita activa e comprensiva na comunicación
    - Outras (especificar):
9. Idiomas
    - Inglés
    - Francés
    - Alemán
    - Portugués
    - Outras (especificar):
10. Ofimática
    - Procesador de texto
    - Folla de cálculo
    - Base de datos
    - Presentacións
    - Correo electrónico
    - Internet/redes sociais (procura e selección da información)
    - Outras (especificar):
11. Administración e xestión
    - Coñecementos básicos de contabilidade
    - Creación e xestión de empresas
    - Análise de necesidades e demandas do mercado
    - Medios de financiación
    - Medios de pago
    - Outras (especificar):
12. Coñecementos xurídicos e normativa
    - Coñecer a organización do traballo/xestión de rr.hh.
    - Coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Coñecer a normativa de prevención riscos laborais

Coñecer a lexislación de protección de datos

Coñecer as normas e sistemas de calidade da empresa

Outras (especificar):

13. Funcionamento das administracións públicas

Coñecer o procedemento administrativo

Coñecer e saber facer os trámites coas aapp/administración electrónica

Coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir subvencións

Outras (especificar):

14. Competencias persoais (actitudes/valores)

Adaptación aos cambios (flexibilidade)

Polivalencia (saber facer varias cousas do ámbito laboral)

Capacidade de organización e planificación

Capacidade de traballo en equipo

Capacidade de resolución de problemas

Capacidade para tomar de decisións

Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos

Compromiso

Capacidade para render baixo presión

Autonomía

Habilidades interpersoais (ser un bo interlocutor/a cos demais)

Espírito emprendedor

Mediación de conflitos

Motivación por alcanzar metas

Motivación polo traballo

Preocupación pola calidade e a mellora

Uso efectivo do tempo

Outras (especificar):

Neste subapartado do cuestionario (necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais) tívose en conta, pero con adaptacións, algúns dos enunciados das variables dos cuestionarios que emprega o SEPE (en prensa, 2016) para levar a cabo a súa labor de prospección e detección de necesidades encomendadas na Lei 30/2105 e tamén

algunhas das competencias identificadas como persoais (Actitudes/valores**)** do seguinte traballo: Valero, F.J. (2012). Estudio Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios. Universidade de Granada. Neste traballo aportábase a seguinte definición para as competencias transversais escollidas para o noso estudo:

Táboa 30.
Competencias transversais recollidas no cuestionario

Competencias transversais recollidas no cuestionario	**Definición**
Adaptación ao cambio (Flexibilidade)	Habilidade das persoas para modificar a propia conducta ao obxecto de satisfacer, de forma exitosa, coas condicións que nos impón o ambiente.
Capacidade de organización e planificación	Capacidade para determinar eficazmente as metas e prioridades do traballo, estipulando con precisión a acción a desenvolver, os prazos de execución e os recursos necesarios.
Capacidade de traballo en equipo	Capacidade para colaborar coordinadamente con outros membros dun equipo de persoas para a consecución de obxectivos comúns dos cales son responsables.
Capacidade na resolución de problemas	Capacidade para identificar e detectar as desviacións da norma, a través da análise detallada da causas, buscando a mellor alternativa.
Capacidade na toma de decisións	Capacidade para inclinarse por algunha das posibles alternativas en función das necesidades, obxectivos e criterios de viabilidade establecidos.
Capacidade para render baixo presión	Capacidade para afrontar exitosamente as exixencias do traballo sen merma da adecuación dos procesos ou produtos involucrados.
Capacidade polo traballo autónomo	Capacidade para desenvolver unha tarefa ou traballo de maneira independente, executándoa de principio a fin, sen necesidade de recibir axuda ou apoio.
Habilidades interpersoais	Conductas aprendidas que se poñen de manifesto en situacións interpersoais nas que se require ou exixe comportarse de maneira socialmente competente.
Motivación polo traballo	Actitude positiva e proactiva no traballo e capacidade para atopar satisfacción persoal nas actividades a desenvolver, que redunda na mellora continua da organización.
Preocupación pola calidade e a mellora	Tendencia observable nas persoas en aras de satisfacer as necesidades establecidas ou implícitas do conxunto de propiedades e características dun produto, proceso ou servizo.
Responsabilidade	Defínese como a capacidade das persoas para asumir compromisos con entusiasmo de maneira eficaz

Fonte: elaboración propia

Bloque IV. Información do mercado de traballo das ocupacións do seu ámbito laboral

15. Perspectivas de emprego da/s ocupación/s?
16. Necesidades de formación xeradas por cambios nos contidos ou nas competencias da/s nos postos de traballo
17. Necesidade de experiencia para o desempeño desta/s ocupación/s

Neste cuarto bloque do cuestionario "Información do mercado de traballo das ocupacións do seu ámbito laboral" tívose en conta, pero con adaptacións, algúns dos enunciados das variables dos cuestionarios cuestionarios que emprega o SEPE (en prensa, 2016) para levar a cabo a súa labor de prospección e detección de necesidades encomendadas na *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral* (BOE, 10/09/2015).

5.5. A RECOLLIDA DA INFORMACIÓN: APLICACIÓN DOS CUESTIONARIOS

A aplicación dos cuestionarios fixémola en tres fases: na primeira aplicóuselle o cuestionario de satisfacción do alumnado coa formación ó alumnado que estaba cursando algunha das especialidades obxecto de estudo (edificación e obra civil, electricidade e electrónica e enerxía e auga) nas convocatorias obxecto de estudo (2013, 2014, 2015 e 2016); na segunda fase aplicóuselle o cuestionario de avaliación da inserción laboral do alumnado e satisfacción do alumnado coa formación unha vez rematada a acción formativa ó alumnado que cursou algunha das especialidades obxecto de estudo nas convocatorias obxecto de estudo; e na terceira fase aplicóuselles o cuestionario de avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas a aquelas empresas que colaboraron co Plan AFD acollendo alumnado en prácticas.

Táboa 31.
Primeira fase da recollida de datos

Fase 1	Aplicación do cuestionario ó alumnado que cursa formación para a obtención de certificados de profesionalidade das familias profesionais obxecto de estudo dentro do Plan AFD
Instrumento	Cuestionario para a avaliación da calidade das accións formativas no marco do sistema de formación para o emprego. Formación de oferta (Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo)
Familias profesionais	Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica e Enerxía e Auga
Convocatorias	2013, 2014, 2015 e 2016
Datas de aplicación	Entre xuño e decembro ó remate de cada Módulo Formativo
Método de aplicación	Presencial en formato papel
Participación	222 participantes (216 alumnos e 6 alumnas)

Fonte: elaboración propia

Os cuestionarios de avaliación da satisfacción do alumnado coa formación foron aplicados directamente na aula ó remate de cada módulo formativo en cada especialidade formativa durante as catro convocatorias obxecto de estudo. A formación nestas convocatorias foi executada entre os meses de xuño e decembro. Dita aplicación fíxose no centro da *Fundación Laboral de la Construcción de Galicia* situada en Montouto (Concello de Teo).

Para levar a cabo a aplicación dos cuestionarios, acudimos á aula o día no que finalizaba cada módulo formativo de cada certificado, cumprimentando o cuestionario o alumnado que asistía a dita clase. Unha vez aplicados os cuestionarios, pasamos a gravación dos datos recollidos en formato papel no paquete estatístico IBM SPSS Statistics versión 23, para o seu posterior tratamento estatístico dos mesmos con dito programa.

Táboa 32.
Segunda fase da recollida de datos

Fase 2	Aplicación do cuestionario ó alumnado que cursou formación para a obtención de certificados de profesionalidade das familias profesionais obxecto de estudo dentro do Plan AFD
Instrumento	Cuestionario para a avaliación da inserción laboral e avaliación da satisfacción do alumnado coa formación unha vez rematada a acción formativa
Familias profesionais	Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica e Enerxía e Auga
Convocatorias	2013, 2014, 2015 e 2016
Datas de aplicación	Entre xuño e decembro do ano seguinte á realización do curso
Método de aplicación	• Presencial en formato papel (37) • Telefonicamente (153) • En formato dixital, de forma online a través da ferramenta *Google Formularios* (32)
Participación	222 participantes (216 alumnos e 6 alumnas)

Fonte: elaboración propia

Unha vez rematada a formación, exactamente seis meses despois, aplicóuselle ó alumnado un cuestionario para avaliar a inserción laboral, a calidade da inserción e a satisfacción co emprego. O mesmo instrumento, tamén nos permitiu avaliar a calidade da formación unha vez rematada a formación. Decidimos volver a avaliar esta dimensión para poder comparar estes resultados cos obtidos durante o proceso formativo, de modo que nos permitise comprobar si se producen cambios nos resultados cando os alumnos responden sen condicionantes, xa que ás veces mostran desconfianza e temor en relación ó tratamento confidencial das puntuación dadas. Por este motivo, o bloque do cuestionario que avalía esta dimensión quedou configurado polos mesmos indicadores e a mesma escala de medida empregada no cuestionario aplicado durante o período formativo.

Táboa 33.
Terceira fase da recollida de datos

Fase 3	Aplicación do cuestionario que acolleron alumnado en prácticas dos certificados de profesionalidade das familias profesionais obxecto de estudo dentro do Plan AFD.
Instrumento	Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais e necesidades formativas.
Familias profesionais	Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica e Enerxía e Auga.
Datas de aplicación	Entre xullo e decembro de 2017.
Método de aplicación	• Presencial en formato papel (9) • Telefonicamente (31) • En formato dixital, enviado por correo electrónico a través da ferramenta *formularios* de *Adobe Acrobat* (11) • En formato dixital, de forma online a través da ferramenta *Google Formularios* (27)
Participación	78 empresas participantes (39 de edificación e obra civil, 21 de enerxía e auga e 18 de electricidade e electrónica).

Fonte: elaboración propia

Unha vez recollidos tódolos datos referidos á satisfacción do alumnado coa calidade da formación coma da inserción laboral, contactase e aplícanselle os cuestionarios ás empresas colaboradoras que acolleron alumnado de AFD en prácticas nas citadas convocatorias.

Coa intención de incentivar e facilitar a colaboración tratamos de ofrecer tódalas alternativas posibles de aplicación, como podemos ver na táboa anterior.

5.6. PARTICIPANTES

A poboación obxectivo está configurada polos suxeitos comúns que constitúen o obxecto de análise e de estudo (Montero e León, 2002) sendo a mostra de participantes un subconxunto representativo dunha poboación, seleccionada definindo os aspectos básicos, o seu tamaño e a súa representatividade.

5.6.1. Familias Profesionais e especialidades formativas

As familias profesionais obxectivo neste estudo son tres, que representan en cada convocatoria, para a comarca de Santiago, a seguinte porcentaxe:

Táboa 34.
Representación das familias obxecto de estudo en cada convocatoria

	2013	2014	2015	2016
Familias profesionais con oferta formativa	13	15	15	17
Familias profesionais obxecto de estudo	3	3	3	3
Representación	23,07%	20%	20%	17,65%

Fonte: elaboración propia

As familias profesionais sobre as que se ofertaron certificados de profesionalidade na comarca de Santiago en cada convocatoria foron as seguintes:

Táboa 35.
Oferta formativa por familias profesionais en cada convocatoria obxecto de estudo

	2013	2014	2015	2016
ADG Administración e xestión	◎	◎	◎	◎
AGA Agraria	◎	◎	◎	◎
ARG Artes gráficas		◎	◎	◎
COM Comercio e marketing		◎	◎	◎
ELE Electricidade e electrónica	◎	◎	◎	◎
ENA Enerxía e auga	◎	◎	◎	◎
EOC Edificación e obra civil	◎	◎	◎	◎
FME Fabricación mecánica	◎	◎	◎	◎
HOT Hostaleira e turismo	◎	◎	◎	◎
IEX Industrias extractivas		◎		◎

	2013	2014	2015	2016
IFC Informática e comunicacións	○	○	○	○
IMA Instalación e mantemento	○		○	
IMP Imaxe persoal			○	○
IMS Imaxe e son				○
MAM Madeira, moble e cortiza	○	○	○	○
SAN Sanidade	○			
SEA Seguridade e medioambiente		○	○	○
SSC Servicios socioculturais e á comunidade	○	○	○	○
TMV Transporte e mantemento de vehículos	○	○		○

Fonte: elaboración propia

O estudo realizado pretende abarcar a poboación total de alumnos e alumnas participantes nas accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (AFD) ofertadas pola Xunta de Galicia na comarca de Santiago para as familias profesionais indicadas durante o período comprendido entre 2013 e 2016.

O obxectivo que perseguimos no estudo que desenvolvemos é coñecer o grao de inserción do alumnado nas familias profesionais de edificación e obra civil, electricidade e electrónica e enerxía e auga, así como a influencia que ten a calidade da formación no proceso de inserción. Por outro lado, tamén é parte do obxectivo deste estudo coñecer as percepcións empresarias en relación á satisfacción das súas necesidades formativas por parte da formación profesional para emprego. Por este motivo debemos dirixir o estudo a dúas poboacións diferenciadas:

- Todo o alumnado que participou en formación para a obtención de certificados de profesionalidades das familias profesionais de edificación e obra civil, electricidade e electrónica ou enerxía e auga impartidos a través do Plan AFD entre os anos 2013-2016 na comarca de Santiago.
- Todas as empresas que acolleron alumnado en prácticas ou que contrataron alumnado que cursou formación para a obtención de certificados de profesionalidades das familias profesionais de edificación e obra civil, electricidade e electrónica ou enerxía

e auga impartidos a través do Plan AFD, entre os anos 2013-2016 na comarca de Santiago.

Segundo o IGE (2018) o CNAE é a Clasificación Nacional de Actividades Económicas elaborada segundo as condicións recollidas no Regulamento de implantación da NACE Rev. 1.1. O obxectivo desta clasificación é establecer un conxunto xerarquizado de actividades económicas que poida ser empregado para:

- Favorecer a implementación de estatísticas nacionais que poidan ser diferenciadas de acordo coas actividades establecidas.
- Clasificar as unidades estatísticas e entidades segundo a actividade económica exercida.

O sector da construción pode dividirse en tres grandes ámbitos: CNAE de construción (F):

- Construción de edificios (41): 411.- Promoción inmobiliaria (4110.- Promoción inmobiliaria); 412.- Construción de edificios (4121.- Construción de edificios residenciais e 4122.- Construción de edificios non residenciais).
- Enxeñería civil (42): 421.- Construción de estradas e vías férreas, pontes e túneles (4211.- Construción de estradas e autopistas, 4212.- Construción de vías férreas de superficie e subterráneas e 4213.- Construción de pontes e túneles); 422.- Construción de redes (4221.- Construción de redes para fluídos e 4222.- Construción de redes eléctricas e de telecomunicacións); 429.- Construción de outros proxectos de enxeñería civil (4291.- Obras hidráulicas, 4299.- Construción de outros proxectos de enxeñería civil n.c.o.p.).
- Actividades de construción especializada (43): 431.- Demolición e preparación de terreos (4311.- Demolición, 4312.- Preparación de terreos, 4313.- Perforacións e sondaxes); 432.- Instalacións eléctricas, de fontanería e outras instalacións en obras de construción (4321.- Instalacións eléctricas, 4322.- Fontanería, instalacións de sistemas de calefacción e aire acondicionado e 4329.- Outras instalacións en obras de construción); 433.- Acabado de edificios (4331.- Revocamento, 4332.- Instalación de carpintería, 4333.- Revestimento de chans e paredes, 4334.- Pintura e acristalamento, 4339.- Outro acabado de edificios); 439.- Outras actividades de construción

especializada (4391.- Construción de cubertas, 4399.- Outras actividades de construción especializada n.c.o.p.)

Cando comezamos este estudo de investigación pretendíamos abarcar outras dúas familias máis: industrias extractivas (IEX) e madeira, moble e cortiza (MAM), considerando que con estas cinco familias teríamos representación das grandes áreas profesionais presentes en calquera obra ou actividade de construción especializada. Debido a amplitude e da dificultade de levar a cabo unha análise tan ampla, decidimos acotar o estudo e centralo nas familias profesionais indicadas.

Tamén inicialmente pretendíamos chegar a todo o alumnado formado nas familias indicadas en toda a comarca de Santiago, sen embargo, por razóns propias da dispersión das accións formativas non foi posible alcanzar este obxectivo, pero si obter cifras de mostreo altamente representativas en relación ás diferentes variables analizadas (idade, sexo, concello, familia profesional e especialidade formativa).

Na seguinte táboa especifícanse os datos da poboación e mostra ao longo dos anos por especialidade formativa:

Táboa 36.
Oferta formativa das familias obxecto de estudo na comarca de Santiago

ANO	FAMILIA PROFESIONAL	CÓDIGO CP	DENOMINACIÓN CP	CONCELLO	CENTRO
2013	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0109	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	AMES	UAF AMES
2013	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCE0109	LEVANTAMENTOS E REPLANTEOS	AMES	UAF AMES
2013	ENERXÍA E AUGA	ENAT0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE REDES DE AUGA	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2013	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELES0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIÓNS	SANTIAGO	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO
2013	ENERXÍA E AUGA	ENAE0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS	SANTIAGO	FOREM SANTIAGO - TAMBRE
2013	ENERXÍA E AUGA	ENAE0208	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2013	ENERXÍA E AUGA	ENAE0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2013	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0208	OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2013	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0109	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2013	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0108	FÁBRICAS DE ALBANELERÍA	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2014	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCE0109	LEVANTAMENTOS E REPLANTEOS	AMES	UAF AMES
2014	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELES0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIÓNS	SANTIAGO	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO
2014	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0109	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	SANTIAGO	FOREM SANTIAGO - TAMBRE
2014	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0109	OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2014	ENERXÍA E AUGA	ENAE0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2014	ENERXÍA E AUGA	ENAE0208	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2014	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0109	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2015	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCE0109	LEVANTAMENTOS E REPLANTEOS	AMES	UAF AMES

2015	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0108	OPERACIÓNS AUXILIARES DE MONTAXE DE REDES ELÉCTRICAS	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2015	ENERXÍA E AUGA	ENAE0308	ORGANIZACIÓN E PROXECTOS DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2015	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEM0311	MONTAXE E MANTEMENTO DE SISTEMAS DE AUTOMATIZACIÓN INDUSTRIAL	SANTIAGO	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO
2015	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELES0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIÓNS	SANTIAGO	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO
2015	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0108	FÁBRICAS DE ALBANELERÍA	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2015	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0208	OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2015	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0109	OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2016	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCE0109	LEVANTAMENTOS E REPLANTEOS	AMES	UAF AMES
2016	ENERXÍA E AUGA	ENAE0208	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2016	ENERXÍA E AUGA	ENAE0308	ORGANIZACIÓN E PROXECTOS DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2016	ENERXÍA E AUGA	ENAT0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE REDES DE AUGA	SANTIAGO	CONCELLO DE SANTIAGO- ESCOLA UNITARIA DE SANXUAS DE ARINS
2016	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELES0108	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIÓNS	SANTIAGO	CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO
2016	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	ELEE0109	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2016	ENERXÍA E AUGA	ENAE0208	MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2016	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0208	OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN
2016	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	EOCB0109	OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCIÓN	TEO	FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN

Fonte: elaboración propia

Na seguintes táboa resúmense os datos referidos ás accións formativas estudadas ao longo dos anos por cada familia profesional obxecto de estudo:

Táboa 37.
Poboación e mostra por familias profesionais en cada convocatoria obxecto de estudo

	2013			2014			2015			2016		
	P	M	%	P	M	%	P	M	%	P	M	%
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	3	2	66,7%	2	1	50,0%	4	3	75,0%	3	2	66,7%
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	3	1	33,3%	3	1	33,3%	3	0	0,0%	2	1	50,0%
ENERXÍA E AUGA	4	2	50,0%	2	2	100,0%	1	0	0,0%	4	1	25,0%

P: Poboación; M: Mostra

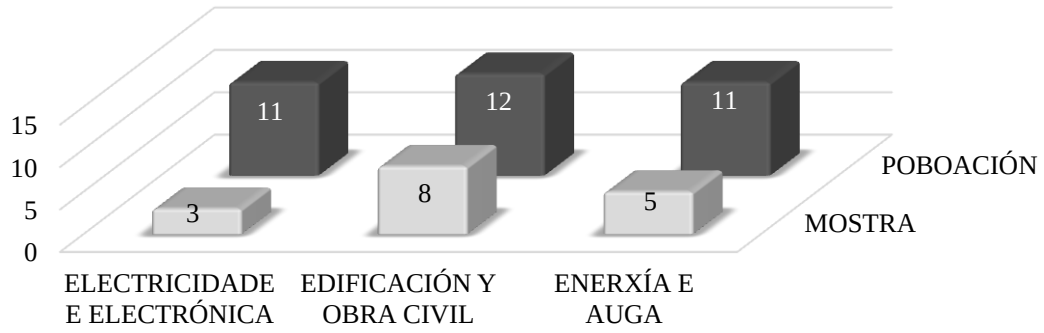
Fonte: elaboración propia

As características e criterios que definimos para a poboación obxectivo son as que se presentan a continuación:

- Formación para a obtención de certificados de profesionalidade.
- Formación pertencente ás familias profesionais: edificación e obra civil, electricidade e electrónica ou enerxía e auga.
- Formación oferta a través do Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (Plan AFD).
- Formación impartida na comarca de Santiago (Ames, Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Teo, Val do Dubra, Vedra).

En total son 34 os cursos que reúne tales características establecidas e que, por tanto, configuran a poboación:

Gráfica 2.
Poboación e mostra por familias profesionais



Fonte: elaboración propia

Os certificados de profesionalidade dos cales participa alumnado neste estudo son 16, que representan o 47,06% dos 34 que foron ofertados entre 2013 e 2016 para as familias profesionais de Edificación e Obra civil (EOC), Electricidade e Electrónica (ELE) e Enerxía e Auga (ENA), na comarca de Santiago.

Os 16 certificados que forman parte da mostra do estudo pertencen a 6 especialidades diferentes que abarcan un total de tres familias profesionais como vemos a continuación:

Familia profesional de Edificación e Obra Civil (EOC)

EOCB0108 Fábricas de albanelería (2 convocatorias)

EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (3 convocatorias)

EOCB0109 Operacións auxiliares de albanelería de revestimentos continuos en construción (3 convocatorias)

Familia profesional de Electricidade e Electrónica (ELE)

ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (3 convocatorias)

Familia profesional de Enerxía e Auga (ENA)

ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas (2 convocatorias)

ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (3 convocatorias)

Os 16 certificados que forman parte da mostra do estudo pertencen a 6 especialidades diferentes que abarcan dous niveis de cualificación profesional como vemos a continuación:

Nivel de cualificación 1

Familia profesional de Edificación e Obra Civil (EOC)

EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (3 convocatorias)

EOCB0109 Operacións auxiliares de albanelería de revestimentos continuos en construción (3 convocatorias)

Nivel de cualificación 2

Familia profesional de Edificación e Obra Civil (EOC)

EOCB0108 Fábricas de albanelería (2 convocatorias)

Familia profesional de Electricidade e Electrónica (ELE)

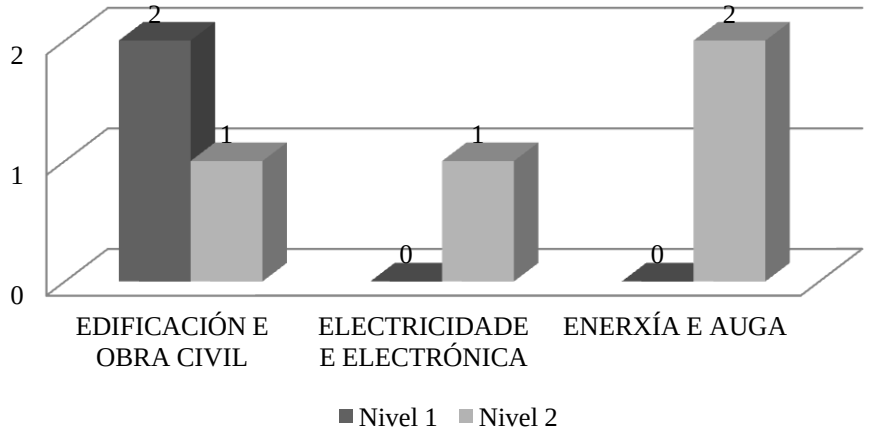
ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (3 convocatorias)

Familia profesional de Enerxía e Auga (ENA)

ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas (2 convocatorias)

ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (3 convocatorias)

Gráfica 3.
Distribución da mostra por nivel de cualificación



Fonte: elaboración propia

A continuación, preséntase unha breve descrición sobre cada una das familias profesionais obxecto de estudo:

Edificación e Obra Civil

O INCUAL (2018) sinala que o marco de referencia para delimitar as Cualificaciones Profesionais en Edificación e Obra Civil parte da análise das actividades profesionais referidas a cinco grandes áreas:

1. Albanelería e acabados

A área profesional de Albanelería e acabado componse de empresas dedicadas á Construción de edificios residenciais, non residenciais, estradas e autoestradas, vías férreas de superficie e subterráneas, de pontes e túneles, redes para fluídos, redes eléctricas e de telecomunicacións, rehabilitación de edificios residenciais e non residenciais, entre outras.

2. Estruturas

A área profesional de Estruturas componse de empresas dedicadas á conservación e mantemento de infraestruturas, operacións de formigón, de encofrados, ferrallado, levantamentos e replanteos, armaduras pasivas para formigón, entre outras.

3. Colocación e Montaxe

A área profesional de Colocación e Montaxe componse de empresas dedicadas á impermeabilización, revestimentos lixeiros e técnicos, revestimentos de chans e paredes, revestimentos, continuos, construción de cubertas, solados e alicatados, entre outras.

4. Proxectos e seguimento de obras

A área profesional de Proxectos e seguimento de obras componse de empresas dedicadas á representación de proxectos de edificación e obra civil, control de execución de obras civís, control de proxectos e obras de construción, entre outras.

5. Maquinaria de Construción

A área profesional de Maquinaria de Construción de obras componse de empresas dedicadas á escavación, demolición, preparación de terreos, maquinaria de movementos de terras, aparellos elevadores, medios auxiliares, equipos manuais, entre outras.

Comparte competencias transversais con outras familias profesionais tales como:

- Industrias Extractivas: elaboración, colocación de pedra natural.
- Madeira, Moble e Cortiza: montaxe e instalación de construcións de madeira.

A continuación, preséntanse os datos identificativos de cada un dos Certificados de Profesionalidade obxecto de estudo desta familia profesional:

Certificado de Profesionalidade 1

Denominación: Fábricas de albanelería

Código: EOCB0108

Familia Profesional: Edificación e Obra Civil

Área Profesional: Albanelería e Acabados

Nivel de cualificación profesional: 2

Cualificación profesional de referencia: EOC052_2 Fábricas de albanelería (RD 295/2004 de 20 de febreiro e modificacións publicadas no RD 872/2007 de 2 de xullo)

Relación de unidades de competencia que o configuran:

UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.

UC0142_1: Construír fábricas para revestir.

UC0143_2: Construír fábricas vistas.

UC0141_2: Organizar traballos de albanelería.

Competencia xeral: Organizar e realizar obras de fábrica de albanelería de ladrillo, bloque e pedra (muros resistentes, cerramentos e particións), seguindo as directrices especificadas en documentación técnica e as prescricións establecidas en materia de seguridade e calidade.

Entorno Profesional:

Ámbito Profesional: Área de produción, como traballador autónomo ou asalariado en pequenas, medianas e grandes empresas.

Sectores Produtivos: Sector de la construción, principalmente en edificación de nova planta e rehabilitación.

Ocupacións e postos de traballo relevantes:

7110.001.6 Albanel.

7110.005.0 Colocador de ladrillo cara vista.

7110.005.0 Albanel caravisteiro.

7110.002.7 Mamposteiro.

Colocador de bloque prefabricado.

Albanel tabiqueiro.

Albanel pedra construción.

Oficial de miras.

Xefe de equipo de fábricas de albanelería.

Requisitos necesarios para o exercicio profesional: Posuír a Tarxeta Profesional da Construción, de acordo coas exixencias establecidas na Lei 32/2006, de 18 de outubro, reguladora da subcontratación no Sector da Construción e do establecido no vixente Convenio Xeral do Sector da Construción.

Duración da formación asociada: 490 horas.

Relación de módulos formativos e unidades formativas:

MF0869_1:(Transversal) Pastas, morteiros, adhesivos e formigóns (30 horas). MF0142_1: (Transversal) Obras de fábrica para revestir (120 horas).

• UF0302: (Transversal) Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas).

• UF0303: (Transversal) Execución de fábricas para revestir. (80 horas).

MF0143_2: Obras de fábrica vista (240 horas).

• UF0302: (Transversal) Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas).

• UF0304: Execución de fábricas a cara vista (80 horas).

• UF0305: Execución de muros de mampostería (70 horas).

• UF0531: (Transversal) Prevención de riscos laborais en construción (50 horas).

MF0141_2: Traballos de albanelaría (60 horas).

MP0072: Módulo de prácticas profesionais non laborais de Fábricas de albanelaría (80 horas).

Vinculación con capacitacións profesionais:

A superación con avaliación positiva da formación sobre prevención de riscos laborais deste Certificado de Profesionalidade, garante o nivel de coñecementos necesarios para a obtención da Tarxeta Profesional da Construcción.

A superación con avaliación positiva da formación establecida na unidade formativa UF0531: (Transversal) Prevención de riscos laborais en construción, do módulo formativo MF0143_2, garante o nivel de coñecementos necesarios para a obtención da habilitación para o desempeño das función de prevención de riscos laborais nivel básico.

Certificado de Profesionalidade 2

Denominación: Operaciones auxiliares de revestimentos continuos en construción Código: EOCB0109.

Familia Profesional: Edificación e Obra Civil.

Área Profesional: Albanelería e Acabados.

Nivel de cualificación profesional: 1.

Cualificación profesional de referencia: EOC272_1: Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción. (RD 872/2007, de 2 de xullo)

Relación de unidades de competencia que o configuran:

UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.

UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.

UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción. UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista».

UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción.

Competencia xeral: Preparar os soportes para realizar revestimentos con morteiros, pastas e pinturas, executar «a boa vista» enfuscados e guarnecidos, aplicar imprimacións e pinturas protectoras, e realizar labores auxiliares en tajos de obra, seguindo as instrucións técnicas recibidas e as prescricións establecidas en materia de seguridade e saúde.

Entorno Profesional:

Ámbito Profesional: Desenvolve a súa actividade na área de produción, como traballador asalariado en pequenas, medianas e grandes empresas privadas. Carece de regulación profesional.

Sectores Productivos: Sector da construción, principalmente en edificación de nova planta e rehabilitación.

Ocupacións e postos de traballo relacionados:

9602.1013 Peón da construción de edificios.

Operario de Acabados.

Axudante de Albanel.

Axudante de Pintor.

Peón especializado.

Requisitos necesarios para o exercicio profesional: Posuír a Tarxeta Profesional da Construción, de acordo coas exixencias establecidas na Lei 32/2006, de 18 de outubro, reguladora da subcontratación no Sector da Construción e do establecido no vixente Convenio Xeral do Sector da Construción.

Duración da formación asociada: 440 horas.

Relación de módulos formativos e unidades formativas:

MF0276_1: (Transversal) Labores auxiliares de obra. (50 horas)

MF0869_1: (Transversal) Pastas, morteiros, adhesivos e formigóns. (30 horas) MF0871_1: (Transversal) Tratamento de soportes para revestimento en construción. (100 horas)

• UF0302: Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas)

• UF0643: Preparación de soportes para revestir. (60 horas)

MF0872_1: (Transversal) Enfuscados e guarnecidos «a boa vista». (100 horas)

• UF0302: Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas)

• UF0644: Execución de enfuscados e guarnecidos «a boa vista». (60 horas) MF0873_1: (Transversal) Pintura e materiais de imprimación e protectores en construción. (120 horas)

• UF0645: Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de pintura en construción.

(40 horas)

• UF0646: Aplicación de pinturas e imprimacións protectoras. (80 horas)

MP0134: Módulo de prácticas profesionais non laborables de Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción. (80 horas)

Vinculación con capacitacións profesionais:

A superación con avaliación positiva da formación sobre prevención de riscos laborais deste Certificado de Profesionalidade garante o nivel de coñecementos necesarios para a obtención da Tarxeta Profesional da Construción.

Certificado de Profesionalidade 3

Denominación: Operacións auxiliares de albanelaría de fábricas e cubertas.

Código: EOCB0208.

Familia Profesional: Edificación e Obra Civil.

Área profesional: Albanelaría e acabados.

Nivel de cualificación profesional: 1.

Cualificación profesional de referencia: EOC271_1: Operacións auxiliares de albanelaría de fábricas e cubertas. (RD 872/2007, do 2 de xullo)

Relación de unidades de competencia que o configuran:

UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.

UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.

UC0142_1: Construír fábricas para revestir.

UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.

Competencia xeral: Levantar muros e particións de ladrillo e bloque para revestir, construír e colocar elementos do soporte de cobertura en obras de cubertas, e realizar labores auxiliares en tajos de obra, seguindo as instrucións técnicas recibidas e as prescricións establecidas en materia de seguridade e saúde.

Entorno Profesional

Ámbito Profesional: Desenvolve a súa actividade na área de produción, como traballador asalariado en pequenas, medianas e grandes empresas privadas. Carece de regulación profesional.

Sectores Produtivos: Sector da construción, principalmente en edificación de nova planta e rehabilitación.

Ocupacións ou postos de traballo relacionados:

7199.1021 Colocador de prefabricados lixeiros (construción).

9602.1013 Peón da construción de edificios.

Operario de Albanelaría.

Operario de Cubertas.

Axudante de Albanel.

Albanel tabiqueiro.

Colocador de bloque prefabricado.

Peón especializado.

Requisitos necesarios para o exercicio profesional:

Posuír a Tarxeta Profesional da Construción, de acordo coas esixencias establecidas na Lei 32/2006, do 18 de outubro, reguladora da subcontratación no Sector da Construción e do establecido no vixente Convenio Xeral do Sector da Construción.

Duración da formación asociada: 320 horas.

Relación de módulos formativos e unidades formativas:

MF0276_1: (Transversal) Labores auxiliares de obra. (50 horas)

MF0869_1: (Transversal) Pastas, morteiros, adhesivos e formigóns. (30 horas)

MF0142_1: (Transversal) Obras de fábrica para revestir. (120 horas)

• UF0302: Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas)

• UF0303: Execución de fábricas para revestir. (80 horas)

MF0870_1: (Transversal) Faldóns de cubertas. (120 horas)

• UF0302: Proceso e preparación de equipos e medios en traballos de albanelaría. (40 horas)

• UF0642: Execución de faldóns en cubertas. (80 horas)

MP0133: Módulo de prácticas profesionais non laborables de Operacións auxiliares de albanelaría de fábricas e cubertas. (40 horas)

Vinculación con capacitacións profesionais:

A superación con avaliación positiva da formación sobre prevención de riscos laborais deste Certificado de Profesionalidade, garante o nivel de coñecementos necesarios para a obtención do Cartón Profesional da Construción.

Electricidade e Electrónica

A familia profesional Electricidade e Electrónica abarca un conxunto amplo de actividades produtivas que, considerando a súa competencia profesional, agrúpanse en tres áreas: electricidade, electrónica e comunicacións.

- Electricidade: comprende as redes de distribución e transporte de enerxía eléctrica, os centros de transformación e as instalacións eléctricas en edificios e industrias, así como todas as competencias recollidas no Regulamento Electrotécnico de Baixa Tensión.
- Electrónica: referida á montaxe e reparación de equipos electrónicos.
- Telecomunicacións: relativa aos centros emisores de radio e televisión, telefonía celular e todas as instalacións contempladas no ámbito da Normativa sobre Infraestrutura Común de Telecomunicacións.

O sector electricidade e electrónica presenta unha gran transversalidade, especialmente coas familias profesionais de informática e comunicacións, de instalación e mantemento, de enerxía e auga e de imaxe e son.

A continuación, preséntanse os datos identificativos do Certificado de Profesionalidade obxecto de estudo desta familia profesional:

Certificado de Profesionalidade 4

Denominación: Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión. Código: ELEE0109

Familia profesional: Electricidade e Electrónica.

Área profesional: Instalacións Eléctricas.

Nivel de cualificación profesional: 2

Cualificación profesional de referencia: ELE257_2 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (RD 1115/2007 do 24 de Agosto de 2007). Relación de unidades de competencia que configuran o Certificado de Profesionalidade:

UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas.

UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e dunha ou varias industrias.

UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos na contorna de vivendas e pequena industria.
UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión.
UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.
UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas.
Competencia xeral: Montar, manter e reparar as instalacións eléctricas para baixa tensión comprendidas no ámbito do Regulamento Electrotécnico para baixa tensión, aplicando as técnicas e os procedementos requiridos en cada caso, conseguindo os criterios de calidade, en condicións de seguridade e cumprindo a normativa vixente. Entorno Profesional:
Ámbito profesional: Desenvolve a súa actividade profesional en pequenas e medianas empresas, maioritariamente privadas, por conta propia ou allea, nas áreas de montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (BT), estando regulada a actividade polo Regulamento Electrotécnico de Baixa Tensión.
Sectores produtivos: Sitúase no sector de produción e distribución de enerxía eléctrica, nas actividades de montaxe e mantemento das instalacións de baixa tensión contempladas no ámbito do REBT:
- Instalacións de BT en edificios de vivendas.
- Instalacións de BT en edificios de oficinas.
- Instalacións de BT en edificios comerciais.
- Instalacións de BT en edificios dunha industria específica.
-Instalacións de BT en edificios destinados a unha concentración de industrias. Ocupacións ou postos de traballo relacionados:
7510.1033 Instalador electricista en xeral.
7510.1015 Instalador electricista de edificios e vivendas.
Duración da formación asociada: 920 horas.
Relación de módulos formativos e de unidades formativas:
MF0820_2: Instalacións eléctricas en edificios de vivendas. (170 horas)
• UF0884: (Transversal) Montaxe de instalacións eléctricas de ligazón en edificios. (60 horas)
• UF0885: Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas. (80 horas)
• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e

mantemento de instalacións eléctricas. (30 horas)

MF0821_2: Instalacións eléctricas en edificios de oficinas, comercios e industrias. (230 horas)

• UF0884: (Transversal) Montaxe de instalacións eléctricas de ligazón en edificios. (60 horas)

• UF0887: Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de interior. (90 horas)

• UF0888: Elaboración da documentación técnica segundo o REBT para a instalación de locais, comercios e pequenas industrias. (50 horas)

• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e mantemento de instalacións eléctricas. (30 horas)

MF0822_2: Instalacións eléctricas automatizadas e instalacións de automatismos. (240 horas).

• UF0889: Montaxe e reparación de automatismos eléctricos. (60 horas)

• UF0890: Montaxe de instalacións automatizadas. (90 horas)

• UF0891: Reparación de instalacións automatizadas. (60 horas)

• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de. (30 horas).

MF0823_2: Montaxe e mantemento de redes eléctricas aéreas de baixa tensión. (120 horas)

• UF0892: Montaxe de redes eléctricas aéreas de baixa tensión. (60 horas)

• UF0893: Mantemento de redes eléctricas aéreas de baixa tensión. (30 horas)

• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e mantemento de instalacións eléctricas. (30 horas)

MF0824_2: Montaxe e mantemento de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión. (110 horas)

• UF0894: Montaxe de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión. (50 horas)

• UF0895: Mantemento de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión. (30 horas)

• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e mantemento de instalacións eléctricas. (30 horas)

MF0825_2: Montaxe e mantemento de máquinas eléctricas. (180 horas)

• UF0896: Montaxe e mantemento de transformadores. (60 horas)

• UF0897: Montaxe e mantemento de máquinas eléctricas rotativas. (90 horas)

• UF0886: (Transversal) Prevención de riscos laborais e ambientais na montaxe e

mantemento de instalacións eléctricas. (30 horas)
MP0183: Módulo de prácticas profesionais non laborais de montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión. (80 horas)
Vinculación con capacitacións profesionais:
A superación con avaliación positiva da formación establecida no presente Certificado de Profesionalidade permite a obtención da acreditación de instalador en baixa tensión de acordo co establecido no Real Decreto 560/2010, do 7 de maio, polo que se modifican diversas normas regulamentarias en materia de seguridade industrial para adecualas á lei 17/2009, do 23 de novembro, sobre o libre acceso ás actividades de servizos e o seu exercicio, e á lei 25/2009, do 22 de decembro, de modificación de diversas leis para a súa adaptación á lei sobre o libre acceso ás actividades de servizos e o seu exercicio. Artigo sétimo: Modificación do Real Decreto 842/2002, do 2 de agosto, polo que se aproba o Regulamento electrotécnico para baixa tensión. Dado que os contidos establecidos no certificado compren coas materias obxecto do Regulamento electrotécnico para baixa tensión, aprobado polo (842/2002, do 2 de agosto.
A formación establecida na unidade formativa UF0886 dos módulos formativos MF0820_2, MF0821_2, MF0822_2, MF0823_2, MF0824_2 e MF0825_2 do presente Certificado de Profesionalidade, garante o nivel de coñecementos necesarios para a obtención da habilitación para o desempeño das funcións de prevención de riscos laborais nivel básico, de acordo ao anexo IV do regulamento dos servizos de prevención, aprobado polo Real Decreto 39/1997, do 17 de xaneiro.

Enerxía e auga

O INCUAL (2018), indica que no marco do CNCP e en función da afinidade tecnolóxica dos distintos procesos produtivos do sector, a familia profesional de Enerxía e Auga configúrase nas seguintes áreas profesionais: distribución e xestión da auga, produción e distribución de electricidade, distribución de gas, enerxías renovables e eficiencia enerxética.

En canto a transversalidade da familia profesional de Enerxía e Auga detéctase unha importante interacción coas familias profesionais de Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica, Instalación e Mantemento, Seguridade e Medio Ambiente e Transporte e Mantemento de Vehículos, entre outras.

A continuación, preséntanse os datos identificativos de cada un dos Certificados de Profesionalidade obxecto de estudo desta familia profesional:

Certificado de Profesionalidade 4

Denominación: Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas

Código: ENAE0108

Familia Profesional: Enerxía e auga

Nivel de cualificación profesional: 2

Cualificación profesional de referencia: ENA261_2 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas (RD 1114/2007, do 24 de agosto de 2007)

Relación de Unidades de Competencia que o configuran:

UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas.

UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas.

UC0837_2: Manter instalacións solares fotovoltaicas.

Competencia Xeral: Efectuar, baixo supervisión, a montaxe, posta en servizo, operación e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas coa calidade e seguridade requiridas e cumprindo a normativa vixente.

Entorno Profesional:

Ámbito profesional: Desenvolve a súa actividade profesional nas pequenas e medianas empresas, públicas ou privadas, dedicadas a realizar a promoción, a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións solares fotovoltaicas para a produción de enerxía eléctrica tanto en instalacións conectadas a rede como en instalacións illadas con ou sen sistema de apoio.

Sectores produtivos: Sitúase no sector enerxético, subsector de enerxías renovables, nas actividades produtivas en que se realiza a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións fotovoltaicas para a produción de enerxía eléctrica.

Ocupacións ou postos de traballo relacionados:

7299.001.6 Montador de placas de enerxía solar.

7299.001.6 Montador de instalacións solares fotovoltaicas.

7621.023.5 Instalador de sistemas fotovoltaicos e eólicos.

8161.005.3 Operador en central solar fotovoltaica.

8161.005.3 Operador de instalacións solares fotovoltaicas

Requisitos necesarios para o exercicio profesional: Estas actividades que están

reguladas polo Regulamento Electrotécnico para Baixa Tensión (REBT), realizaranse baixo a supervisión dun instalador eléctrico autorizado en baixa tensión, que posúa o carné de categoría especialista (IBTE).

Duración da formación asociada: 540 horas

Relación de módulos formativos e de unidades formativas:

MF0835_2: Replanteo de instalacións solares fotovoltaicas. (150 horas).

• UF0149: Electrotécnia. (90 horas)

• UF0150: Replanteo e funcionamento das instalacións solares fotovoltaicas. (60 horas)

MF0836_2: Montaxe de instalacións solares fotovoltaicas. (210 Horas).

• UF0151: Prevención de riscos profesionais e seguridade na montaxe de instalacións solares. (30 horas)

• UF0152: Montaxe mecánica en instalacións solares fotovoltaicas. (90 horas)

• UF0153: Montaxe eléctrica e electrónica en instalacións solares fotovoltaicas.(90 horas)

MF0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas. (60 Horas)

MP0032: Módulo de prácticas profesionais non laborais de Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas. (120 horas)

Certificado de Profesionalidade 6

Denominación: Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas

Código: ENAE0208

Familia profesional: Enerxía e auga

Área profesional: Enerxías renovables

Nivel de cualificación: 2

Cualificación profesional de referencia: ENA190_2 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas. (RD 1228/2006, do 27 de outubro de 2006)

Relación de Unidades de Competencia que configuran o Certificado de Profesionalidade:

UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas

UC0602_2: Montar captadores, equipos e circuítos hidráulicos de instalacións solares térmicas.

UC0603_2: Montar circuítos e equipos eléctricos de instalacións solares térmicas.

UC0604_2: Poñer en servizo e operar instalacións solares térmicas

UC0605_2: Manter instalacións solares térmicas.

Competencia xeral: Realizar a montaxe, posta en servizo, operación e mantemento de instalacións solares térmicas, coa calidade e seguridade requiridas e cumprindo a normativa vixente.

Estas actividades realizaranse baixo a supervisión dun técnico que posúa o carné profesional en instalacións térmicas de edificios. (RITE)

Entorno Profesional:

Ámbito profesional: Desenvolve a súa actividade profesional nas pequenas, medianas e grandes empresas, públicas ou privadas, dedicadas a realizar a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións solares térmicas para a produción de auga quente sanitaria ou para o apoio a sistemas de calefacción e outros usos.

Sectores produtivos: Sitúase no sector enerxético, subsector de enerxías renovables, nas actividades produtivas en que se realiza a montaxe, a explotación e o mantemento de instalacións solares térmicas para a produción de auga quente sanitaria ou para o apoio a sistemas de calefacción e outros usos.

Ocupacións ou postos de traballo relacionados:

3023.025.5 Técnico de sistemas de enerxías alternativas.

7220.009.2 Instalador de enerxía solar por tubaxes.

7299.001.6 Montador de placas de enerxía solar.

7299.001.6 Montador de instalacións solares térmicas.

7621.027.1 Instalador de sistemas de enerxía solar térmica. Mantedor de instalacións solares térmicas.

Duración en horas da formación asociada: 580 horas.

Relación de módulos formativos e de unidades formativas:

MF0601_2: Reformulo de instalacións solares térmicas. (90 horas)

MF0602_2: Montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas. (120 horas)

• UF0189: Prevención e seguridade na montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas. (30 horas)

• UF0190: Organización e montaxe mecánico e hidráulico de instalacións solares térmicas. (90 horas)

MF0603_2: Montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas. (90 horas)

MF0604_2: Posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas. (60 horas)
MF0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas. (60 horas)
MP0043: Módulo de prácticas profesionais non laborables de Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas. (160 horas)

5.6.2. Alumnado participante

A poboación está configurada polo alumnado que cursou formación para a obtención de certificados de profesionalidade das familias profesionais: edificación e obra civil, electricidade e electrónica ou enerxía e auga; a través do Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas (Plan AFD); na comarca de Santiago (Ames, Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Teo, Val do Dubra, Vedra) entre as convocatorias 2013-2016.

A selección da mostra foi non probabilística intencional, xa que unha vez establecido o criterio e valorada a representatividade, seleccionamos aqueles cursos que se impartiron na *Fundación Laboral de la Construcción* de Galicia, situada naquel entón no Concello de Teo. Esta decisión estivo condicionada por dous motivos principais:

1. A facilidade para chegar ao alumnado que configura a mostra.
2. A facilidade para facer o seguimento do alumnado que configura a mostra.

A previsión do total de alumnos formados na comarca de Santiago, coas condición indicadas (tipo de plan, familias profesionais e anos), partindo do suposto de que tódolos cursos tivesen en algún momento da súa execución o número máximo de alumnos permitido (15), é 510 alumnos e/ou alumnas.

Táboa 38.
Poboación e mostra de alumnado contactado

	Poboación	Mostra
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	180	120
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	165	45
ENERXÍA E AUGA	165	75
Total	510	240

Fonte: elaboración propia

A previsión de alumnos formados na comarca de Santiago, coas condición indicadas e partindo novamente do suposto de que tódolos cursos contasen con 15 alumnos por cada ano é a que se expresa na seguinte táboa:

Táboa 39.
Poboación e mostra de alumnado contactado en cada convocatoria obxecto de estudo

	2013		2014		2015		2016		TOTAL	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	45	30	30	15	60	45	45	30	180	120
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	45	15	45	15	45	0	30	15	165	45
ENERXÍA E AUGA	60	30	30	30	15	0	60	15	165	75
Total	150	75	105	60	120	45	135	60	510	240

P: Poboación; M: Mostra

Fonte: elaboración propia

O alumnado participante por ano na Avaliación da satisfacción coa formación recibida durante a execución da formación e na Avaliación da inserción laboral e satisfacción coa calidade da formación unha vez rematada a formación foi o que se representa a continuación:

Táboa 40.
Alumnado participante en cada convocatoria obxecto de estudo por familia profesional

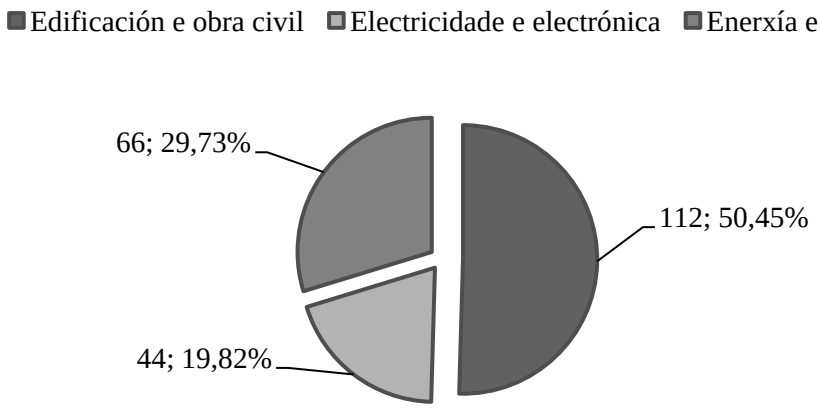
	2013	2014	2015	2016	Total
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	29	15	44	24	112
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	15	15	0	14	44
ENERXÍA E AUGA	26	30	0	10	66
Total	70	60	44	48	222

P: Poboación; M: Mostra

Fonte: elaboración propia

En relación á participación de alumnado comprobamos que a familia profesional de edificación e obra civil é a que maior representación ten cun 50,45%. Isto ten moito que ver co número de especialidades formativas obxecto de avaliación.

Gráfica 4.
Distribución da mostra por familias profesionais



Fonte: elaboración propia

Táboa 41.
Alumnado participante en cada convocatoria obxecto de estudo por especialidade formativa

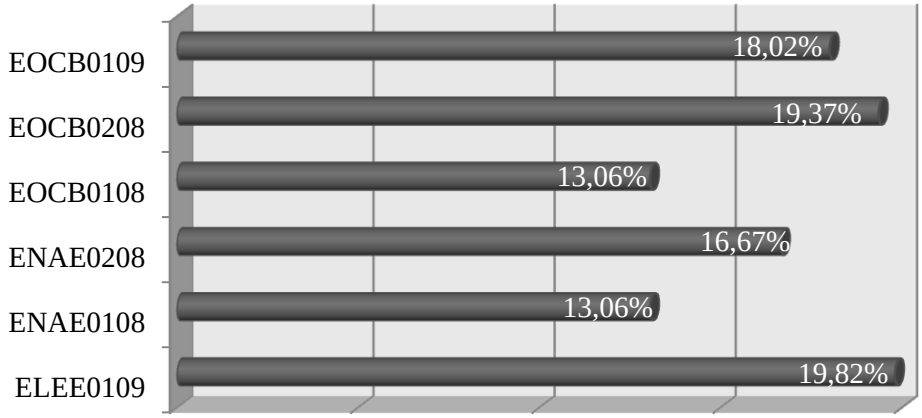
	2013	2014	2015	2016	Total
EOCB0108 FÁBRICAS DE ALBANELERÍA	14	0	15	0	29
EOCB0208 OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	15	0	15	13	43
EOCB0109 OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCIÓN	0	15	14	11	40
ELEE0109 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	15	15	0	14	44
ENAE0108 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS	14	15	0	0	29
ENAE0208 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	12	15	0	10	37
Total	70	60	44	48	222

Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica, preséntanse os resultados de participación no cuestionario de inserción e avaliación da calidade da formación unha vez rematada a acción formativa, por

cada especialidade formativa, é dicir, por cada Certificado de Profesionalidade obxecto de estudo:

Gráfica 5.
Distribución da mostra por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

As especialidades que maior representación tiveron foron ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (44 participantes), EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (43 participantes) e EOCB0109 Operacións auxiliares de albanelería de revestimentos continuos en construción (40 participantes). Da especialidade da familia profesional de enerxía e auga ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas participaron 37 e nas especialidades de ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas e EOCB0108 Fábricas de albanelería participaron 29 en ámbalas dúas. Estes datos non son demasiado concluíntes en canto á participación debido a que, como fomos vendo, a oferta formativa non foi homoxénea ó longo das convocatorias.

No procedemento para a aplicación dos cuestionarios, no caso dos cuestionarios de avaliación da calidade da formación durante a execución da mesma, acudíamos á aula o día que remataba cada módulo de cada especialidade formativa, polo que estes eran aplicados ós alumnos que asistían a clase ese día.

No procedemento para a aplicación dos cuestionarios de avaliación da inserción e da satisfacción coa formación, contactamos co alumnado pasados seis meses dende o remate da formación. Os medios de comunicación para acordar o medio de aplicación do cuestionario

foron o teléfono e o correo electrónico no caso do alumnado que non respondeu ás chamadas ou que xa non tiña o número teléfono facilitado dispoñible.

5.6.3. Empresas participantes

É difícil establecer cal é o número de empresas que configuran a poboación, xa que non existe ningunha base de datos que nos poida proporcionar información sobre o número de empresas que acolleron en prácticas ou contrataron alumnado que realizase certificados de profesionalidade das familias profesionais obxecto de estudo, e se existe non está accesible. Por este motivo, o que fixemos foi determinar a poboación en base a tódalas empresas pertencentes ó CNAE de construción (F), ás familias profesionais obxecto de estudo e que desempeñan a súa actividade na comarca de Santiago (Ames, Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Teo, Val do Dubra, Vedra).

Segundo o Instituto Galego de Estatística (IGE), no ano 2016, había 1017 empresas con estas características, sen embargo estes datos foron consultados para os apartados: 41.2 Construción de edificios; 43.2 Instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción; 43.3 Acabamento de edificios.

É dicir, estes apartados abarcan moitas ocupacións, polo que, en realidade, non sería tantas empresas as que desempeñan a súa actividade nas especialidades obxecto de estudo. Ademais, tamén hai que ter en conta que esta cifra tampouco é totalmente exacta xa que pode darse o caso de que existan empresas que xa están dadas de baixa ou empresas de nova creación.

Figura 39.
Empresas con actividade na comarca de Santiago segundo actividade principal (grupos CNAE 2009) e condición xurídica

Número de empresas
Variables en filas: Espazo, Personalidade xurídica, CNAE 2009
Variables en columnas: Tempo

	2016
1514 Santiago	
Total	
41.2 Construción de edificios	330
43.2 Instalacións eléctricas, de fontanaría e outras instalacións en obras de construción	363
43.3 Acabamento de edificios	324

Fonte: IGE (consultado 27/01/2018)

A selección da mostra é non probabilística intencional, xa que unha vez establecido o criterio e valorada a representatividade, seleccionamos aquelas empresas que acolleron en prácticas ou contrataron alumnado que realizase certificados de profesionalidade. Esta información foi facilitada polos docentes que impartiron as especialidades obxecto de estudo.

Finalmente a mostra quedou composta polas empresas contactadas que:

- nos citaron para pasarlles o cuestionario persoalmente,
- responderon ó cuestionario na mesma chamada ou que nos puxeron data e hora para participar en outro momento,
- responderon ó cuestionario a través de *Google Formularios*,
- que no lo devolveron cumprimentado a través do correo electrónico.

A mostra participante estivo finalmente composta por 78 empresas: 39 de edificación e obra civil, 21 de enerxía e auga e 18 de electricidade e electrónica. A maioría son microempresas, como podemos observar na seguinte táboa:

Táboa 42.
Distribución da mostra de empresas participantes por tamaño

Tipo de empresa	Frecuencia	Porcentaxe
Microempresa (<10 traballadores)	60	76,9%
Pequena empresa (11-30 traballadores)	9	11,5%
Mediana Empresa (31-100 traballadores)	4	5,1%
Gran empresa (101-251)	5	6,4%
Total	78	100%

Fonte: elaboración propia

5.7. PLAN DE ANÁLISE

A recollida de información, como vimos, organízase en tres fases:

- Durante o proceso formativo, ó remate de cada Módulo Formativo para avaliar a calidade da formación durante o proceso de ensinanza-aprendizaxe.
- Seis meses despois de que o alumno/a rematase o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo (MFCT), permitindo coñecer a súa inserción laboral a avaliar a opinión do alumnado respecto á calidade da formación unha vez rematado o proceso formativo.

- Despois da última recollida de datos relacionada coa inserción laboral do alumnado, exactamente a partir de xullo de 2017, para coñecer as percepcións das empresas sobre o axuste da formación ás demandas e necesidades reais do mercado laboral.

Á hora de comentar as análises e probas empregadas, temos que diferenciar claramente o tratamento dado as distintas dimensións, tanto dos datos obtidos ó aplicar os cuestionario ó alumnado como ó aplicar o cuestionario ás empresas. En ambos casos empregaremos probas paramétricas e probas non paramétricas segundo a naturaleza dos datos.

Respecto ós datos do alumnado que cursou formación dalgún dos certificados de profesionalidade das familias profesionais de edificación e obra civil, electricidade e electrónica ou enerxía e auga a través do Plan AFD (2013-2016) a estrutura que seguimos para o tratamento da información nas dimensións foi a seguinte:

- Análise Descritiva: en primeiro lugar en algunhas das dimensións sometemos os datos a análise de frecuencia de resposta múltiple o cal nos vai permitir coñecer a distribución xeral das puntuacións asignadas polo alumnado ós distintos aspectos de forma conxunta.

  Ademais de describir os datos pola medida representativa como é a media, faise tamén necesario ter unha identificación da dispersión ou variabilidade dos mesmos. É polo que imos recorrer a medidas de dispersión como a desviación típica e medidas de tendencia central como o rango promedio, o que nos vai permitir ordenar cada variable segundo as puntuacións globais nas respostas dos alumnos e/ou alumnas. Tamén poremos de manifesto frecuencias e porcentaxes, segundo a necesidade explicativa dos datos recollidos.
- Estrutura valorativa de cada dimensión: para a cal empregamos a técnica de redución de datos de análise de compoñentes principais para datos categóricos (CATPCA). Dito análise vainos permitir obter a estrutura da dimensionalidade segundo o agrupamento das variables en compoñentes ou factores. Neste caso someteremos a dita análise tan só os datos referidos á calidade da formación. Por outra parte, vainos permitir coñecer como é a estructura na valoración das distintas variables, aspecto este relevante á hora de concluír e adiantar posibles liñas futuras de investigación.
- Análise de diferenzas grupais: dado que o noso interese tamén se centra en coñecer as diferenzas grupais empregaremos probas non paramétricas, xa que ao tratarse dunha

escala de medida ordinal, son as probas mais adecuadas neste caso (diferenzas nas familias profesionais, nas especialidades formativas e nas convocatorias).

A fin de saber se ditas diferenzas se dan nas valoracións de cada variable, aplicamos a proba non paramétrica de Kruskal-Wallis. Elaboramos ademais unha gráfica de liñas para cada factor segundo a ordenación das variables, e empregamos análise de frecuencias para constatar ditas diferenzas.

- Para os datos referidos ó proceso de inserción do alumnado interésanos coñecer a porcentaxe de inserción do alumnado, se a inserción foi no sector no que se formou, as condicións laborais e se teñen experiencia previa nese sector concreto.
- Respecto ós datos referentes á calidade da formación, tanto durante o proceso formativo como unha vez rematado, o noso obxectivo é comparar as puntuacións obtidas para ver se existen diferenzas significativas.
- Para os datos que obtivemos nas respostas das empresas referentes á súa percepción sobre a adecuación da formación ás necesidades reais do mercado laboral, en primeiro lugar tamén sometemos a análise de resposta múltiple as puntuacións a fin de coñecer a distribución xeral das puntuacións asignadas polas empresas ós distintos aspectos de forma conxunta, para posteriormente facer análises descritivas para cada variable.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo 6. Análise da satisfacción do alumnado coa formación

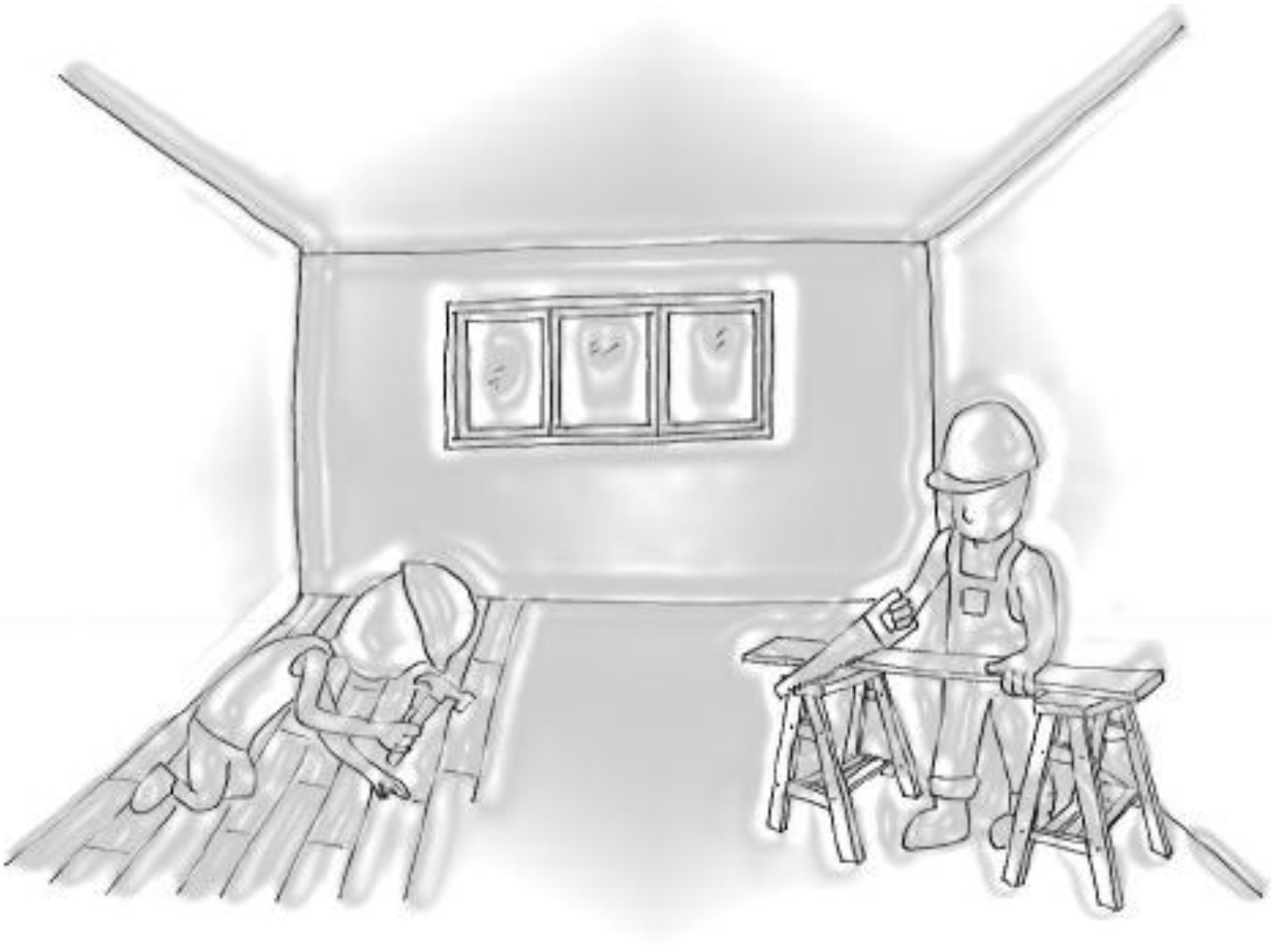


Figura 40. Sexta fase: Carpintería
(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Características dos participantes

- Sexo
- Idade
- Localidade de residencia

A satisfacción do alumnado coa formación recibida

- Valoración global da calidade da formación
- Estrutura da valoración da calidade da formación de oefrta
- Valoración de cada acción formativa
- Valoración de cada acción formativa: Evolución das valoracións por cada Módulo Formativo

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Neste capítulo presentamos os datos obtidos nos ámbitos de análise ou criterios de avaliación referentes á calidade das accións formativas, a cal será determinada a partir da avaliación da satisfacción do alumnado en relación á organización do curso, contidos, duración e horario, formadores/titores, medios didácticos (guías, manuais, fichas...), instalacións e medios técnicos (encerado, pantalla, proxector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, ferramentas...), mecanismos para a avaliación da aprendizaxe, valoración xeral do curso, grao de satisfacción xeral co curso.

Como explicamos no anterior capítulo ós alumnos e alumnas que realizaron formación pertencente ao Plan AFD nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016 pasáronselle varios cuestionarios, xa que durante a formación aplicóuselles un cuestionario de avaliación da calidade da formación ó finalizar cada módulo formativo e ó finalizar a formación aplicóuselles outro cuestionario para coñecer o grao de inserción do alumnado así como tamén a satisfacción coa formación recibida a unha vez rematada a formación e sen ningún condicionante, de modo que nos permitise contrastar os resultados, de forma global en lugar de por módulos formativos, unha vez rematada a especialidade.

Pretendemos responder así a dous dos obxectivos formulados inicialmente, concretamente ós seguintes:

- Analizar a satisfacción do alumnado coa formación recibida segundo as súas necesidades.
- Detectar puntos débiles e puntos fortes das acciones formativas realizadas.

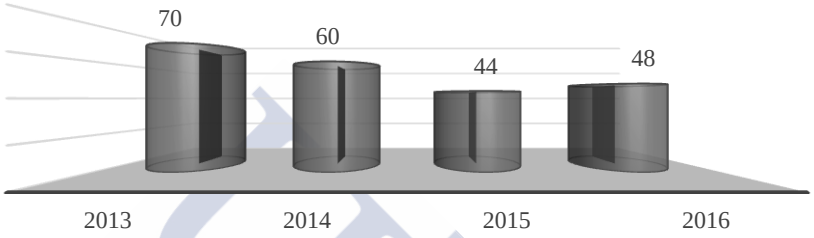
Antes de presentar os resultados, describiremos as características da mostra de alumnado, en canto a sexo, rango de idade, concello de residencia e nivel de estudos de maior nivel cos que acceden ó curso. Tamén analizaremos neste apartado os motivos que os levaron a cursar a especialidade formativa realizada, o resultado do curso, a formación previa relacionada e non relacionada coa especialidade cursada e a experiencia laboral relacionada e non relacionada co Certificado de Profesionalidade realizado.

Finalmente faremos unha análise sobre as valoracións do alumnado en canto á súa satisfacción coa formación recibida, tanto durante o curso (valoración de cada módulo formativo), como unha vez rematado (valoración global do Certificado de Profesionalidade).

6.1. CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

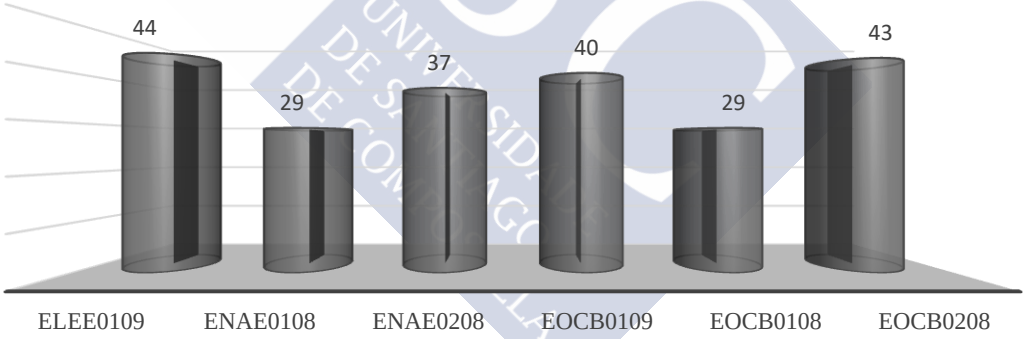
Neste apartado imos definir as características que definen unha das mostras obxectivo neste estudo que é o alumnado que participou en accións formativas do Plan AFD das familias profesionais de Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica e Enerxía e Auga entre os anos 2013 e 2016.

Gráfica 6.
Alumnado participante por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Gráfica 7.
Alumnado participante por cada especialidade formativa



Fonte: elaboración propia

As variables analizadas son: xénero, rango de idade, concello de residencia e nivel de estudos de maior nivel cos que acceden ó curso.

Tamén analizaremos neste apartado os motivos que os levaron a cursar a especialidade formativa realizada, o resultado do curso, a formación previa relacionada e non relacionada coa especialidade cursada e a experiencia laboral relacionada e non relacionada co Certificado de Profesionalidade realizado.

Distribución do alumnado por sexo

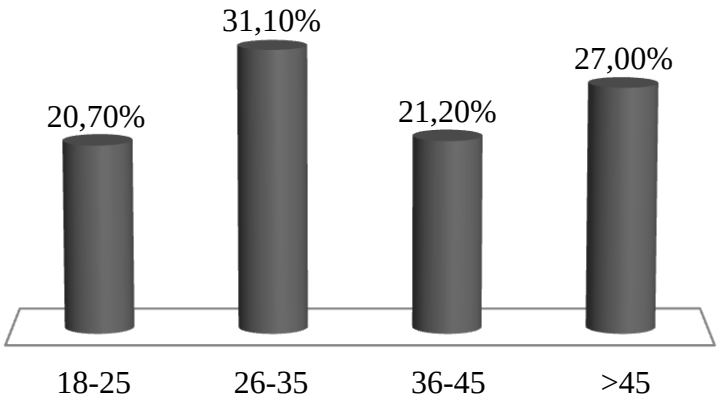
Respecto á participación de alumnado que cumprimenta os cuestionarios as alumnas representan un 2,7%, (6) sendo o 97,3% (216) os alumnos.

Se facemos una análise da distribución do alumnado por sexo segundo o curso, no que maior presencia de mulleres tivo foi o de EOCB0108 Fábricas de albanelería (3), seguido do de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2) e do de ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (1). Nos outros tres certificados de profesionalidade non houbo ningunha muller nos anos obxecto de estudo.

Distribución da mostra do alumnado por rango de idade

Respecto á distribución da mostra por rango de idade, a maior porcentaxe sitúase no intervalo entre 26 e 35 anos (31,1%), aínda que case todos os intervalos acadan unha representación similar (46 de entre 18 e 25, 47 de entre 36 e 45 e 60 de máis de 45) como vemos na seguinte gráfica:

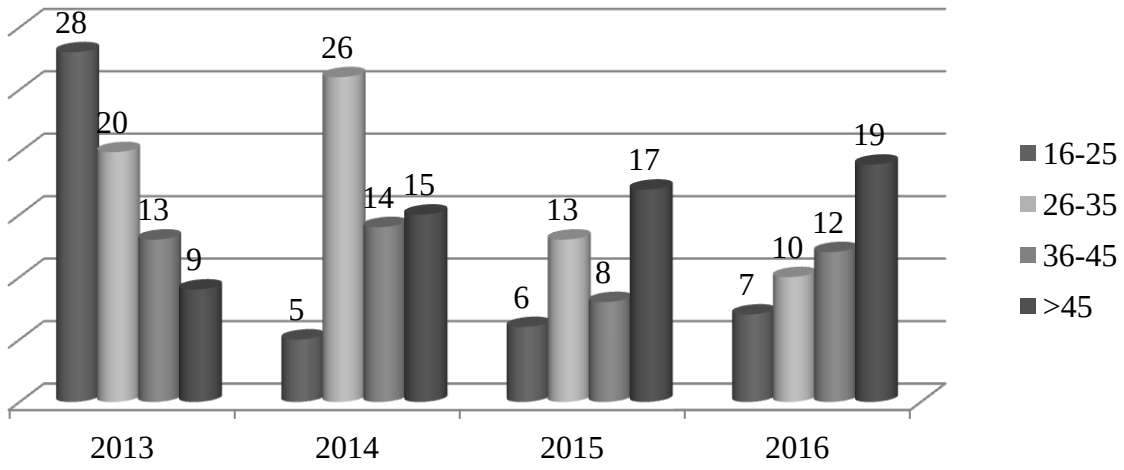
Gráfica 8.
Distribución do alumnado por rango de idade



Fonte: elaboración propia

Na gráfica 9 podemos ver a distribución da mostra por rango de idade en cada ano obxecto de estudo. Como podemos apreciar, o rango de idade varía moito dun ano a outro.

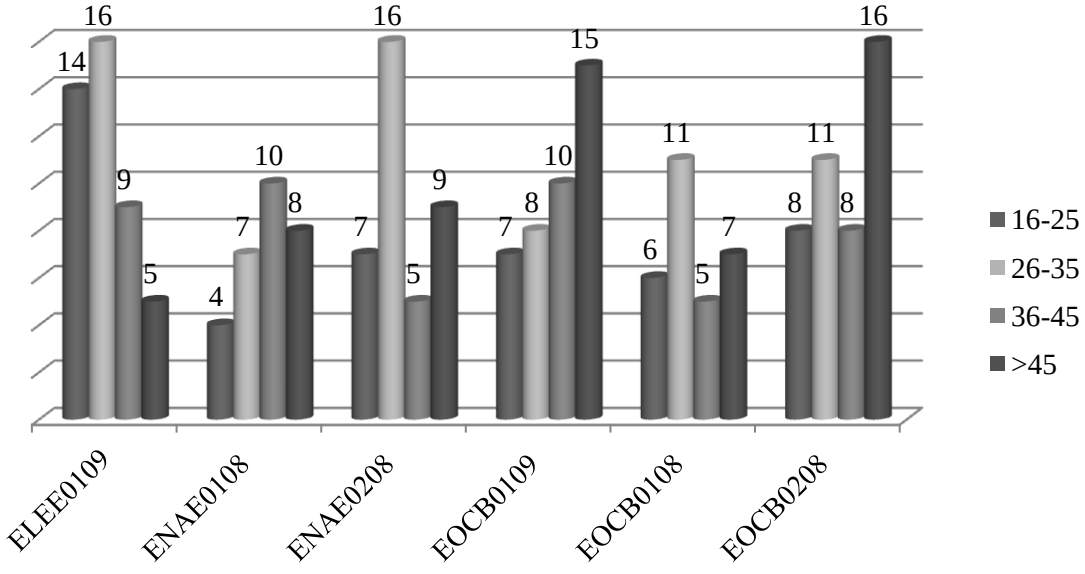
Gráfica 9.
Distribución do alumnado por rango de idade en cada convocatoria



Fonte: elaboración propia

Se facemos una análise por especialidades formativas, como podemos observar na seguinte gráfica, a distribución da mostra por rango de idade tamén é moi heteroxénea, existindo representación en todas elas representación de tódolos rangos de idade.

Gráfica 10.
Distribución do alumnado por rango de idade en cada especialidade formativa



Localidade de residencia

Na seguinte táboa podemos observar que a maioría do alumnado procede do concello de Santiago de Compostela, xa que 94 dos 222 alumnos así o indican. O segundo concello con maior frecuencia é o de Teo (33), seguido de Ames (30) e Negreira.

Táboa 43.
Distribución do alumnado por concellos

		Frecuencia	Porcentaxe válida
Válido	SANTIAGO DE COMPOSTELA	94	42,3
	TEO	33	14,9
	AMES	30	13,5
	NEGREIRA	14	6,3
	OUTES	9	4,1
	ROIS	8	3,6
	VEDRA	6	2,7
	PADRÓN	4	1,8
	NOIA	3	1,4
	VAL DO DUBRA	3	1,4
	A CORUÑA	2	,9
	BOQUEIXÓN	2	,9
	BRIÓN	2	,9
	O PINO	2	,9
	TRAZO	2	,9
	A ESTRADA	1	,5
	BOIRO	1	,5
	CULLEREDO	1	,5
	DODRO	1	,5
	LALÍN	1	,5
	ORDES	1	,5
	OURENSE	1	,5
	PONTECESURES	1	,5
	Total	222	100,0

Fonte: elaboración propia

6.2. A VALORACIÓN DA CALIDADE DA FORMACIÓN POLO ALUMNADO

No ámbito da avaliación da calidade das accións formativas, a satisfacción do alumnado é un dos obxectivos a cubrir á hora de valorar a adecuación dos resultados da formación.

Como indica Vargas (2003), a xestión da calidade foi sempre una das máximas preocupacións das institucións relacionadas coa Formación Profesional. No contexto deste traballo, temos que concretar esta preocupación nos centros de formación, os cales deben centrar o seu interese en dar unha axeitada resposta ás necesidades que atenden, que pasa claramente por unha boa calidade.

Tamén os interesados na formación, neste caso referímonos sobre todo aos traballadores desempregados, esperan que a formación recibida corresponda coas habilidades e competencias demandadas no mercado laboral. Como tamén sinala Vargas Zuñiga (2003), a cada vez maior demanda por formación e as rápidas e cambiantes condicións, fan necesario que as institucións que oferten formación e capacitación "demostren ante a sociedade un traballo ben feito".

Por outro lado, seguindo a Vargas Zuñiga (2003), os fondos asignados á formación son de tal importancia que, frecuentemente requírese unha análise da súa adecuada aplicación e sobre todo do seu impacto, no cal, a xestión da calidade no proceso de formación terá indubidablemente unha importancia relevante.

Tampouco podemos comezar esta análise sen deixar antes constancia do que entendemos por calidade.

Pérez Juste, López Rupérez, Peralta, e Municio (2000), sinalan que a calidade da formación, reside, antes que en calquera outro aspecto –medios, recursos, procesos e resultados- na entidade mesma das metas que se perseguen. No contexto deste estudo, entendemos a calidade como as características que deben reunir os procesos, medios e recursos que interveñen na formación para que os resultados leven a acadar as metas perseguidas.

Para avaliar o nivel de satisfacción tivéronse en conta a valoración dos seguintes aspectos:

- A organización dos cursos, onde se ten en conta o bo desenvolvemento e xestión do curso e a súa adecuación conforme ao número de alumnos.

- Os contidos do curso, atendendo á súa adecuación coas necesidades formativas e ao equilibrio entre a teoría e a práctica.
- A planificación da formación en canto á suficiencia na duración do curso e o horario de impartición.
- Os docentes.
- Os medios didácticos utilizados, valorando a súa adecuación e a súa actualización.
- As instalacións e medios técnicos, tendo en conta a súa adecuación para desenvolver os cursos.
- Existencia de mecanismos para avaliar a aprendizaxe, en canto á disposición de probas que permiten coñecer o nivel alcanzado e se permiten obter acreditacións que recoñezan algunha cualificación.
- Aspectos relacionados coas expectativas de utilidade das accións formativas realizadas, en canto a posibilidades para mellorar a empregabilidade, as competencias profesionais e o progreso persoal e profesional.
- Valoración xeral do curso, tendo en conta a todos os aspectos no seu conxunto.

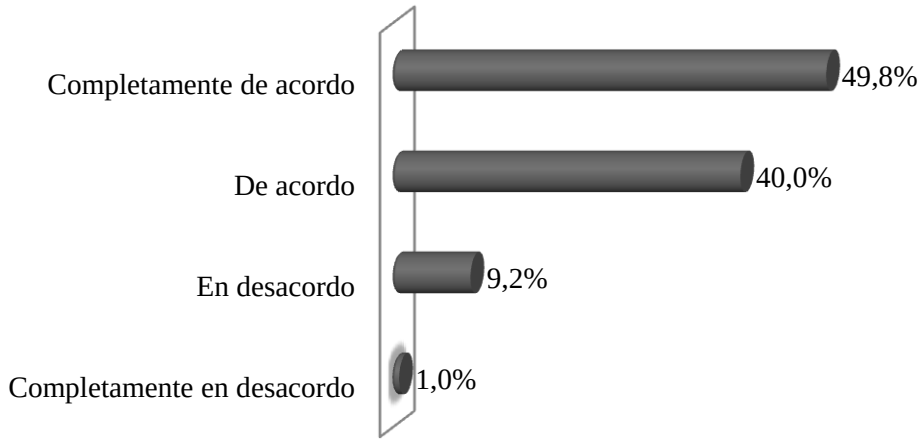
6.2.1. Valoración global da calidade da formación

Inicialmente interésanos saber a valoración que fai alumnado no conxunto de respostas múltiples das variables que configuran a dimensión referida á calidade da formación recibida na oferta de formación dirixida á obtención de certificados de profesionalidade, en todos os módulos que cursaron.

A fin de coñecer o promedio global das puntuacións do alumnado agrupamos o conxunto de variables que configuran a dimensión, e sometemos a análise o conxunto de todas as respostas que o alumnado emitiu ao longo dos cursos 2013, 2014, 2015 e 2016.

Na seguinte gráfica vemos que o alumnado atribúe un alto grado de satisfacción coa calidade da formación recibida, sendo case o 89,8% o que indica completamente de acordo e de acordo, e tan só un 1% o que responde completamente en desacordo.

Gráfica 11.
Distribución global da calidade da formación ao finalizar os cursos



Fonte: elaboración propia

As porcentaxes obtidas na valoración global indican que o alumnado está satisfeito nos distintos aspectos que foron sometidos a valoración, sen embargo, e a fin de facer unha análise mais pormenorizada de cada un destes aspectos, a continuación, someteremos os datos a distintas análises co obxectivo de poder indagar sobre aqueles máis ou menos valorados, e poder concluír máis detalladamente sobre a necesidade de introducir cambios que permitan mellorar o proceso formativo.

6.2.2. Estrutura da valoración da calidade da formación de oferta

Coa finalidade de poder obter información das variables orixinais (variables observables) e poder reducir a dimensionalidade dos datos, aplicamos a análise de compoñentes principais para datos categóricos (CATPCA). Este método é adecuado ao nivel de medida do estudo que estamos a desenvolver, dado que escala de valoración das variables ou nivel de medida das mesmas é ordinal, é dicir, categorías ordenadas.

Ao levar a cabo dita análise, intencionalmente consideramos a estrutura do conxunto de variables configurada en dúas dimensións, acadando un índice de consistencia interna global moi alto (α= ,98).

Táboa 44.
Resume do modelo sobre a calidade da formación

Resume do modelo			
		Varianza contabilizada para	
Dimensión	Alfa de Cronbach	Total (autovalor)	% de varianza
1	,961	10,831	60,174
2	,677	2,776	15,423
Total	,981[a]	13,607	75,596

a. Utilízase o total de alfa de Cronbach no autovalor total.

Fonte: elaboración propia

Empregamos o método de normalización principal por variable, xa que optimiza a asociación entre as variables, obtendo a saturación na dimensión e nos compoñentes. Na redución do conxunto de variables obtemos de forma intencional dúas dimensións.

Táboa 45.
Saturacións en compoñentes sobre a calidade da formación

	Dimensión	
	1	2
1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	,834	-,257
1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	,817	-,306
2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	,832	-,289
2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	,871	-,227
3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	,764	-,210
3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso	,689	-,137
4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	,850	-,266
4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade	,808	-,257
5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	,805	-,234

	Dimensión	
	1	2
5.2 Os medios didácticos están actualizados	,849	-,182
6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	,852	-,259
6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	,838	-,270
8.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	,696	,613
8.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	,672	,634
8.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	,696	,613
8.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	,672	,634
8.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	,684	,535
9. Grao de satisfacción xeral co curso	,671	,462

Normalización de principal de variable.

Fonte: elaboración propia

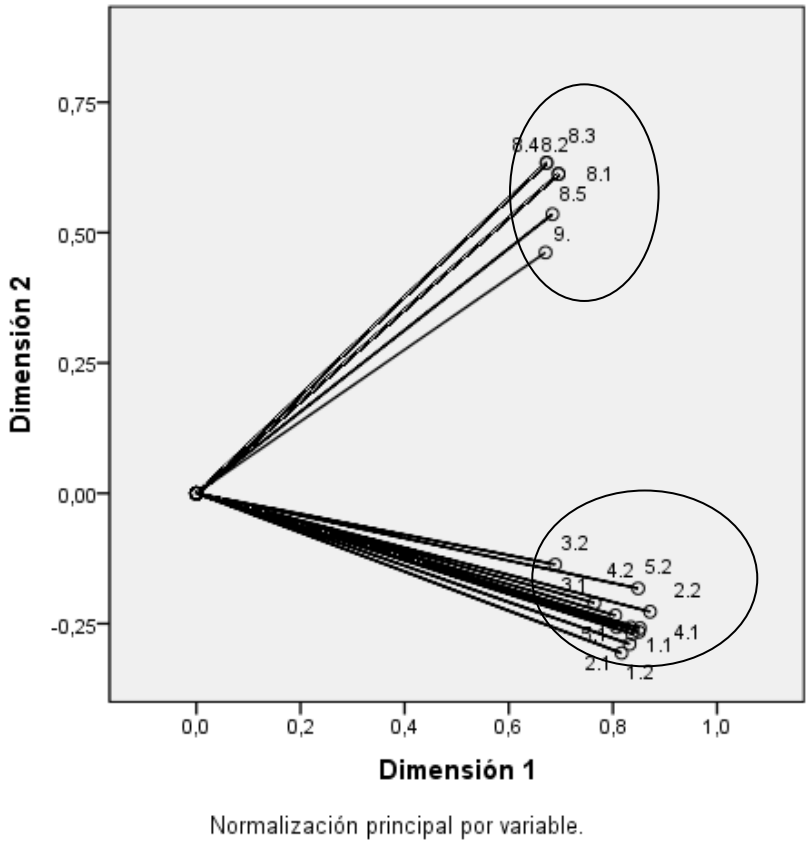
Coa análise realizada obtemos as "puntuacións dos procesos, medios e recursos que interveñen na formación" (asignación dunha puntuación a cada alumno) en cada unha destas dúas dimensións.

- Factor ou compoñente 1: Medida global da percepción do alumnado en relación á mellora do seu desenvolvemento profesional. Denominámola "Desenvolvemento profesional e satisfacción xeral".
- Factor ou compoñente 2: Agrupa as variables relacionadas coa satisfacción cos procesos, medios e recursos que interveñen na formación, entendendo que o alumnado que indica un valor maior nesta medida manifesta unha maior satisfacción. A esta dimensión denominámola "Procesos, medios e recursos que interveñen na formación".

Con estas novas variables traballaremos para realizar unha análise diferencial comparativa para a especialidade formativa e o ano.

A estrutura da valoración que fixo o alumnado na satisfacción cos procesos, medios e recursos que interveñen na formación, pode visualizarse na seguinte gráfica resultante da análise de compoñentes principais. Comprobamos que o primeiro compoñente sitúase no polo positivo (desenvolvemento profesional e satisfacción xeral) e o segundo compoñente no polo negativo (procesos, medios e recursos que interveñen na formación).

Gráfica 12.
Saturación en compoñentes



Fonte: elaboración propia

O primeiro grupo "desenvolvemento profesional e satisfacción xeral" agrupa aos elementos máis directamente relacionados coa valoración xeral do curso e da percepción do alumnado sobre a influencia do mesmo no seu desenvolvemento profesional e persoal:

- 8.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo
- 8.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo
- 8.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela
- 8.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional
- 8.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal
- 9. Grao de satisfacción xeral co curso

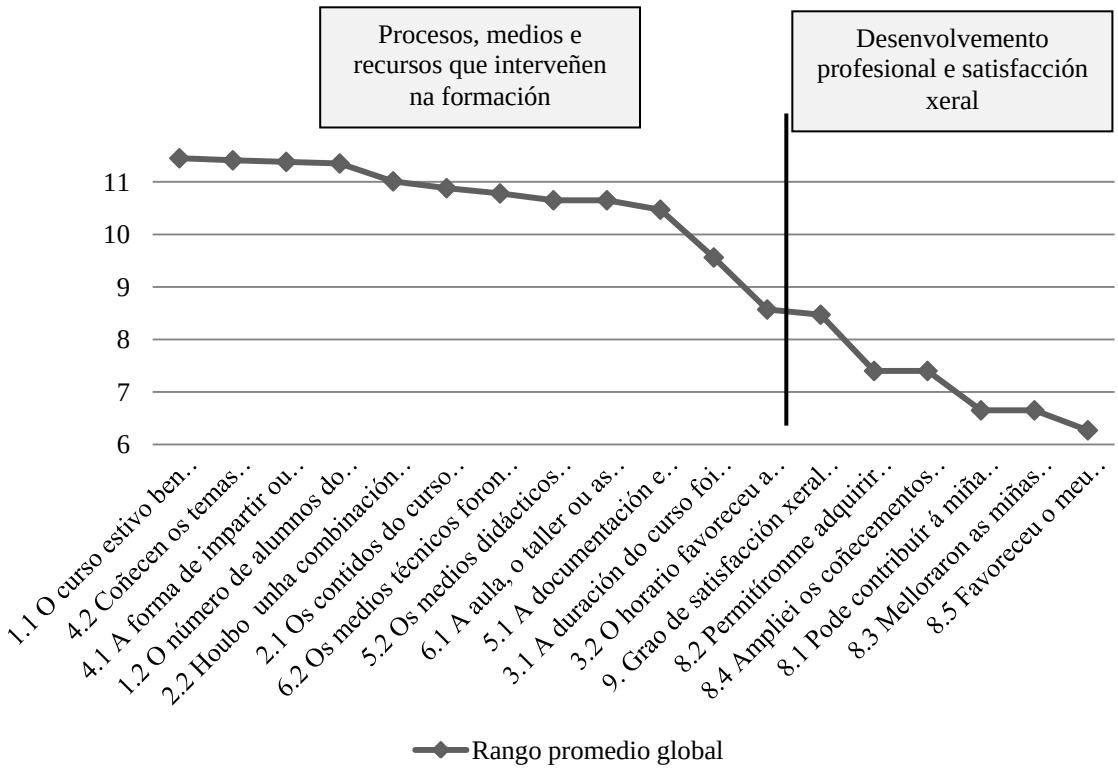
O segundo grupo ou compoñente (polo negativo), como xa indicamos, está relacionado coa súa satisfacción cos procesos, medios e recursos que interveñen na formación. Agrupa elementos relacionados coa organización, contidos, docencia, medios didácticos, instalacións e medios técnicos e avaliación:

- 1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)
- 1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso
- 2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas
- 2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica
- 3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo
- 3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso
- 4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe
- 4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade
- 5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados
- 5.2 Os medios didácticos están actualizados
- 6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso
- 6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)

Coa finalidade de coñecer a ordenación das distintos elementos segundo as puntuacións asignadas polo alumnado na escala de medida, elaboramos a seguinte gráfica co rango promedio global.

Vemos como se ordenan as variables que configuran a dimensión segundo a súa agrupación en cada factor da dimensión.

Gráfica 13.
Distribución das variables para cada factor segundo o rango promedio global



Fonte: elaboración propia

Os aspectos que configuran o factor "Procesos, medios e recursos que interveñen na formación", tal e como vemos na gráfica, sitúanse por enriba dos aspectos que configuran "Desenvolvemento profesional e satisfacción xeral".

Os resultados obtidos a través do CATPCA, permítennos adiantar a necesidade de prestar especial atención aos aspectos relacionados co desenvolvemento profesional, dado que as análisis indican que se trata dun punto débil ao longo da formación.

Se ben, coa gráfica anterior xa podemos ver de forma sintética as puntuacións acadades por cada variable, de seguido interésanos pormenorizar mais detalladamente cales son as que acadan a maior e menor valoración, para o cal seguiremos a orde establecida no cuestionario que cumprimentou o alumnado (ver anexo 2).

6.2.3. Valoración de cada acción formativa

Como adiantábamos no capítulo anterior, a recollida de información en relación á calidade da formación levouse a cabo en dúas fases: a primeira fase foi durante o período formativo (mentres o alumnado estaba realizando o curso), e a segunda fase foi unha vez rematada a formación.

Coa aplicación dos cuestionarios durante o período formativo, cada vez que remataba un módulo formativo, o que pretendíamos era poder avaliar a evolución das percepcións do alumno en relación a aspectos relacionados coa calidade da formación, como veremos a continuación. Coa aplicación do cuestionario unha vez rematada a formación, pretendíamos coñecer a valoración do alumnado cun carácter máis global, é dicir, do certificado completo. Outra das motivacións que nos levou a esta segunda avaliación foi a posibilidade de comparar e contrastar os resultados.

6.2.3.1.Valoración da acción formativa completa

Imos comezar este apartado presentando os resultados obtidos na segunda fase, debido a que son máis globais, e a continuación imos comparar estes resultados cos da primeira fase, de modo que nos permita ver a evolución dos resultados.

Ó igual que nos estudos realizados pola FUNDAE, a información obtida a través da avaliación da calidade para a formación, analízase tendo en conta dous criterios de análises:

- Criterio de calidade, observado a través de indicadores que miden a puntuación media da escala de valoración, sendo esta unha escala de acordo - desacordo do 1 ao 4. Estes indicadores permiten analizar a valoración do alumnado respecto dos distintos aspectos contemplados das accións formativas. Os indicadores poden arroxar calquera valor comprendido entre o 1 ao 4, de maneira que cando máis próximo sexa a 4 mellor será a valoración dada ao aspecto.
- Criterio de satisfacción, cuxos indicadores foron definidos tendo en conta a porcentaxe de participantes que valoraron coa máxima puntuación cada un dos aspectos contemplados, xa que canto maior sexa esa porcentaxe, maior é a probabilidade de contar con participantes satisfeitos coa formación realizada.

Neste apartado realízase unha análise descritiva tendo en conta os criterios de calidade e satisfacción definidos. Para o criterio de calidade, analízase o indicador que mide a

puntuación media obtida no aspecto observado, achegando ademais a súa desviación típica para medir a concentración ou dispersión do indicador, así canto menor sexa máis estarán concentrados os participantes nesa opinión media. Para o criterio de satisfacción, o indicador mide a porcentaxe de participantes que están completamente de acordo co aspecto observado, achegando a distribución porcentual de todas as respostas segundo a escala de valoración desde o completo desacordo ata o máximo acordo (puntuacións do 1 ao 4).

A organización dos cursos

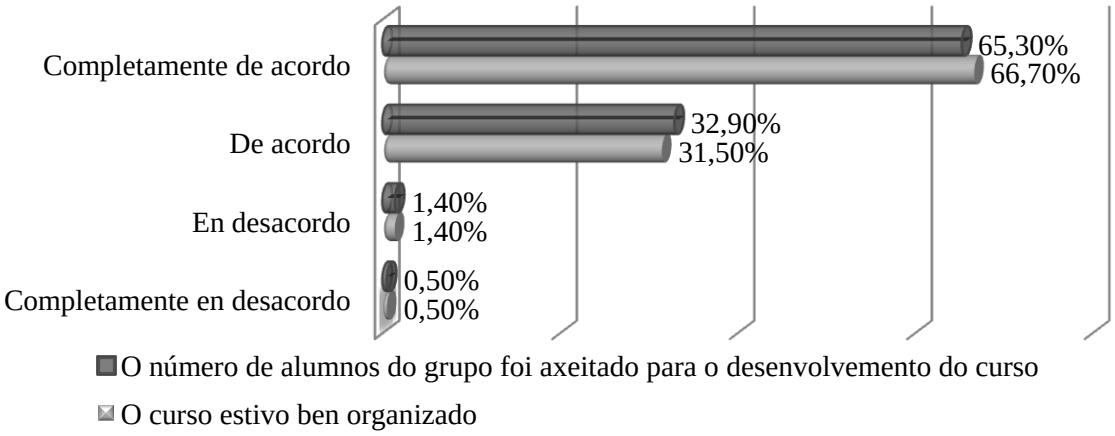
No apartado de organización do curso valórase os seguintes aspectos:

- Bo desenvolvemento e xestión do curso en canto a información previa, cumprimento de datas e horarios, entrega de material…
- A adecuación do número de alumnos do grupo para o desenvolvemento eficaz do curso.

Tal e como podemos observar na seguinte gráfica, case a totalidade do alumnado considera que o curso estivo ben organizado, xa que un 98,2% está de acordo ou moi de acordo con esta cuestión.

Respecto a se consideraban que o número de alumnos do grupo fora axeitado para o desenvolvemento do curso, como vemos na seguinte gráfica, tamén a gran maioría do alumnado está satisfeito xa que o 98,2% do alumnado está de acordo ou moi de acordo con esta cuestión.

Gráfica 14.
Organización do curso



Fonte: elaboración propia

Os contidos dos cursos

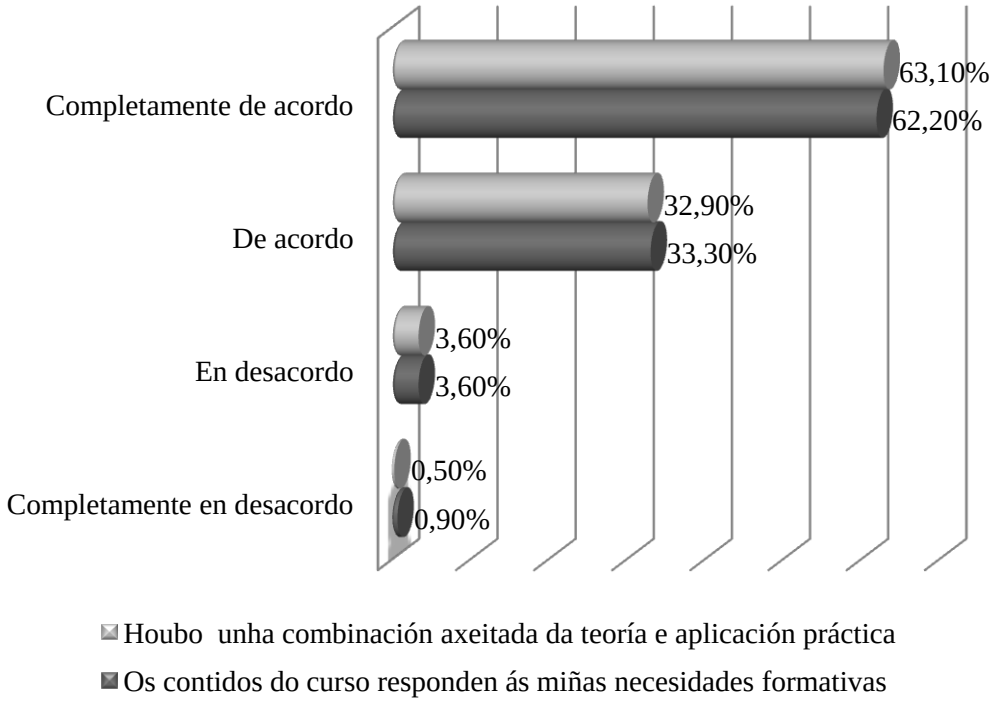
No apartado sobre os contidos do curso valóranse os seguintes aspectos:

- Que os contidos do curso respondesen ás necesidades formativas dos alumnos.
- E que houbese no curso unha combinación adecuada entre a teoría e aplicación práctica.

Como podemos ver na seguinte gráfica, en xeral o alumnado está moi satisfeito con esta cuestión xa que o 62,2% indica que está moi de acordo e o 33,3% indica que está de acordo.

Tamén o 95% do alumnado indicou na escala de valoración, que estaba moi de acordo ou de acordo coa cuestión na que se lles preguntaba se consideraba que houbese unha axeitada combinación da teoría e a práctica.

Gráfica 15.
Contidos do curso



Fonte: elaboración propia

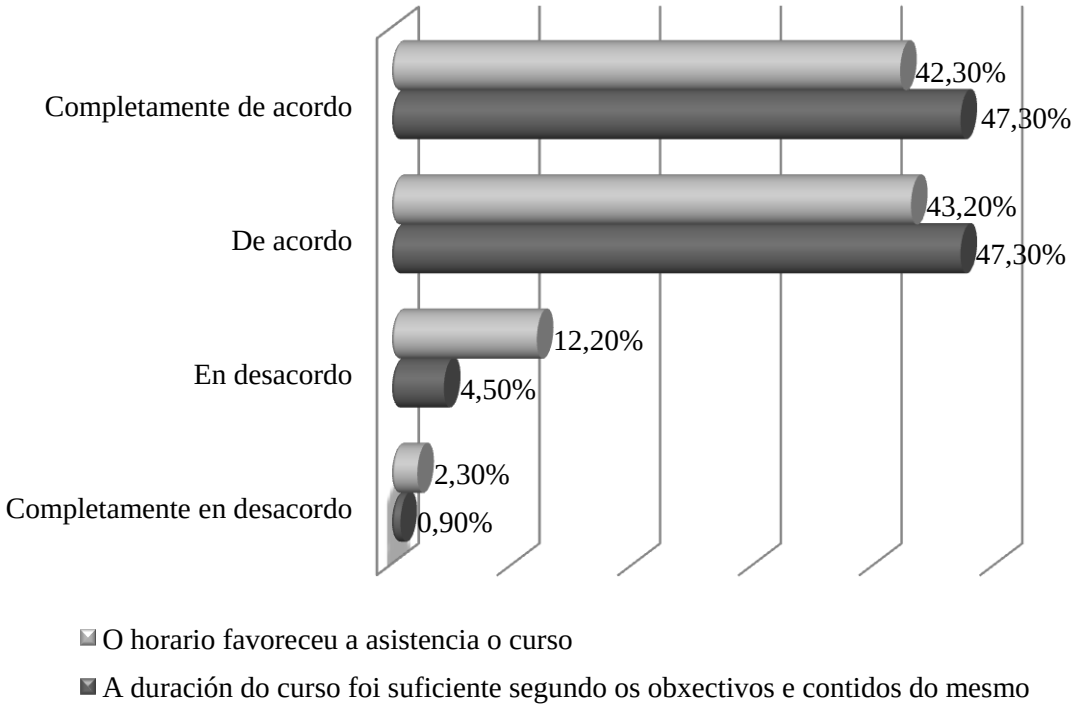
Duración e horario dos cursos

No apartado referido á duración e o horario valórase a adecuación do tempo segundo os obxectivos e contidos do curso, así como a conveniencia do momento para participar no mesmo.

Atendendo á porcentaxe das respostas do alumnado que está completamente de acordo ou de acordo con esta cuestión, existe unha maior proporción de alumnado satisfeito coa duración do curso (94,6%).

Tamén o 85,5% das respostas do alumnado na escala de valoración, indican que estaba moi de acordo ou de acordo en canto á consideración de que o horario favoreceu a asistencia ó curso. Neste sentido, a diferenza das anteriores, existe unha porcentaxe algo máis elevada das respostas do alumnado que sinala que está en desacordo en relación a este aspecto (12,2%). É precisamente un dos puntos débiles a considerar na formación do Plan AFD.

Gráfica 16.
Horario e duración do curso



Fonte: elaboración propia

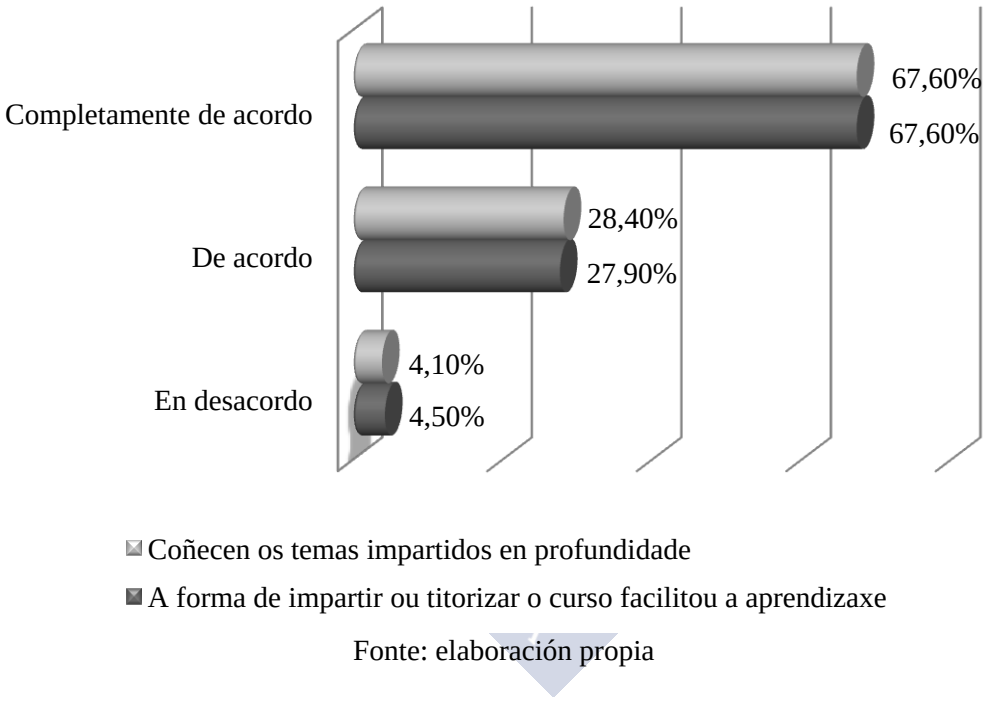
Os formadores dos cursos

Neste apartado valórase a competencia docente dos formadores así como o dominio da materia que imparten.

Atendendo á porcentaxe das valoracións feitas polo alumnado, existe unha maior proporción de respostas do alumnado que considera que a forma de impartir o curso facilitou a aprendizaxe (95,5%).

Tamén o 96% das súas respostas, indican que estaba moi de acordo ou de acordo ao considerar que o docente coñece os temas impartidos en profundidade.

Gráfica 17.
Formadores



Fonte: elaboración propia

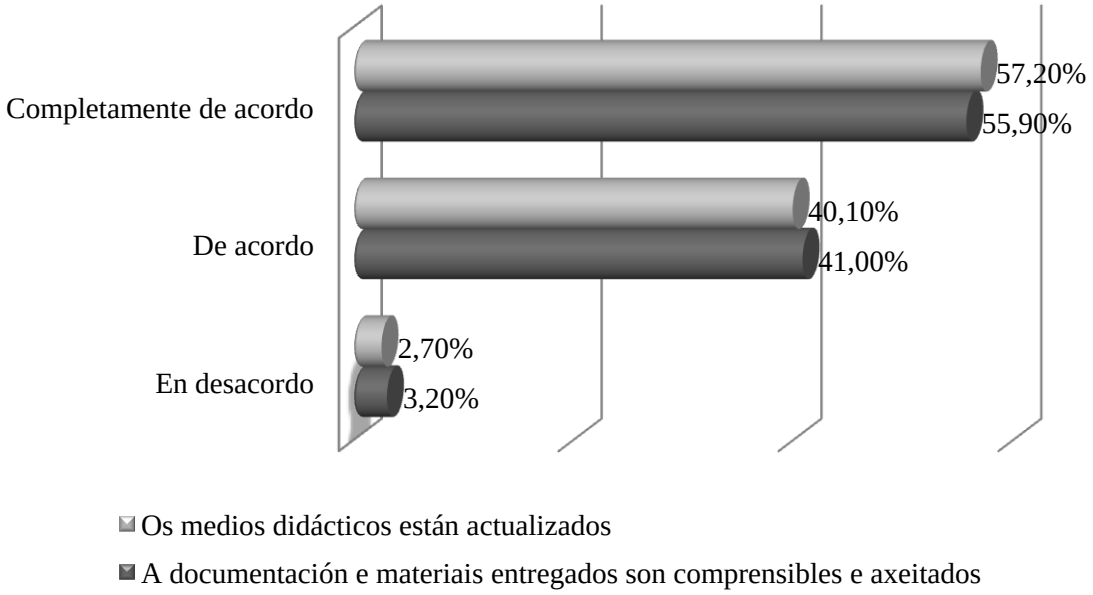
Os medios didácticos

Neste bloque valórase que os materiais entregados sexan comprensibles e adecuados ás características tanto da acción formativa, coma dos participantes, así como que os medios didácticos utilizados estean actualizados.

O 55,9% dos participantes están completamente de acordo e o 41% están de acordo con que a documentación e os materiais entregados son comprensibles e adecuados. Soamente un 3,2% indican que están en desacordo con esta cuestión.

Hai unha porcentaxe maior na valoración dada á actualización dos medios didácticos, xa que un 57,2% indica que está moi de acordo. En total o alumnado satisfeito con esta cuestión representa o 97,3%.

Gráfica 18.
Medios didácticos



Fonte: elaboración propia

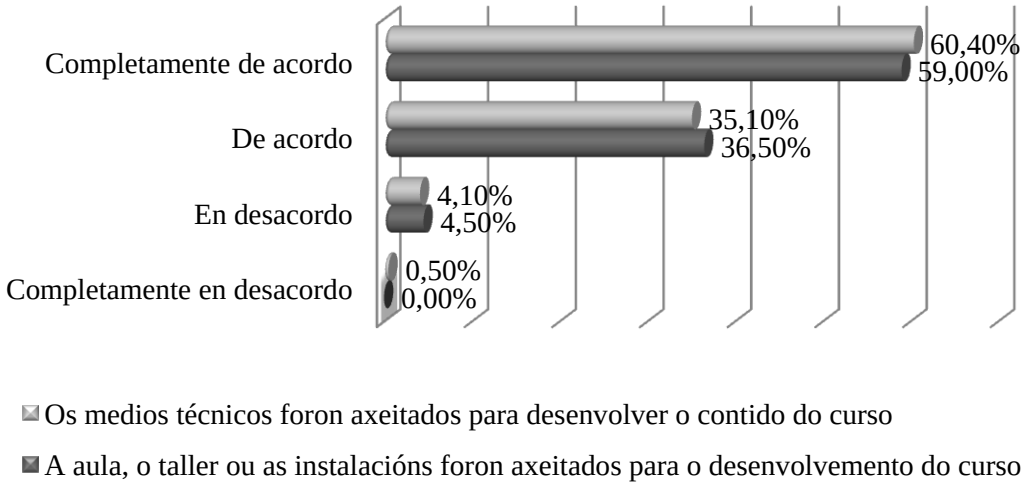
Instalacións e medios técnicos

Respecto das instalacións e medios técnicos solicítase ao alumnado que valore a súa adecuación para un desenvolvemento eficaz do curso.

Ante este aspecto, no que se lles demandaba a súa valoración sobre se a aula, o taller ou as instalacións foran axeitados para o desenvolvemento do curso, o 59% do alumnado indicou que estaba completamente de acordo e o 36,5% do alumnado indicou que estaba de acordo. A valoración media en escala de 1 a 4 é de 3,55.

Respecto á cuestión referida ós medios técnicos (ordenadores, encerado, proxector...) o 95,5% indica que está completamente de acordo ou de acordo con esta cuestión. A puntuación media que recibe esta cuestión é de 3,55 sobre 4.

Gráfica 19.
Instalacións e medios técnicos



Fonte: elaboración propia

Mecanismos para a avaliación da aprendizaxe

En canto aos mecanismos para valorar a aprendizaxe, o 100% do alumnado indica que dispuxo de probas de avaliación ou autoavaliacións que lles permitiron coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado.

Os mecanismos que avalían a aprendizaxe están máis que sistematizados, isto débese ao feito de que nas accións formativas para a obtención certificados de profesionalidade, este proceso está totalmente regulado na normativa vixente.

Respecto á cuestión na que se lles pregunta se o curso permitiulles obter unha acreditación onde se recoñece a súa cualificación o 99,5% (221 de 222) respondeu afirmativamente.

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se consideraban que as probas de avaliación foron acordes ao nivel dos contidos traballados o 99,1% do alumnado indicou que si foran acordes aos contidos teórico-prácticos desenvolvidos.

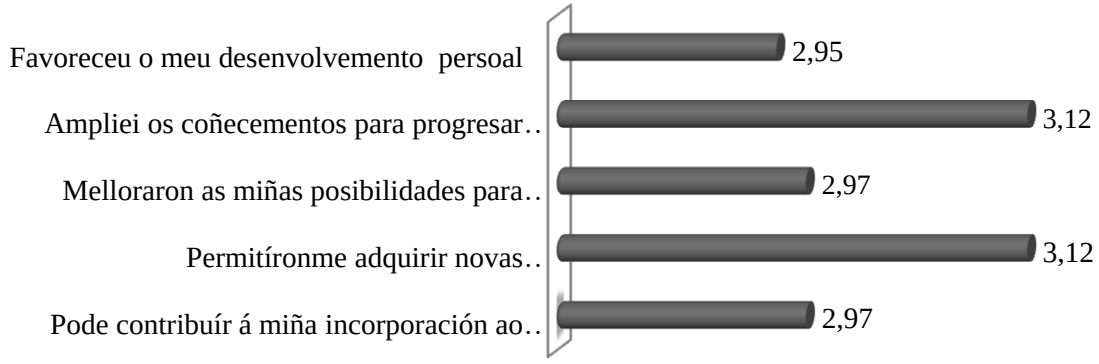
Na pregunta na que se lles preguntaba se o proceso de avaliación se axustara ás súas necesidades e expectativas, o 99,5% respondeu afirmativamente.

Valoracións sobre as expectativas despois de realizar o Certificado de Profesionalidade

Neste apartado, analizase de forma descritiva os indicadores de calidade e satisfacción sobre as expectativas dos cursos. Os aspectos que se valoran fan referencia ás expectativas dos participantes sobre a utilidade ou posibles efectos da formación realizada: adquirir novas habilidades e/ou capacidades, favorecer cambios de postos de traballo, progresar na carreira profesional ou mellorar o desenvolvemento persoal.

Tal e como podemos ver na seguinte gráfica as variables que alcanza unha maior valoración son as que se refiren á ampliación de coñecementos para profesar na carreira profesional (3,12 de 4) e a adquisición de novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo (3,12 de 4). A menos valorada é a que fai referencia ao desenvolvemento persoal (2,95 de 4).

Gráfica 20.
Expectativas profesionais e persoais



Fonte: elaboración propia

No aspecto referido a se consideraban que a formación realizada pode contribuír á súa incorporación ao mercado do traballo, soamente o 27% indicou que estaba completamente de acordo con este aspecto, o 47,3% indicou estar de acordo. Por tanto, a porcentaxe de alumnado que se mostra positivo antes esta cuestión representa o 74,3%.

Ante a cuestión de se a formación realizada lles permitiu desenvolver novas capacidades que poderán ser de aplicación ao posto de traballo, o 80,2% do alumnado indicou que estaba de acordo ou completamente de acordo con esta afirmación. En termos de transferencia da formación e de utilidade da mesma dende a perspectiva do alumnado está tivo unha valoración media de 3,12.

En canto a se a formación realizada mellorou as súas posibilidades para cambiar de posto de traballo, é dicir, de evolucionar a nivel profesional, o 74,3% dos participantes indican que están de acordo ou completamente de acordo en que a formación lles vai a permitir mellorar as condicións para promocionar no emprego dentro do seu contexto laboral ou lles vai a proporcionar un maior valor na súa empregabilidade.

A maioría do alumnado (80,2%), está de acordo ou completamente de acordo en que a mellora das capacidades técnicas e habilidades a través de accións formativas posiciónaos nunha mellor situación de partida para acceder ao mercado laboral, para o mantemento do emprego así como para progresar na súa carreira profesional.

Existe un recoñecemento maioritario, por parte dos participantes, da contribución da formación ao desenvolvemento persoal dos traballadores, así, o 80,2% dos mesmos indican que as accións formativas realizadas favorecen o seu desenvolvemento persoal.

a. Análise diferencial comparativa segundo o ano no cal realiza a formación

Segundo o ano en que o alumnado cursa a formación, aplicando a proba de Kruskal Wallis para mostras independentes, na seguinte táboa vemos que as diferenzas nas variables que configuran a dimensión referida á motivación, non son significativas. En todos os casos $p>0,05$ considerando $p\leq0,05$.

Táboa 46.
Estatísticos de proba[a,b] segundo o ano no cal realizan a formación

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	1,179	3	,758
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	2,764	3	,430
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	1,179	3	,758
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	2,764	3	,430
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	4,875	3	,181

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Ano

Fonte: elaboración propia

b. Análise diferencial comparativa segundo a especialidade formativa

Segundo a especialidade cursada, observamos que nas variables que configuran a motivación, hai diferenzas significativas na valoración para:

- Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo (p=0,016 considerando p≤0,05).
- Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela (p=0,016 considerando p≤0,05).
- Favoreceu o meu desenvolvemento persoal. (p=0,008 considerando p≤0,05).

Táboa 47.
Estatísticos de proba[a,b] segundo a especialidade formativa cursada

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	13,868	5	,016
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	10,769	5	,056
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	13,868	5	,016
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	10,769	5	,056
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	15,672	5	,008

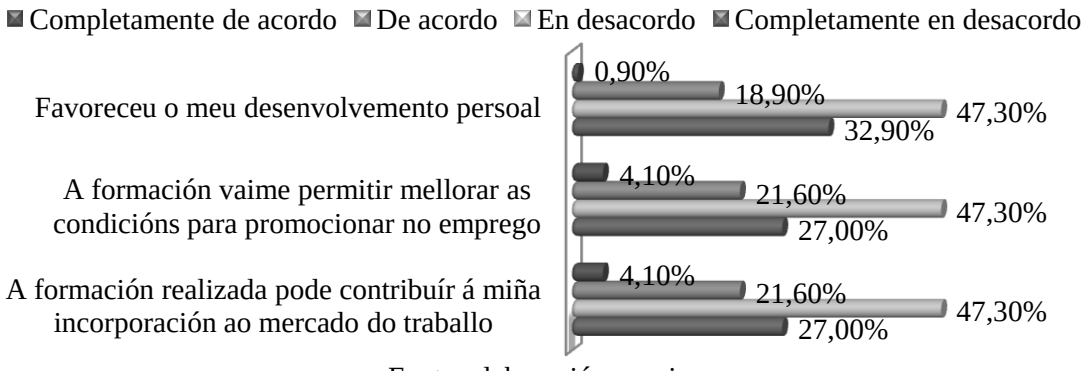
a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Especialidade

Fonte: elaboración propia

Como podemos ver na seguinte gráfica das tres variables nas que se dan diferenzas significativas a mellor valorada é a referida ao desenvolvemento persoal (80,2% está completamente de acordo ou de acordo).

Gráfica 21.
Distribución das variables nas que as diferenzas son significativas



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa mostramos os estatísticos descritivos para as variables nas cales as diferenzas son significativas:

Táboa 48.
Estatísticos descritivos para as variables con diferenzas significativas por especialidades formativas

ESPECIALIDADE FORMATIVA			Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	Favoreceu o meu desenvolvemento persoal
ELEE0109_MONT E MANT INSTALACIONS ELECTRICAS BAIXA TENSIÓN	N	Válido	44	44	44
		Perdidos	0	0	0
	Media		3,36	3,36	3,32
	Desviación estándar		,685	,685	,708
ENAE0108 MONT E MANT INST SOLARES FOTOVOLTAICAS	N	Válido	29	29	29
		Perdidos	0	0	0
	Media		2,93	2,93	3,03
	Desviación estándar		,884	,884	,731
ENAE0208 MONT E MANT INSTALACIONS SOLARES TERMICAS	N	Válido	37	37	37
		Perdidos	0	0	0
	Media		2,84	2,84	2,76
	Desviación estándar		,764	,764	,723
EOCB0109 OP AUX REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTR	N	Válido	40	40	40
		Perdidos	0	0	0
	Media		2,88	2,88	2,90
	Desviación estándar		,686	,686	,672
EOCB0108 FABRICAS DE ALBANELERIA	N	Válido	29	29	29
		Perdidos	0	0	0
	Media		2,79	2,79	2,72
	Desviación estándar		,940	,940	,797
EOCB0208 OP AUX ALBANELERIA FABRICAS E CUBERTAS	N	Válido	43	43	43
		Perdidos	0	0	0
	Media		2,93	2,93	2,91
	Desviación estándar		,828	,828	,811

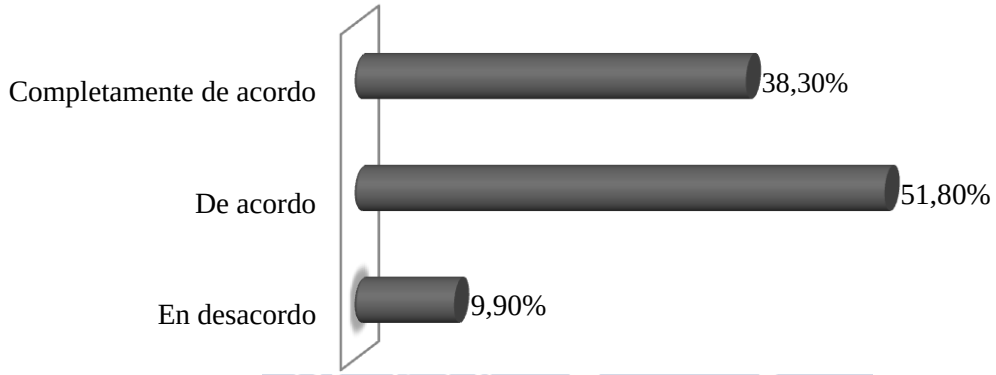
Fonte: elaboración propia

Atendendo ás porcentaxes, comprobamos que na especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (ELEE0109), un 47% das puntuacións asignadas polo alumnado son ao grao de valoración completamente de acordo, fronte ás restantes especialidades onde este grado de valoración se sitúan entorno ao 28%.

Grao de satisfacción xeral

Na variable na que se valora o grao de satisfacción xeral co curso, o 38,3% indica que está completamente satisfeito coa acción formativa realizada, o 51,8% indica que se atopa satisfeito e o 9,9% indica que non está satisfeito coa formación realizada.

Gráfica 22.
Grao de satisfacción xeral



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para esta apartado. Como vemos a media é bastante elevada, xa que, esta está en 3,28.

Táboa 49
Estatísticos descritivos para o grao de satisfacción xeral

	N	Media	Desviación estándar
Grao de satisfacción xeral co curso	222	3,28	,635

Fonte: elaboración propia

Nas seguintes gráficas, podemos ver as medias de cada un dos ítems que compoñen este apartado do cuestionario en cada unha das convocatorias obxecto de estudo.

Como vemos a continuación, no ano 2013 as variables mellor valoradas son as referidas á competencia docente. As peor valoradas son as que teñen que ver coas expectativas en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal e horario.

Gráfica 23.
Distribución das variables no ano 2013



Fonte: elaboración propia

No ano 2013 as variables mellor valoradas son as referidas á competencia docente e á organización do curso. As peor valoradas son as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

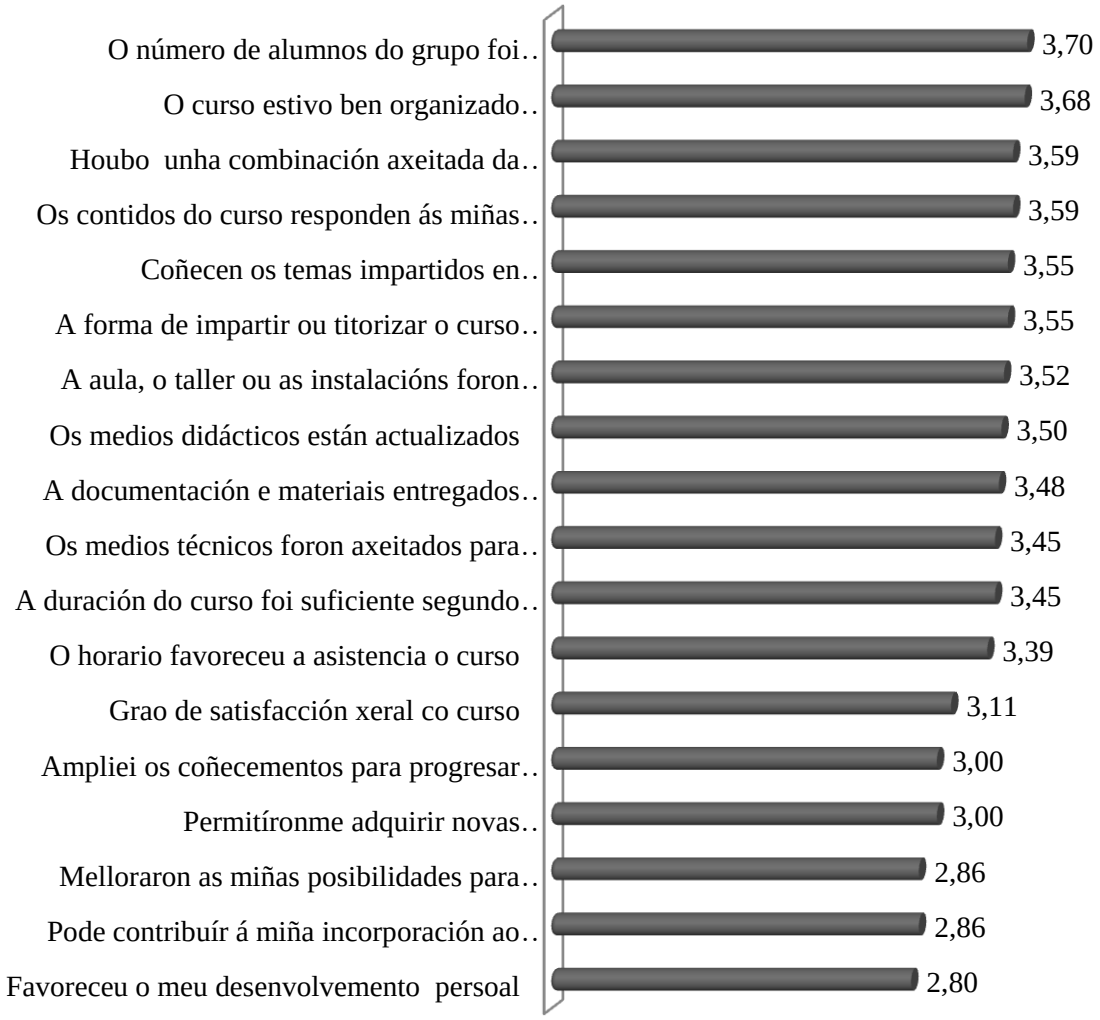
Gráfica 24.
Distribución das variables no ano 2014



Fonte: elaboración propia

As variables mellor valoradas na convocatoria de 2015 son as referidas á organización do curso e contidos. As peor valoradas son as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

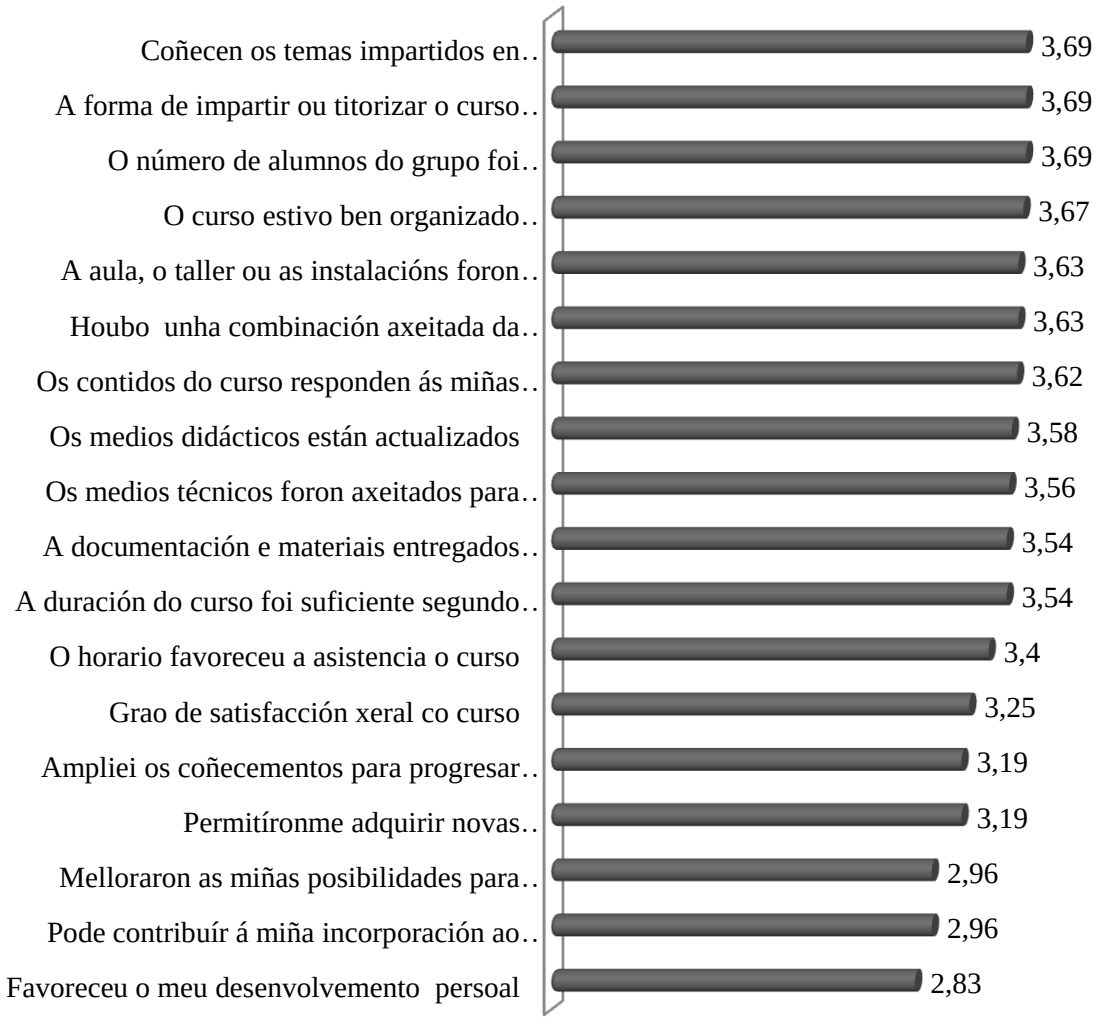
Gráfica 25.
Distribución das variables no ano 2015



Fonte: elaboración propia

Como vemos na seguinte gráfica, as variables mellor valoradas na convocatoria de 2016 son as referidas á competencia docente e á organización do curso e contidos. As peor valoradas novamente son as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

Gráfica 26.
Distribución das variables no ano 2016



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa podemos ver a evolución das medias de cada un dos ítems ao longo das convocatorias obxecto de estudo:

Táboa 50.
Distribución das variables por convocatorias

	2013	2014	2015	2016
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,59	3,67	3,68	3,67
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,54	3,63	3,70	3,69
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,53	3,55	3,59	3,62
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,56	3,58	3,59	3,63
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,26	3,45	3,45	3,54
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,04	3,30	3,39	3,40
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,63	3,65	3,55	3,69
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,63	3,67	3,55	3,69
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,47	3,62	3,48	3,54
Os medios didácticos están actualizados	3,5	3,60	3,50	3,58
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,5	3,55	3,52	3,63
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,54	3,63	3,45	3,56
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,06	2,97	2,86	2,96
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,21	3,05	3,00	3,19
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,06	2,97	2,86	2,96
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,21	3,05	3,00	3,19
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,07	3,03	2,80	2,83
Grao de satisfacción xeral co curso	3,34	3,37	3,11	3,25

Fonte: elaboración propia

Nas seguintes gráficas, podemos ver as medias de cada un dos ítems que compoñen este apartado do cuestionario en cada unha das especialidades formativas obxecto de estudo.

Na especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, as variables mellor valoradas teñen que ver coa organización do curso e a competencia docente. Coincidindo cos datos globais, as peor valoradas novamente son as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

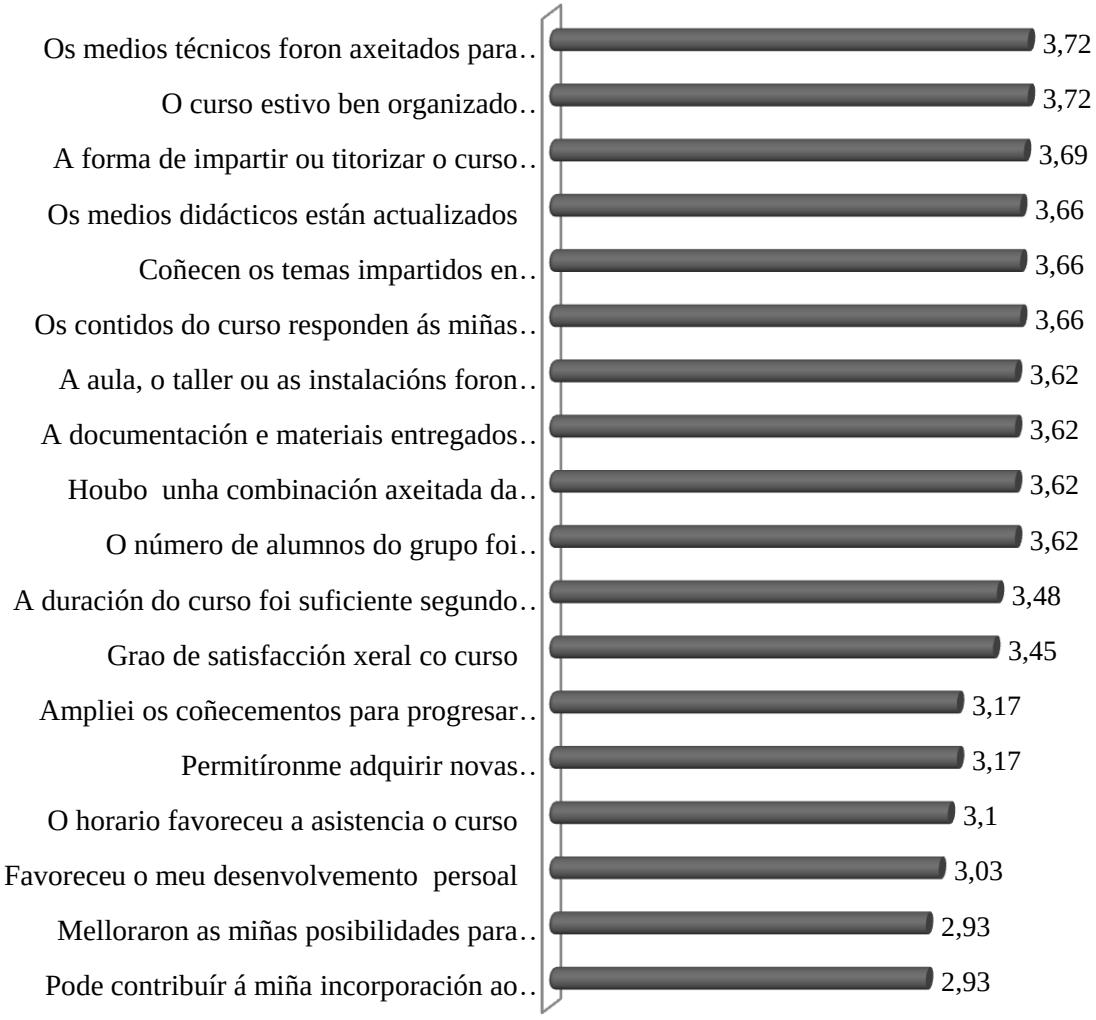
Gráfica 27.
Distribución das variables na especialidade formativa: ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión



Fonte: elaboración propia

Na especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas, as variables mellor valoradas teñen que ver cos medios técnicos, coa organización do curso e a competencia docente. Tamén neste caso, as peor valoradas son as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

Gráfica 28.
Distribución das variables na especialidade formativa: ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas



Fonte: elaboración propia

Na especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas, as variables mellor valoradas teñen que ver coa competencia docente, a organización do curso e medios técnicos e didácticos. As peor valoradas seguen sendo as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional, persoal e horario.

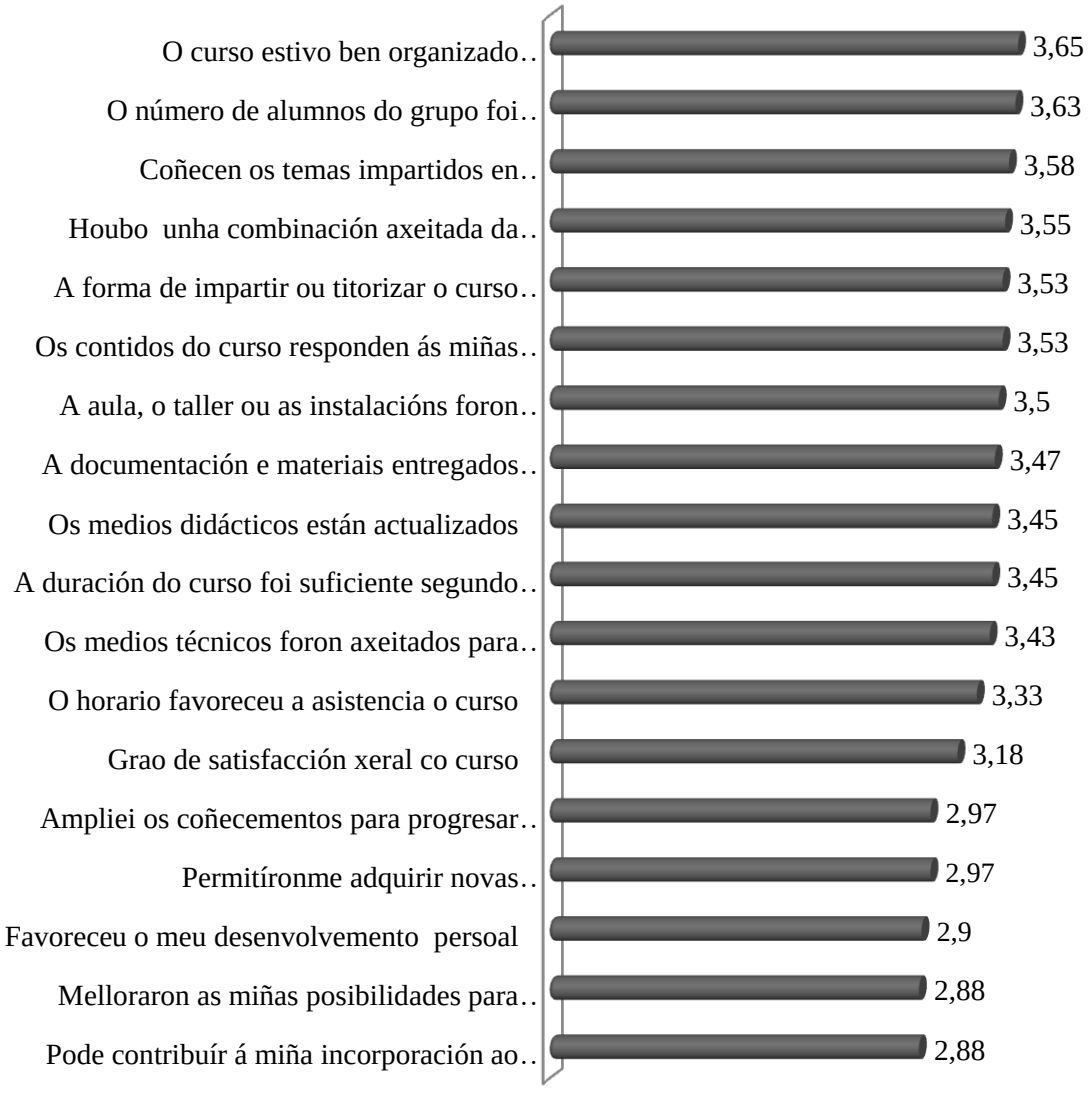
Gráfica 29.
Distribución das variables na especialidade formativa: ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas



Fonte: elaboración propia

Como vemos a continuación, na especialidade de Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción, as variables mellor valoradas teñen que ver coa organización do curso, competencia docente e contidos. As peor valoradas seguen sendo as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

Gráfica 30.
Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción



Fonte: elaboración propia

Na especialidade de Fábricas de albanelería, as variables mellor valoradas son as referidas á competencia docente, contidos, instalacións e organización. As peor valoradas seguen sendo as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

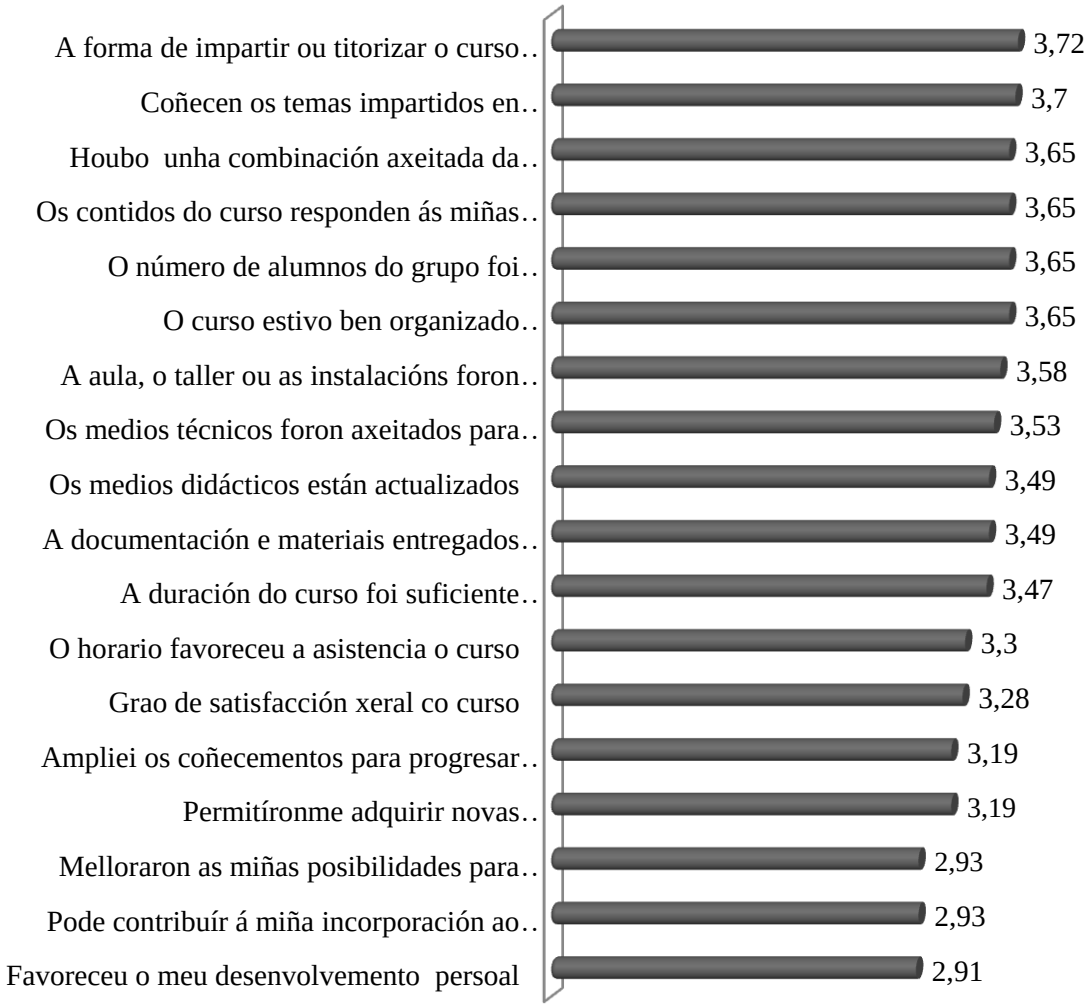
Gráfica 31.
Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0108 Fábricas de albanelería



Fonte: elaboración propia

Por último, na especialidade de Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas, as variables mellor valoradas novamente son as referidas á competencia docente, contidos, e organización. As peor valoradas seguen sendo as que teñen que ver coa percepción do alumnado en canto a mellora da empregabilidade, desenvolvemento profesional e persoal.

Gráfica 32.
Distribución das variables na especialidade formativa: EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas



Fonte: elaboración propia

Observacións

As observacións aportadas polo alumnado que cumplimentou o cuestionario foron as seguintes:

- "A inserción é moito máis complicada para as mulleres" (ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, 2013)
- "El profesor fue el mejor de todos. Hay algunos alumnos que no podían estar en clase" (ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, 2013)
- "Estoy muy agradecido con la fundación y muy contento" (EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción, 2015)
- "Horario muy largo (8 horas durante 6 meses)" (ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, 2013)
- "La duración de curso insuficiente" (EOCB0108 Fábricas de albanelería, 2013)
- "É moi complicada a inserción dunha muller neste sector. De todos modos tampouco me interesaba demasiado este curso" (EOCB0108 Fábricas de albanelería, 2013)
- "O certo é que estou moi contento de volver ao mercado laboral e moi agradecido pola axuda" (ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas, 2016)
- "O curso a verdade é que estivo moi ben. Hai outros cursos que non valen moito, pero este estivo moi ben" (ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, 2014)
- "Si nos pagaran algo por hacer el curso,y nos aseguraran un trabajo creo que la gente lo haria más y vendría mejor para todo el mundo" (ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, 2014)
- "Son moitas horas ó día" (EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas, 2013)

6.2.4. Valoración de cada acción formativa: evolución das valoracións por cada Módulo Formativo

Como indicáramos ao comezo, durante o período no que se executou cada especialidade formativa, aplicámoslles o cuestionario de avaliación da calidade cada vez que remataba un módulo formativo, coa intención de poder analizar a evolución das valoracións en cada unha das accións formativas obxecto de estudo.

A continuación, preséntanse para cada acción formativa, é dicir, para cada certificado en cada convocatoria, as valoracións por módulos formativos.

Se nos centramos na evolución das valoracións, como podemos observar nas seguintes táboas, a evolución das valoracións non sempre é positiva.

Na táboa 51, correspondente á especialidade de Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (ELEE0109) no ano 2013, podemos observar que as puntuacións, a nivel xeral, van en descenso ao longo dos módulos formativos, excepto naquelas variables referidas a medios didácticos, ampliación de coñecementos para progresar na carreira profesional e desenvolvemento persoal.

Para a especialidade de Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (ENAE0108) no ano 2013, podemos observar que as puntuacións nas que se produce unha evolución positiva son as referidas á organización do curso, contidos, horario, instalacións e adquisición de novas competencias transferibles a un contexto real de traballo.

Na especialidade Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (ENAE0208) para o mesmo ano, todas e cada unha das variable sufriron unha evolución negativa e na especialidade de Fábricas de albanelería (EOCB0108) percíbese satisfacción por parte do alumnado na maioría das dimensións avaliadas, inclusive no grao de satisfacción xeral.

Sen embargo na especialidade de Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (EOCB0208), ocorre todo o contrario, a única variable que sofre unha evolución positiva é a que se refire ao número de alumnos/as do grupo.

Táboa 51.
ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2013)

	MF0820_2	MF0821_2	MF0822_2	MF0823_2	MF0824_2	MF0825_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,23	3,58	3,52	3,4	3,39	3,33	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,62	3,5	3,55	3	3,25	3,17	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,38	3,33	3,55	3,33	3,22	3,17	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,38	3,58	3,59	3,63	3,72	3,33	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3	3,25	3,38	3	3	2,67	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,46	2,83	3,34	2,33	2,46	2,67	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,42	3,64	3,59	3,67	3,42	3	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,82	3,73	3,62	3,67	3,82	3,67	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,08	3,25	3,48	3,3	3,08	3,67	
Os medios didácticos están actualizados	3,23	3,42	3,52	3,3	3,23	3,5	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,23	3,17	3,55	3,3	3,23	3,33	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV,	3,46	2,83	3,52	3,2	3,46	3,33	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,23	3,42	2,79	3,1	3,23	3,33	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,33	3,5	2,93	3,4	3,33	3,5	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,67	3,17	2,79	2,9	2,67	3	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,17	3,17	2,93	3,2	3,17	3,5	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,08	3	2,72	3	3,08	3,5	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,15	3,09	3,14	3,5	3,62	3,5	

Fonte: elaboración propia

Táboa 52.
ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (2013)

	MF0835_2	MF0836_2	MF0837_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,07	2,91	3,33	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,38	3,36	3,44	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	2,57	3,09	3,00	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	2,93	2,82	3,11	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	2,77	2,73	2,56	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,21	2,45	2,56	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,14	2,80	3,33	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,71	3,30	3,44	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,43	2,80	3,33	
Os medios didácticos están actualizados	3,43	3,20	3,33	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	2,71	2,73	2,78	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,21	2,91	3,00	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,14	2,45	2,33	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	2,93	2,91	3,00	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,38	2,50	2,67	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	2,57	3,09	2,78	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,00	3,45	3,33	
Grao de satisfacción xeral co curso	2,46	3,11	3,00	

Fonte: elaboración propia

Táboa 53.
ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2013)

	MF0601_2	MF0602_2	MF0603_2	MF0604_2	MF0605_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,33	3,57	3,56	2,75	3,38	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,44	3,86	3,86	2,75	3,56	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,00	3,71	3,33	2,50	3,21	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,33	3,57	3,29	2,50	3,26	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	2,71	3,29	1,89	2,00	2,48	
O horario favoreceu a asistencia o curso	1,71	2,29	1,63	1,00	1,73	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,56	3,71	3,11	4,00	3,52	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,38	4,00	4,00	4,00	3,82	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,56	3,43	3,33	2,50	3,31	
Os medios didácticos están actualizados	3,56	3,43	3,44	2,75	3,38	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,00	3,43	3,56	3,00	3,29	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,56	3,57	3,56	2,67	3,46	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,11	3,14	2,56	3,25	2,97	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,44	3,43	3,11	3,50	3,34	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,29	3,29	2,67	3,25	3,07	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,22	3,29	3,00	3,00	3,14	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,22	3,14	3,11	3,25	3,17	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,38	3,57	3,17	2,25	3,20	

Fonte: elaboración propia

Táboa 54.
EOCB0108 Fábricas de albanelería (2013)

	MF0869_1	MF0142_1	MF0143_2	MF0141_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,45	3,43	3,00	3,50	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,64	3,83	3,17	3,80	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,55	3,43	3,57	3,50	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,45	3,43	3,50	3,80	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,64	3,57	3,43	3,67	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,27	3,57	3,17	3,20	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,73	3,75	3,40	3,83	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,73	3,75	3,40	3,67	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,36	3,63	3,57	3,83	
Os medios didácticos están actualizados	3,73	3,63	3,50	3,50	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,09	3,38	3,43	3,33	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,36	3,50	3,17	3,67	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,09	2,71	3,17	3,33	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,55	3,43	3,83	3,50	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,09	2,86	3,50	3,33	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,18	3,29	3,67	3,50	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,18	3,57	3,83	3,67	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,10	3,38	3,83	3,83	

Fonte: elaboración propia

Táboa 55.
EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2013)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0142_1	MF0870_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,46	3,67	2,91	3,13	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,31	3,33	2,89	3,38	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,77	3,88	2,91	3,13	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,62	3,56	3,00	3,13	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,08	3,22	2,36	2,88	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,31	3,38	2,60	3,25	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,77	4,00	3,20	3,13	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,89	4,00	3,50	3,63	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,85	3,67	2,82	3,75	
Os medios didácticos están actualizados	3,67	3,78	2,91	3,75	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,38	3,78	3,00	3,25	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,58	3,67	3,00	3,25	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,17	3,33	2,64	3,13	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,42	3,56	2,64	3,00	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,08	3,22	2,45	2,88	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,58	3,78	2,73	2,88	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,62	3,67	2,73	3,14	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,58	3,56	2,91	3,13	

Fonte: elaboración propia

No ano 2014, na especialidade de Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (ELEE0109), como podemos observar na seguinte táboa, as valoracións de tódalas variables van en descenso. No caso da especialidade de Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (ENAE0108) ocorre xustamente o contrario, a evolución é positiva en tódalas variables excepto nas referidas á combinación teoría-práctica e competencia docente.

Igual que na especialidade da familia profesional de electricidade e electrónica, na especialidade de Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (ENAE0208) as puntuacións sofren unha evolución negativa, excepto naquelas referidas ás instalacións e contribución da formación á mellora da empregabilidade. Tamén na especialidade de Operacións auxiliares de revestimentos continuos (EOCB0109) as puntuacións van en descenso excepto na variable referida ao horario do curso, que sen sufrir ningún tipo de modificación, vai sendo mellor valorada ao longo do período formativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Táboa 56.
ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2014)

	MF0820_2	MF0821_2	MF0822_2	MF0823_2	MF0824_2	MF0825_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,15	3,00	2,78	3,4	3,39	3,27	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,62	3,81	3,33	3	3,25	3,20	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,31	3,27	3,22	3,33	3,22	3,27	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,46	3,13	3,00	3,63	3,72	3,10	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,27	2,87	2,67	3	3	3,10	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,54	2,47	2,67	2,33	2,46	2,60	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,92	3,71	3,44	3,67	3,42	3,44	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,83	3,79	3,78	3,67	3,82	3,44	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,69	3,25	3,44	3,3	3,08	3,09	
Os medios didácticos están actualizados	3,31	3,44	3,33	3,3	3,23	3,10	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,23	3,27	3,33	3,3	3,23	3,27	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV,	2,92	3,13	3,11	3,2	3,46	3,18	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,08	3,00	2,89	3,1	3,23	3,00	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,25	3,31	3,11	3,4	3,33	3,09	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,09	3,13	3,00	2,9	2,67	3,00	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,23	3,25	3,22	3,2	3,17	3,09	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,38	3,44	3,11	3	3,08	3,20	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,25	3,27	3,33	3,5	3,62	3,40	

Fonte: elaboración propia

Táboa 57.
ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas (2014)

	MF0835_2	MF0836_2	MF0837_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	2,75	3,18	3,63	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,33	3,27	3,88	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	2,75	3,55	3,63	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	2,75	3,67	3,63	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,00	3,33	3,50	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,08	2,73	3,00	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	2,92	3,79	3,75	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,17	3,92	3,88	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	2,83	3,08	3,63	
Os medios didácticos están actualizados	2,73	3,25	3,75	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	2,67	3,33	3,50	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	2,83	3,33	3,63	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,08	2,92	3,50	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	2,83	3,58	3,75	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,00	2,92	3,63	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	2,58	3,50	3,75	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	2,92	3,58	3,75	
Grao de satisfacción xeral co curso	2,82	3,40	3,71	

Fonte: elaboración propia

Táboa 58.
ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2014)

	MF0601_2	MF0602_2	MF0603_2	MF0604_2	MF0605_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,36	3,25	3,22	3,17	3,26	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,45	3,42	3,22	3,33	3,37	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	2,82	2,92	3,22	3,00	3,12	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	2,80	2,83	3,50	3,17	3,03	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	2,91	2,67	3,33	3,00	2,95	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,00	3,17	3,44	3,33	3,21	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	2,82	2,50	3,22	3,17	2,87	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	2,91	3,17	3,56	3,00	3,16	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,18	3,27	3,44	3,00	3,24	
Os medios didácticos están actualizados	3,09	3,25	3,56	3,00	3,24	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,27	3,08	3,22	3,00	3,29	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,27	2,90	3,00	3,00	3,06	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,73	2,80	2,89	2,83	2,92	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	2,91	3,20	3,33	2,83	3,08	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,27	2,55	2,88	2,83	2,58	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	2,73	2,82	3,00	3,00	2,86	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,00	3,00	3,11	2,83	3,00	
Grao de satisfacción xeral co curso	2,82	2,91	3,44	3,17	3,05	

Fonte: elaboración propia

Táboa 59.
EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2014)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0871_	MF0872_1	MF0873_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,45	3,71	3,43	3,45	3,64	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,40	3,75	3,50	3,50	3,50	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	2,82	3,14	3,57	3,36	2,91	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,70	3,79	3,57	3,58	3,30	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	2,56	2,93	3,36	3,27	2,89	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,09	3,21	3,14	3,42	3,50	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,40	3,67	3,64	3,55	3,40	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,70	3,75	3,86	3,91	3,56	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,27	3,57	3,57	3,50	3,27	
Os medios didácticos están actualizados	3,30	3,21	3,57	3,42	3,20	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,45	3,86	3,50	3,73	3,27	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,09	3,71	3,57	3,50	3,20	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,55	2,86	3,14	2,92	2,82	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,09	3,43	3,43	3,50	2,82	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,91	2,64	3,21	3,08	2,27	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,18	3,07	3,43	3,25	3,00	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,27	3,15	3,36	3,08	2,82	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,40	3,31	3,50	3,27	3,18	

Fonte: elaboración propia

No ano 2015, na especialidade formativa de Operacións auxiliares de revestimentos continuos (EOCB0109), as mellores valoracións danse no penúltimo módulo formativo. A única variable que é mellor valorada no último módulo é a que se refire ao número de alumnos do grupo.

Na especialidade de Fábricas de albanelería (EOCB0108) podemos observar que as puntuacións, a nivel xeral, van en descenso ao longo dos módulos formativos, excepto naquelas variables referidas ao número de alumnos do grupo e combinación axeitada entre teoría e aplicación práctica. O mesmo ocorre coa especialidade Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (EOCB0208) pero nesta ocasión as variables con mellor evolución son o horario e a posible contribución da formación á posible incorporación no mercado laboral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Táboa 60.

EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2015)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0871_1	MF0872_1	MF0873_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,36	3,43	3,69	3,67	3,54	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,64	3,50	3,69	3,67	3,75	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,29	3,57	3,46	3,67	3,62	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,21	3,57	3,46	3,83	3,75	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,29	3,36	3,46	3,50	3,31	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,50	3,14	3,38	3,58	3,00	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,64	3,64	3,69	3,83	3,80	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,50	3,86	3,85	3,83	3,80	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,46	3,57	3,69	3,75	3,75	
Os medios didácticos están actualizados	3,23	3,57	3,54	3,75	3,75	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,57	3,50	3,54	3,67	3,58	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,21	3,57	3,77	3,67	3,75	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,29	3,14	3,38	3,67	3,08	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,50	3,43	3,54	3,75	3,46	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,15	3,21	3,38	3,75	3,31	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,50	3,43	3,62	3,83	3,54	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,43	3,36	3,69	3,83	3,77	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,23	3,50	3,54	3,83	3,43	

Fonte: elaboración propia

Táboa 61.
EOCB0108 Fábricas de albanelería (2015)

	MF0869_1	MF0142_1	MF0143_2	MF0141_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,55	3,75	3,45	3,40	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,67	3,67	3,55	3,70	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,64	3,50	3,27	3,60	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,56	3,50	3,45	3,60	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,55	3,55	3,00	3,30	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,11	3,50	3,00	3,20	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,55	3,75	3,45	3,70	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,63	3,75	3,55	3,70	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,64	3,58	3,64	3,60	
Os medios didácticos están actualizados	3,56	3,50	3,73	3,60	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,64	3,50	3,64	3,60	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,50	3,50	3,64	3,40	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,55	3,25	3,09	3,40	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,44	3,58	3,18	3,40	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,33	3,17	3,09	3,30	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,44	3,64	3,36	3,30	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,56	3,42	3,27	3,40	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,70	3,58	3,45	3,60	

Fonte: elaboración propia

Táboa 62.
EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2015)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0142_1	MF0870_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,33	3,13	2,85	3,08	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,21	3,36	2,92	3,31	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,07	3,00	2,77	2,92	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,20	3,21	3,08	3,00	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,07	2,93	2,85	2,46	
O horario favoreceu a asistencia o curso	2,53	2,67	2,69	2,69	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,29	3,20	2,85	3,08	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,36	3,27	2,92	3,00	
A documentación e materiais entregados son comprensíbles e axeitados	3,20	3,33	3,08	3,08	
Os medios didácticos están actualizados	3,33	3,00	2,69	3,15	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,13	2,93	2,92	2,92	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,20	3,00	2,92	3,08	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,73	2,87	2,77	3,00	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,07	3,20	3,00	3,08	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,87	2,93	2,69	2,69	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	2,93	3,27	2,77	3,00	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,33	3,13	3,00	3,15	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,27	3,27	3,00	3,15	

Fonte: elaboración propia

Táboa 63.
ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (2016)

	MF0820_2	MF0821_2	MF0822_2	MF0823_2	MF0824_2	MF0825_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	2,75	2,86	2,43	2,80	3,20	3,33	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,63	3,71	3,29	3,40	3,20	3,67	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,25	2,86	2,86	3,20	3,00	3,17	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,38	2,71	3,14	3,60	3,40	3,83	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	2,88	2,71	2,43	3,00	3,00	3,33	
O horario favoreceu a asistencia o curso	1,63	1,71	1,71	2,00	2,00	1,83	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,75	3,57	3,86	3,80	3,80	3,50	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,75	3,67	3,86	3,80	3,80	3,83	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,63	3,29	3,29	3,80	3,40	3,33	
Os medios didácticos están actualizados	3,13	2,50	2,57	3,80	3,00	3,50	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,38	3,00	3,14	3,40	3,20	3,33	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV,	3,38	3,00	3,00	3,40	3,20	3,33	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	2,75	2,57	2,57	2,80	3,20	2,83	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,25	2,86	3,00	3,20	3,00	3,33	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	2,63	2,71	2,43	2,60	2,80	2,67	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,13	3,00	2,86	3,20	3,00	3,33	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,00	3,00	3,00	2,80	3,20	3,17	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,00	3,00	3,00	3,33	3,20	3,00	

Fonte: elaboración propia

No ano 2016, na especialidade de Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (ENAE0208) case todas as variables foron mellor valoradas no segundo módulo. As excepcións que foron mellor valoradas no último módulo son as referidas ao número de alumnos do grupo, combinación axeitada entre teoría e práctica, ampliación de coñecementos e desenvolvemento persoal.

Na especialidade de Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (EOCB0109) a maioría das variables sufriron unha evolución positiva, excepto aquelas referidas ao desenvolvemento profesional e persoal, mellora da empregabilidade e grao de satisfacción xeral.

Sen embargo, na especialidade de Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (EOCB0208), como vemos na táboa 66, as variables con mellor evolución son: organización do curso, combinación axeitada entre teoría e aplicación práctica, duración e horario, instalacións, adquisición de novas capacidades transferibles a contextos reais de traballo e grao de satisfacción xeral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Táboa 64.
ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalación solares térmicas (2016)

	MF0601_2	MF0602_2	MF0603_2	MF0604_2	MF0605_2	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,36	3,88	3,57	3,43	3,57	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,60	3,83	3,67	3,50	3,83	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,36	3,88	3,29	3,43	3,43	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	3,50	3,83	3,80	3,67	3,83	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,40	3,75	3,29	3,14	3,29	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,20	3,67	2,83	3,33	3,50	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,82	3,88	3,57	3,71	3,86	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,82	3,88	3,71	3,71	3,83	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,45	3,75	3,43	3,71	3,43	
Os medios didácticos están actualizados	3,36	3,86	3,50	3,71	3,50	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,36	3,63	3,43	3,57	3,57	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	3,45	3,86	3,71	3,57	3,50	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,18	3,25	3,00	2,86	2,86	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,45	3,50	3,43	3,57	3,33	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,27	3,38	3,00	3,00	2,83	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,45	3,50	3,14	3,29	3,50	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,36	3,25	3,14	3,57	3,83	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,45	3,75	3,57	3,57	3,50	

Fonte: elaboración propia

Táboa 65.
EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (2016)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0871_1	MF0872_1	MF0873_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	4,00	3,83	3,83	3,83	4,00	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	4,00	3,50	3,83	3,83	4,00	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	4,00	3,67	3,67	3,83	4,00	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	4,00	3,83	4,00	3,83	3,80	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,20	3,17	3,00	3,50	3,60	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,40	3,20	2,83	3,17	2,80	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	4,00	3,83	4,00	3,83	4,00	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,80	3,67	4,00	3,75	4,00	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	4,00	3,83	3,83	3,67	4,00	
Os medios didácticos están actualizados	3,80	3,83	3,83	3,83	4,00	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	4,00	3,83	3,83	3,83	4,00	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	4,00	3,67	4,00	3,83	4,00	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,60	3,50	3,83	3,83	3,80	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	4,00	3,50	3,83	3,83	3,80	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,80	3,67	3,83	4,00	3,60	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,80	3,67	4,00	3,83	3,80	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	4,00	3,67	4,00	3,67	3,80	
Grao de satisfacción xeral co curso	4,00	3,50	4,00	3,80	3,67	

Fonte: elaboración propia

Táboa 66.
EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (2016)

	MF0276_1	MF0869_1	MF0142_1	MF0870_1	Evolución
O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)	3,89	3,88	3,80	4,00	
O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso	3,88	4,00	3,89	3,90	
Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas	3,78	4,00	3,80	3,80	
Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica	4,00	4,00	3,78	4,00	
A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo	3,78	3,38	3,80	4,00	
O horario favoreceu a asistencia o curso	3,25	3,40	3,56	3,89	
A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe	3,78	4,00	4,00	3,90	
Coñecen os temas impartidos en profundidade	3,78	4,00	4,00	3,89	
A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados	3,89	3,88	4,00	3,80	
Os medios didácticos están actualizados	3,89	3,75	4,00	3,78	
A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso	3,78	3,75	3,78	3,80	
Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)	4,00	3,43	3,71	3,80	
Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo	3,44	3,75	3,89	3,60	
Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo	3,78	3,88	3,89	3,78	
Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela	3,44	3,63	3,56	3,67	
Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional	3,89	3,63	3,56	3,67	
Favoreceu o meu desenvolvemento persoal	3,78	4,00	3,89	3,89	
Grao de satisfacción xeral co curso	3,78	3,71	3,78	4,00	

Fonte: elaboración propia

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo 7. Análise da inserción laboral do alumnado

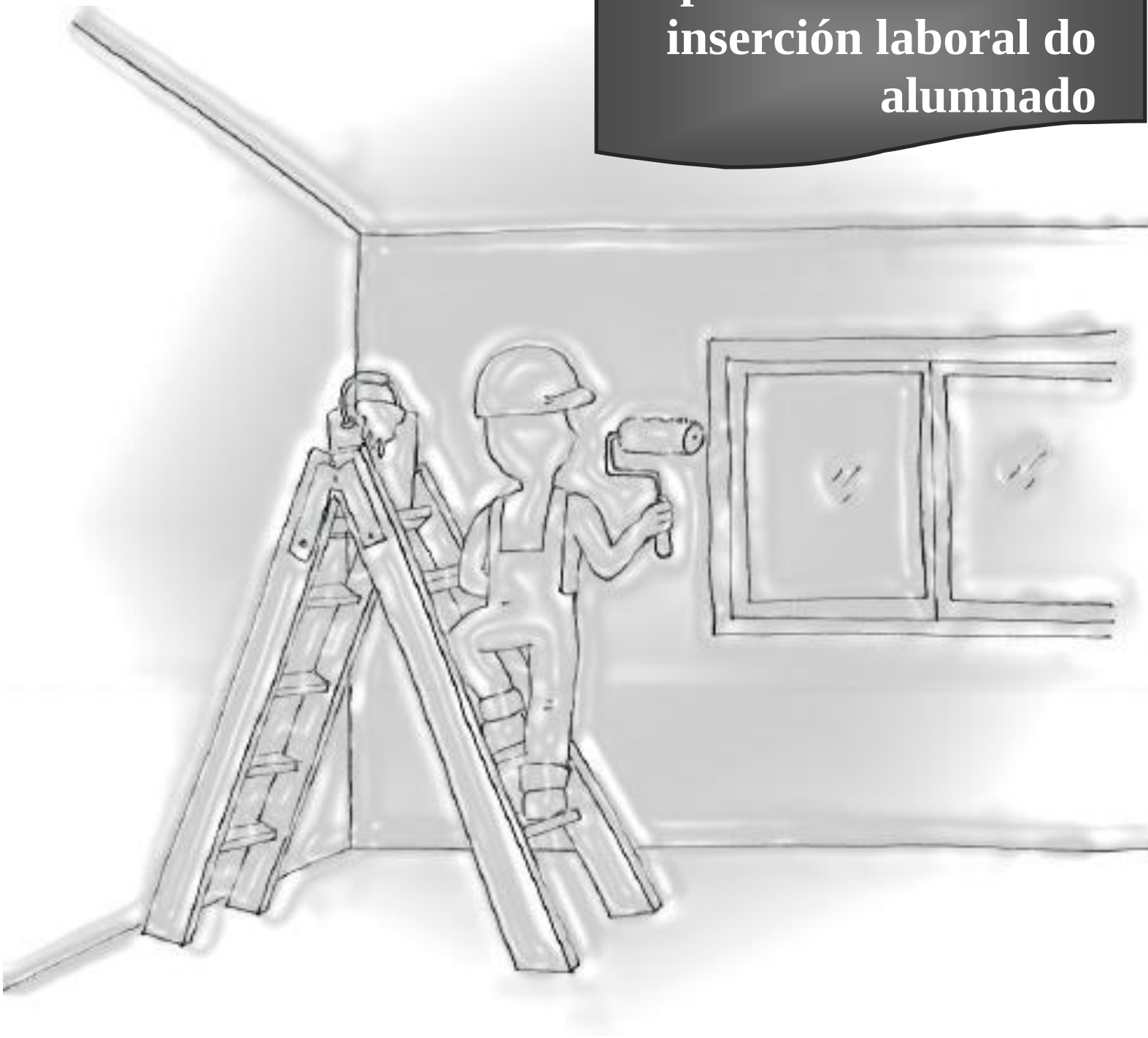


Figura 41. Sétima fase: Pintura

(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Perfil formativo do alumnado

- Estudos previos de maior nivel cos que acceden ao curso
- Formación complementaria relacionada coa especialidade realizada
- Formación complementaria relacionada coa especialidade realizada

Experiencia laboral do alumnado

- Experiencia relacionada coa especialidade realizada
- Experiencia non relacionada coa especialidade realizada

Motivacións para a realización do Certificado de Profesionalidade

Resultado do curso

- Alumnado final/non final
- Alumnado apto/non apto

A ocupación e inserción laboral do alumnado

- A ocupación laboral
- A inserción laboral
- Satisfacción laboral
- Alumnado desempregado

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Antes de pasar a describir os resultados referidos á inserción laboral do alumnado debemos comezar por aclarar que consideramos inserción laboral.

Na normativa que regula o Plan AFD (artigo 5. Procedemento), cando se fala de compromiso de inserción laboral, indícase que a inserción será considerada sempre e cando se cumpran os seguintes requisitos:

- A inserción sexa por un período mínimo de 6 meses a xornada completa ou tempo equivalente no caso de que non sexa a xornada completa.
- A inserción se realice nunha ocupación relacionada coa familia profesional á que pertence a especialidade impartida.

Tamén se indica que non se considera inserción as baixas por colocación que tivesen lugar ao longo do curso salvo que o alumno ou alumna rematase toda a formación teórica.

No contexto deste traballo imos falar ademais de ocupación laboral para referirnos a aquel alumnado que se atopa contratado, independentemente da duración do contrato, e de se a ocupación desempeñada garda relación coa familia profesional á que pertence a especialidade cursada.

A continuación, preséntanse os datos obtidos nos ámbitos de análise ou criterios de avaliación referentes ao impacto, entendido este como a contribución da formación á mellora da empregabilidade e inserción laboral, e ao desenvolvemento da carreira profesional dos traballadores. Pretendemos responder así a tres dos obxectivos formulados inicialmente:

- Analizar a evolución da inserción laboral no sector da construción na comarca de Santiago.
- Coñecer o proceso de inserción no mercado laboral dos participantes no sector da construción e outros sectores afíns na comarca de Santiago.
- Avaliar a calidade da inserción laboral dos participantes (tipoloxía de contrato, duración, relación co Certificado de Profesionalidade cursado, grao de satisfacción co emprego, etc.).

En canto á estrutura deste capítulo, imos comezar por describir o perfil formativo do alumnado que compón a mostra de participantes, xa que consideramos que esta variable pode estar relacionada coa inserción laboral do alumnado.

No segundo apartado centrarémonos na experiencia previa do alumnado, tanto relacionada como non relacionada. Tamén faremos esta análise por especialidades formativas.

No terceiro apartado analizaremos os resultados do alumnado en canto á súa motivación para realizar o curso, xa que consideramos que este aspecto tamén pode ter relación coa inserción laboral.

No cuarto apartado analizaremos o resultado do curso, tanto de forma global, como por convocatorias e especialidades.

A continuación, analizaremos os resultados tanto de alumnado ocupado como de alumnado inserido. Tamén afondaremos nesta análise tanto por convocatorias coma por especialidades formativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.1. FORMACIÓN PREVIA DO ALUMNADO

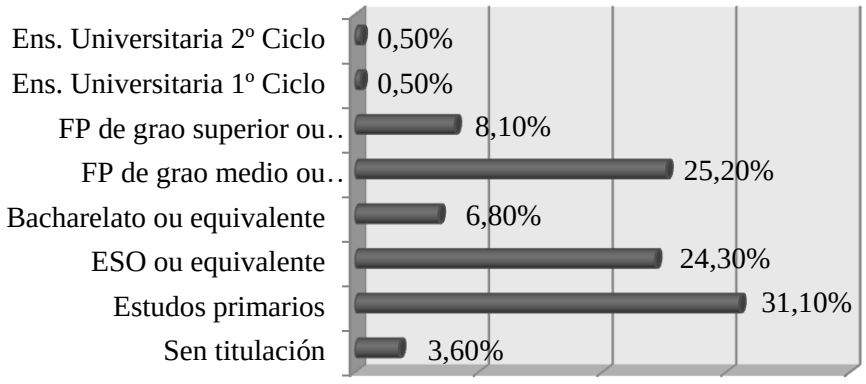
Neste apartado comezaremos analizando a variable "Titulación actual" ou "Estudos previos de maior nivel cos que accede á formación" que se atopa presente nos dous cuestionarios aplicados ao alumnado. Sen embargo, como se trata dos mesmos participantes, consideramos que era máis corrector recoller esta análise neste capítulo.

A continuación, preséntanse os resultados referidos á formación previa (formal e non formal) relacionada e non relacionada co Certificado de Profesionalidade cursado. Esta análise faise tanto a nivel global, é dicir, para tódalas especialidades e tódalas convocatorias, como a nivel específico, facendo unha análise comparativa tanto por convocatorias como por especialidades.

Estudos previos de maior nivel cos que acceden á formación

Como podemos observar na seguinte gráfica, unha importante porcentaxe do alumnado enquisado non ten rematados estudos de educación secundaria, xa que o 3,66% (8) indica que non ter rematada a educación primaria e o 31,10% (69) conta soamente con estudos primarios. Teñen rematada a Educación Secundaria Obrigatoria ou estudos equivalentes o 24,30% (54) e o 25,20% (56) conta cunha titulación de Formación Profesional de grao medio ou equivalente. O 6,80% (15) ten o título de Bacharelato ou estudos equivalentes. O porcentaxe de alumnado que ten un título de Formación Profesional de grao superior ou equivalente superado representa o 8,10% (18). Soamente son 2 os alumnos que contan con formación universitaria: un indica que ten unha titulación de primeiro ciclo e o outro indica que é titulado de segundo ciclo.

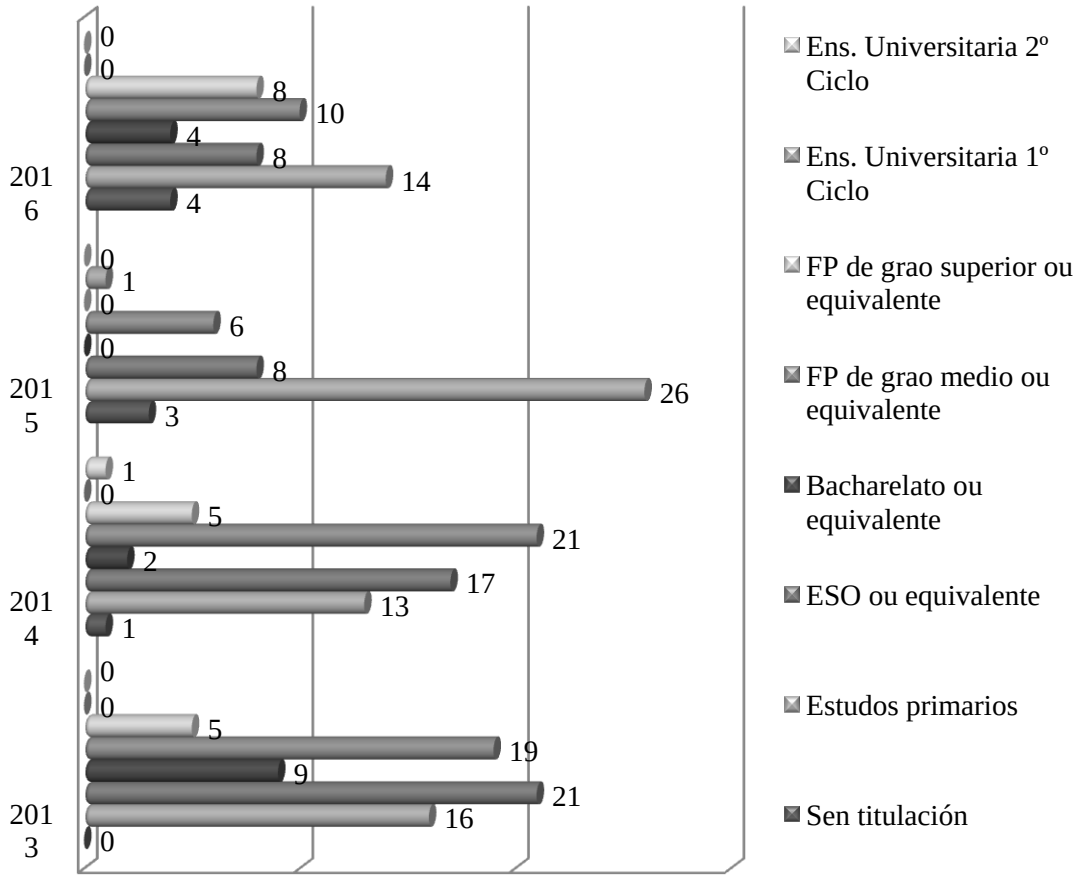
Gráfica 33.
Distribución do alumnado segundo os estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso



Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica podemos ver a distribución da mostra por estudos previos de maior nivel cos que acceder á formación en cada ano obxecto de estudo. Como podemos observar, o ano 2013 caracterízase por ser o ano no máis alumnado houbo con alumnado con estudos postobrigatorios. Tamén foi este o ano no que máis alumnado contaba co título de Ensinanza Secundaria Obrigatoria ou outras titulación equivalentes. No ano 2015 foi cando se deu unha maior porcentaxe de alumnado que non rematou os estudos primarios ou que soamente contaba co esta certificación.

Gráfica 34.
Estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso por convocatorias

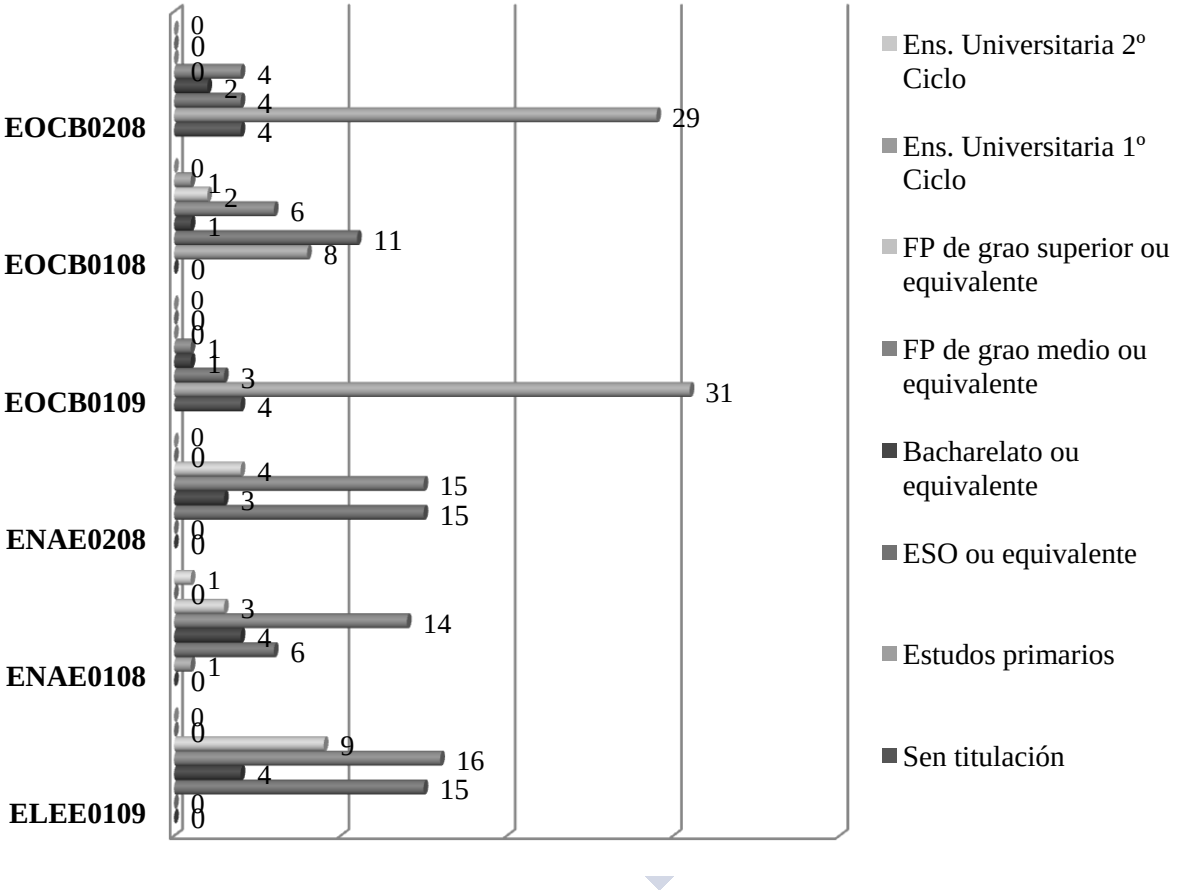


Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica podemos ver como se distribúe a mostra por especialidades formativas. Claramente os certificados nos que maior nivel houbo en canto a perfil formativo,

foron os que teñen un nivel de cualificación 2, como é o caso das especialidades ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas, ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas e, en menor medida, aínda que tamén é de nivel 2, EOCB0108 Fábricas de albanelería.

Gráfica 35.
Estudos previos de maior nivel cos que accede ó curso por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

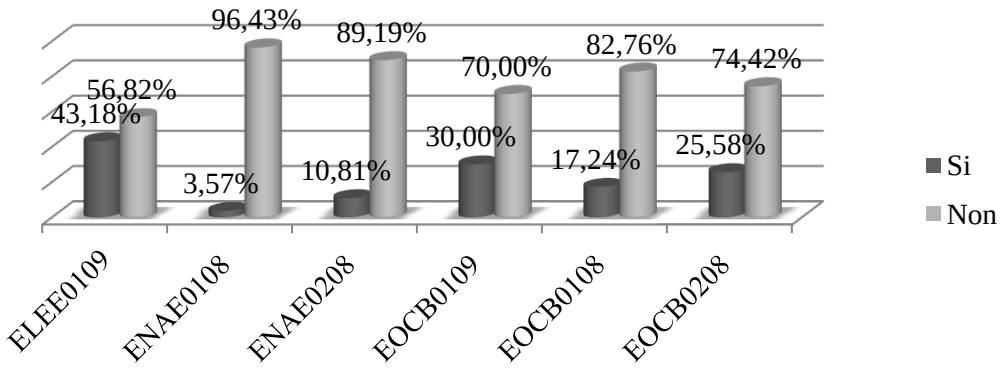
Chámanos a atención o feito de que nas especialidades de ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas e en EOCB0108 Fábricas de albanelería, sendo especialidades de nivel 2 haxa alumnado sen titulación ou con estudos primarios. A hipótese que temos é que ou ben cursaron un CP de nivel 1 da mesma familia e área profesional anteriormente ou ben teñen as competencias clave de nivel 2 e non o especificaron.

Formación complementaria relacionada coa especialidade cursada

Respecto á formación previa do alumnado, englobando tódalas convocatorias e tódalas especialidades, podemos dicir que o 76,13% do alumnado non contaba, no momento de realizar o Certificado de Profesionalidade, con formación complementaria do mesmo sector profesional co certificado realizado. O alumnado que si contaba con formación complementaria do mesmo sector representa o 23,42%.

Se facemos unha análise por especialidades formativas, podemos observar que na especialidade ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión é na que máis alumnado había con formación previa relacionada coa especialidade cursada.

Gráfica 36.
Formación complementaria relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas



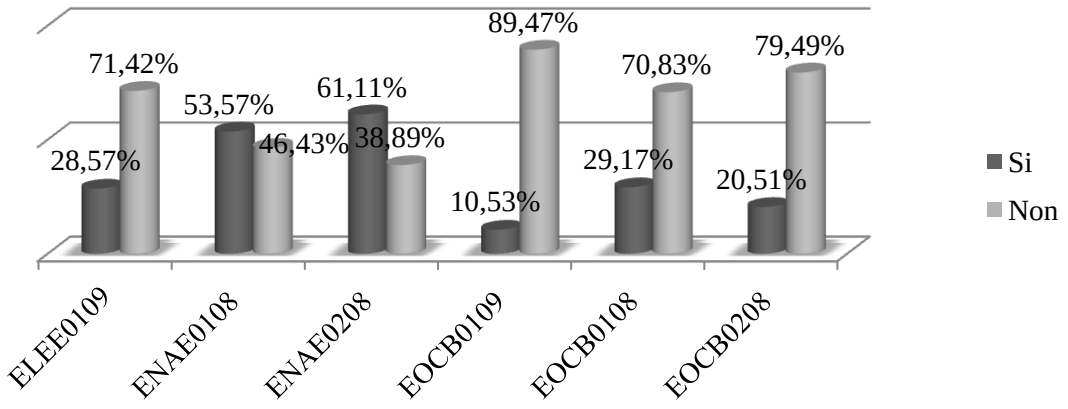
Fonte: elaboración propia

Formación complementaria relacionada coa especialidade cursada

Por outro lado, o 62,61% de alumnado indicou que non contaba, no momento de realizar o Certificado de Profesionalidade, con outra formación complementaria non vinculada ó sector profesional do Certificado de Profesionalidade realizado. O alumnado que si conta con formación complementaria non vinculada ó certificado realizado representa o 30,63%.

Se analizamos esta variable por especialidades formativas, observamos que as especialidades formativas nas que máis alumnado indicou que contaba con formación previa non relacionada coa especialidade cursada foi na de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (22 de 36), na de ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas (15 de 28) e na de ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (12 de 42).

Gráfica 37.
Formación complementaria non relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas



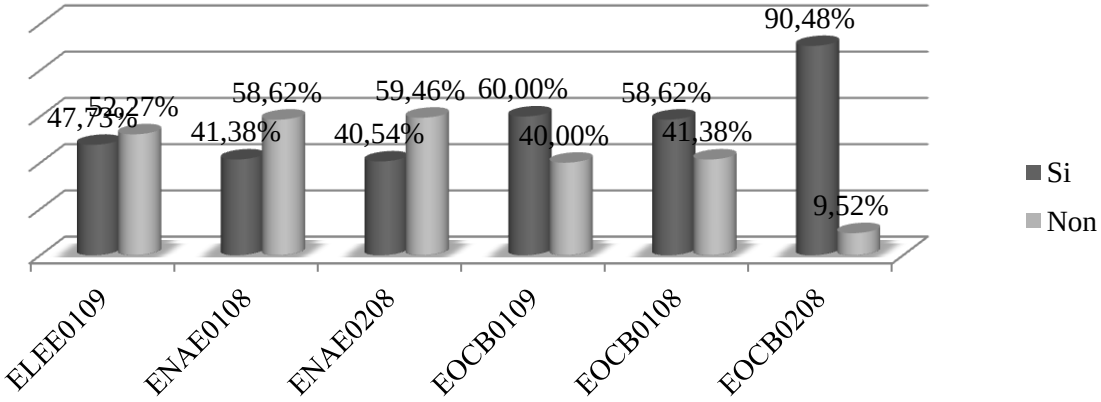
Fonte: elaboración propia

7.2. A EXPERIENCIA LABORAL DO ALUMNADO

Do total de alumnado enquisado (222), o 57,21% (127) indicou que contaba con experiencia laboral relacionada coa especialidade cursada.

Se analizamos a experiencia laboral relacionada coa especialidade cursada por cada especialidade, podemos observar que nas especialidades da familia profesional de edificación e obra civil é onde máis alumnado hai con experiencia relacionada, destacando, sobre todo, a especialidade de EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas con 38 de 42 alumnos con experiencia previa relacionada.

Gráfica 38.
Experiencia laboral relacionada coa especialidade cursada por especialidades formativas

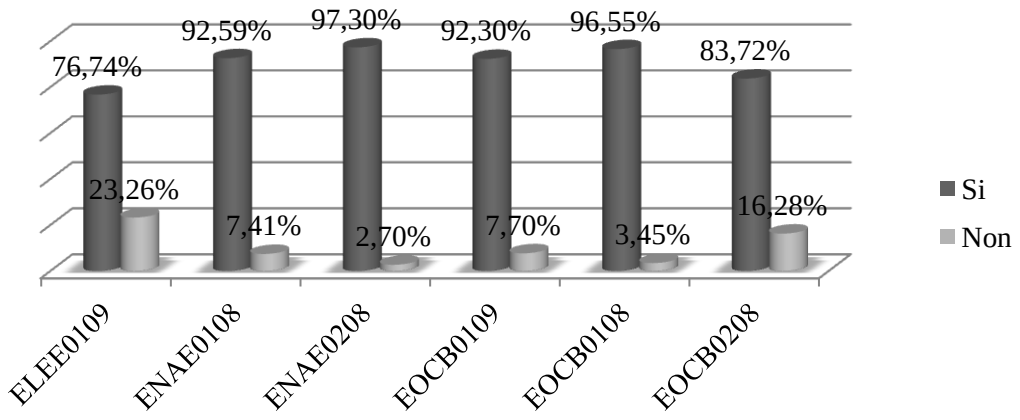


Fonte: elaboración propia

Do total de alumnado enquisado (222), o 87,39% (194) indicou que contaba con experiencia laboral non relacionada coa especialidade cursada.

Se analizamos a experiencia laboral non relacionada coa especialidade cursada por cada especialidade, podemos observar que en tódalas especialidades a maioría do alumnado contaba con experiencia previa non relacionada co Certificado de Profesionalidade cursado.

Gráfica 39.
Experiencia laboral non relacionada coa especialidade cursada



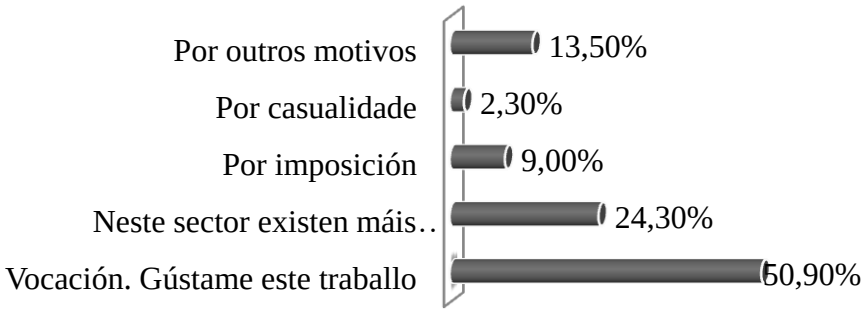
Fonte: elaboración propia

Ante a cuestión de se realizaron algunha outra actividade de carácter profesional ou preprofesional (prácticas en empresas, actividades de voluntariado, etc.), soamente o 13,51% (30) respondeu afirmativamente a esta cuestión. Do alumnado que especifica a actividade realizada, todos excepto un, indican como actividade as prácticas en empresas da formación realizada previamente. Soamente un indica ter realizado actividades de voluntariado, concretamente en protección civil.

7.3. MOTIVOS POLOS QUE O ALUMNADO REALIZA O CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE

Máis da metade do alumnado que configura a mostra de participantes (113) indica que decidiu realizar o Certificado de Profesionalidade por vocación, 54 alumnos elixiron o Certificado de Profesionalidade cursado porque consideraban que formaba parte dun sector no que existen máis probabilidades de atopar emprego, 30 indicaron que foi por outros motivos sen especificar cales foron, 20 indicaron que foi por imposición e 5 por casualidade.

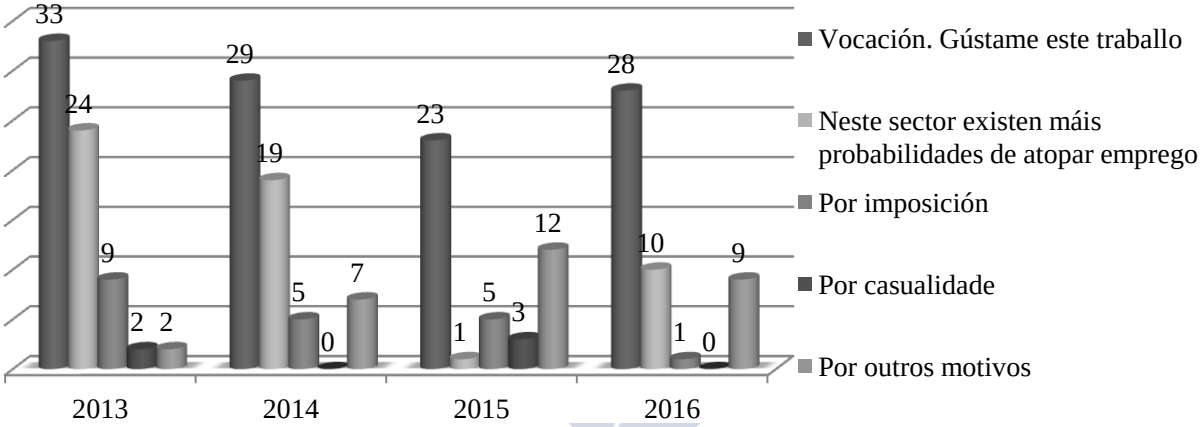
Gráfica 40.
Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado



Fonte: elaboración propia

Se facemos unha comparativa por anos, vemos que en tódolos anos a motivación máis destacada é a vocación, seguida da consideración de que no sector no que se formaron hai máis probabilidades de atopar emprego.

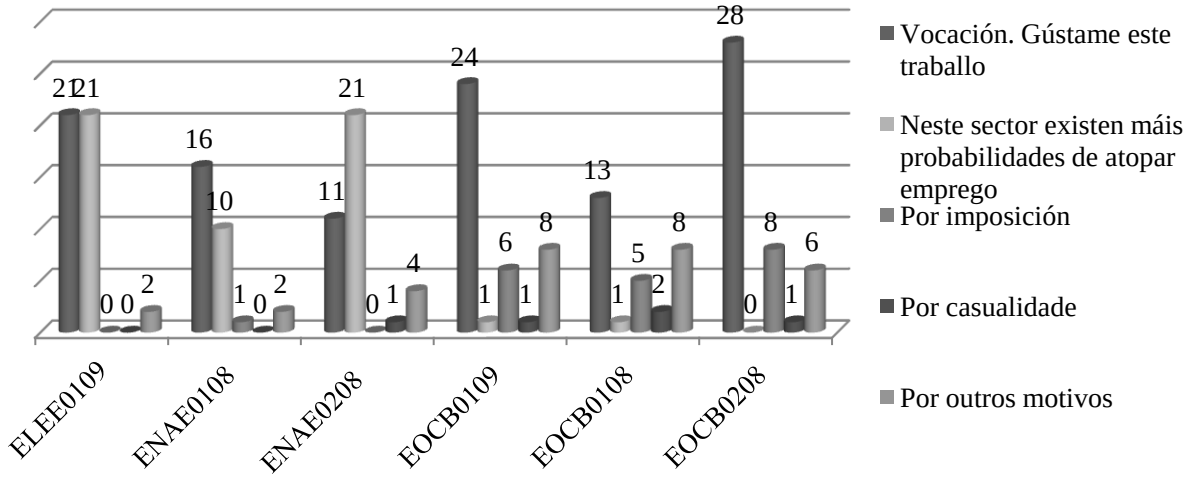
Gráfica 41.
Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Se comparamos a motivación por especialidades formativas, vemos que a vocación é a motivación principal en tódalas especialidades, excepto na ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas. Nas especialidades de edificación e obra civil, existe unha maior presenza de alumnado que realizou a formación por imposición e por outros motivos que non foron especificados.

Gráfica 42.
Motivos que os levaron a cursar o Certificado de Profesionalidade realizado por especialidade formativa



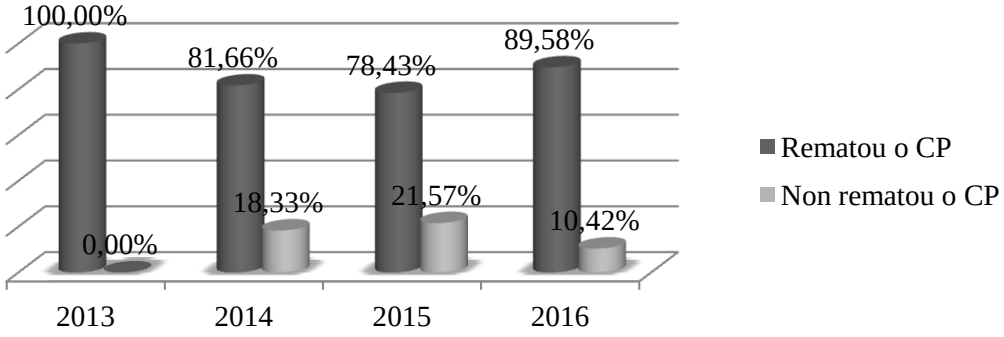
Fonte: elaboración propia

7.4. RESULTADO DO CURSO

Ante a cuestión referida ó remate do Certificado de Profesionalidade realizado na que se lles preguntaba se remataran tódolos Módulos Formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade realizado, o 90,99 % (200) indican que si o remataron e O 9,01% (20) indican que tiveron que abandonar o curso antes de finalizar tódolos módulos. Os motivos de abandono non se analizan pero cabe indicar que poden ser variados: baixas por colocación, motivos persoais, baixas por acumulación de faltas, entre outros.

Na seguinte gráfica podemos ver o número de alumnado que rematou o certificado por cada ano. Como podemos ver na gráfica, o ano no que máis abandono houbo foi o ano 2014.

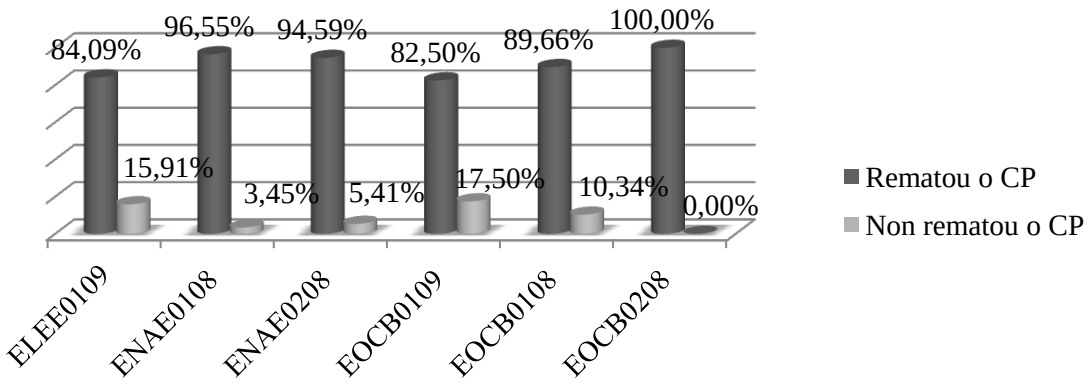
Gráfica 43.
Remate do Certificado de Profesionalidade por convocatorias



Fonte: elaboración propia

A continuación podemos ver a procentaxe de participantes que remataron o certificado por cada especialidade. Como podemos observar na gráfica, as especialidades que máis abandono tiveron foron a de EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción e a de ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión.

Gráfica 44.
Remate do Certificado de Profesionalidade por especialidades formativas

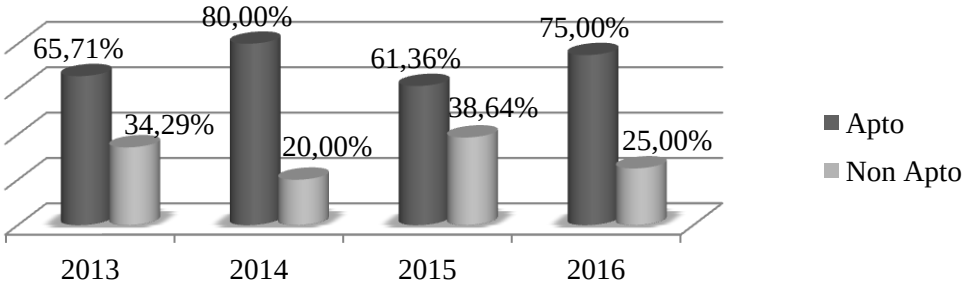


Fonte: elaboración propia

En relación ó resultado do curso, o 70,72% (157) dos alumnos remataron con éxito a formación e puideron solicitar o Certificado de Profesionalidade. Sen embargo o 29,28% (65) non superaron tódolos módulos formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade realizado.

Na seguinte gráfica podemos ver a porcentaxe de alumnado que rematou o certificado e foi considerado "Apto" en tódolos módulos formativos que compoñen a especialidade realizada por cada ano. Como podemos ver na gráfica 45, o ano no que houbo unha maior porcentaxe de alumnado apto foi no ano 2014.

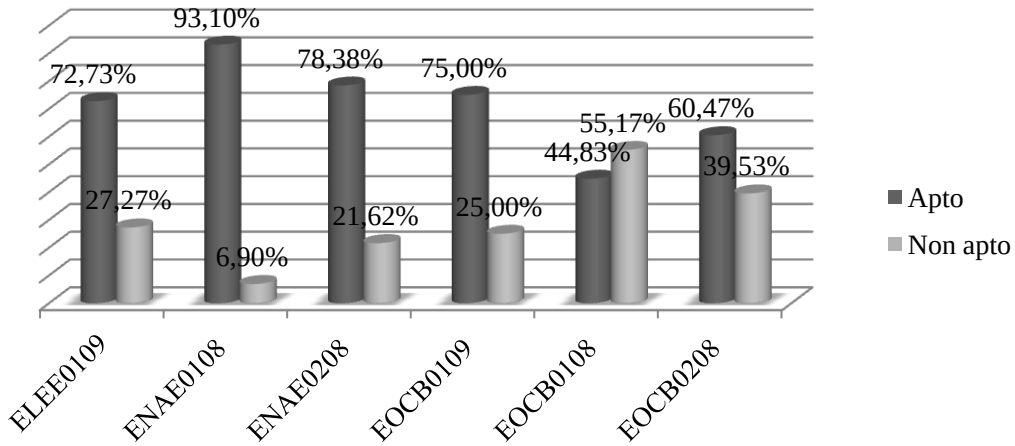
Gráfica 45.
Resultado por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Na gráfica 46 podemos ver a porcentaxe de alumnado que logrou superar tódolos módulos por cada especialidade. Como podemos observar, a especialidade na que máis alumnos foron considerados "Aptos" en tódolos módulos formativos foi na de ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas. Ademais, chámanos a atención que na de EOCB0108 Fábricas de albanelería, dos alumnos enquisados, foron máis os que foron considerados "Non Aptos" que (16) que os que foron "Aptos" (13).

Gráfica 46.
Resultado por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

7.5. A OCUPACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DO ALUMNADO

7.5.1. A ocupación laboral

No momento en que foi pasado o cuestionario a porcentaxe de alumnado que se atopa ocupado é do 55,86% (124) fronte ó 44,14% (98) que se atopa desempregado.

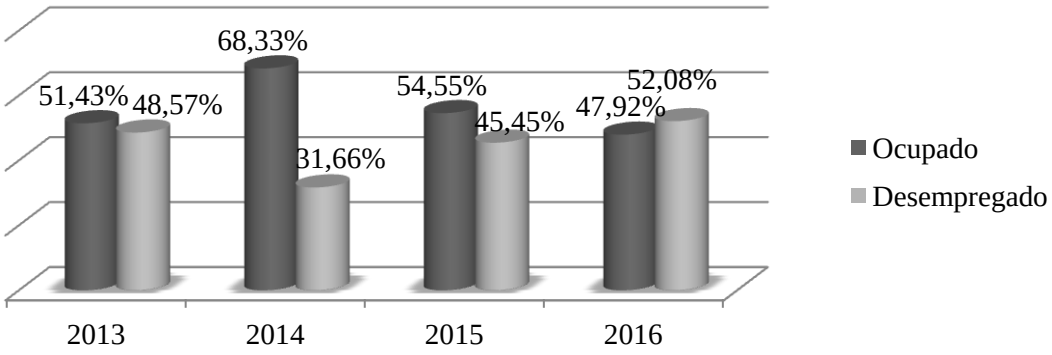
Do alumnado ocupado, o 97,58% (121) son homes e o 2,42% son mulleres (3). Das tres mulleres ocupadas, dúas realizaran o certificado de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas e unha o de EOCB0108 Fábricas de albanelería. Unha das alumnas que realizou o certificado ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas indica que a súa ocupación está relacionada coa especialidade realizada. As outras dúas indican que non ten nada que ver a súa ocupación coa formación realizada.

A porcentaxe de alumnado "Apto" que se atopa ocupado é do 61,78% (97) fronte ó 38,22% (60) que se atopa desempregado.

Do alumnado ocupado que foi considerado "Apto" en tódolos módulos do curso, o 98,97% eran homes (96) e o 1,03% eran mulleres (1). A única muller ocupada "Apta" en tódolos módulos do certificado realizou a especialidade de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas. Ademais foi contratada na mesma empresa na cal realizara o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo (MFCT) e indica que as súas funcións axústanse á formación recibida.

Se facemos unha análise por convocatorias para todo o alumnado, independentemente de que este fora "Apto" ou "Non Apto", podemos ver que nos primeiros anos (2013 e 2014) existe un maior número de alumnado ocupado, sen embargo, en porcentaxe, a cifra é tamén moi elevada nos dous últimos. O ano no que máis diferenzas se dan entre alumnado ocupado e alumnado desempregado é no 2014.

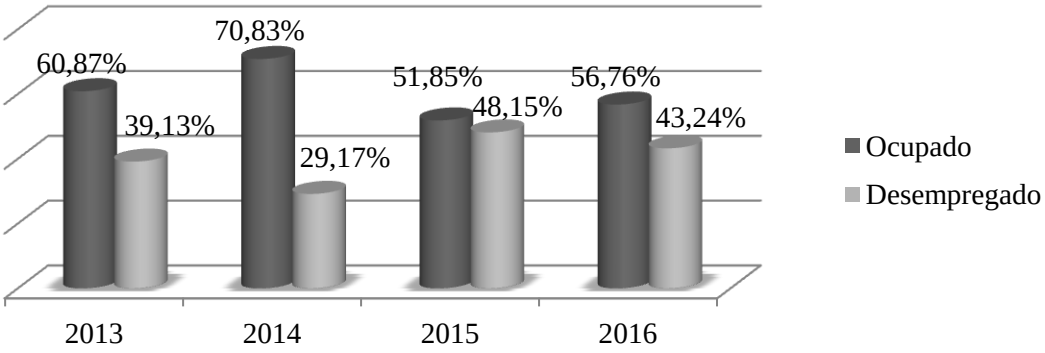
Gráfica 47.
Ocupación laboral por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Se facemos unha análise por convocatorias soamente para o alumnado apto, podemos ver que, ó igual que na análise anterior, nos primeiros anos (2013 e 2014), existe un maior número de alumnado ocupado, sen embargo, en porcentaxe, a cifra é tamén moi elevada nos dous últimos. Igualmente, o ano no que máis diferenzas se dan entre alumnado ocupado e alumnado desempregado é no 2014.

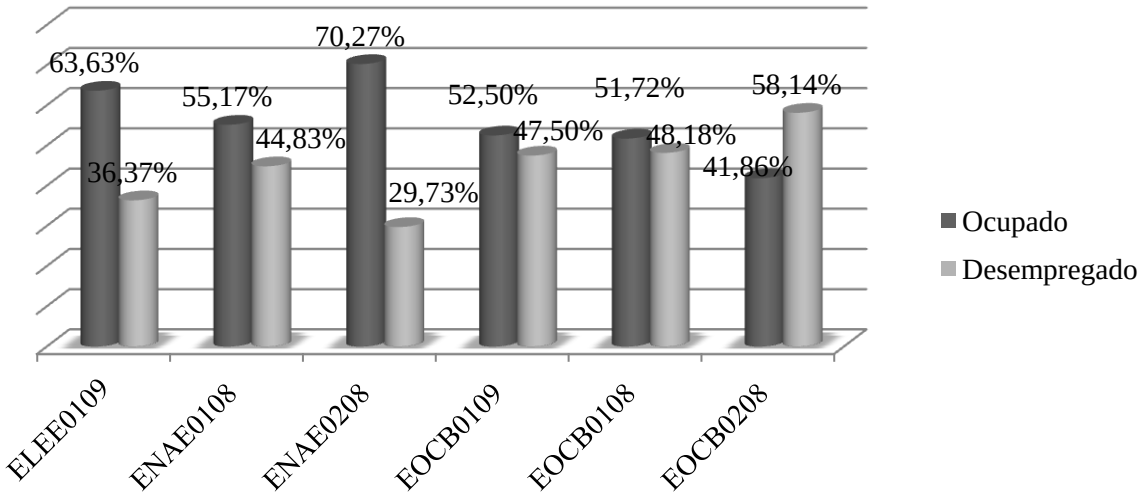
Gráfica 48.
Ocupación laboral: alumnado apto por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Se facemos unha análise por especialidades para todo o alumnado, independentemente de que este fora "Apto" ou "Non Apto", podemos ver que as especialidades nas que maior porcentaxe de alumnado ocupado hai son nas de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas e ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión.

Gráfica 49.
Ocupación laboral por especialidades

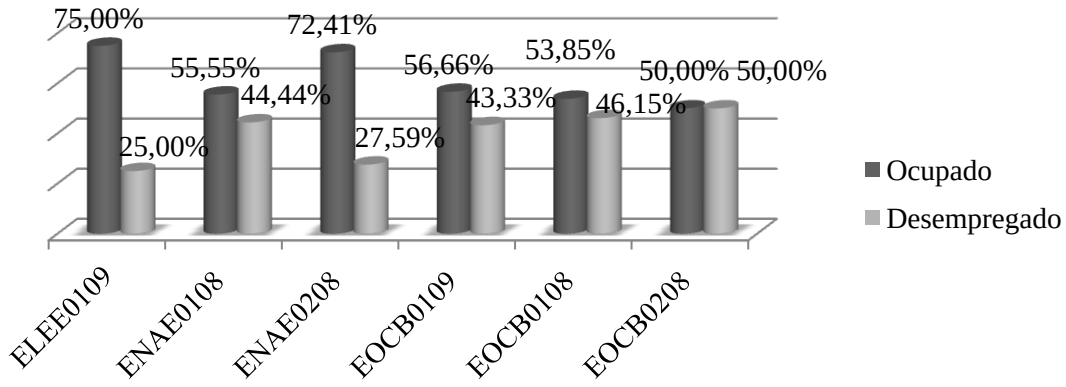


Fonte: elaboración propia

Se facemos unha análise por especialidades formativas soamente para o alumnado "Apto", podemos ver que, ó igual que na análise anterior, nos primeiros anos (2013 e 2014), existe un maior número de alumnado ocupado, sen embargo, en porcentaxe, a cifra é tamén

moi elevada nos dous últimos. Igualmente, o ano no que máis diferenzas se dan entre alumnado ocupado e alumnado desempregado é no 2014.

Gráfica 50.
Ocupación laboral: alumnado apto por especialidades

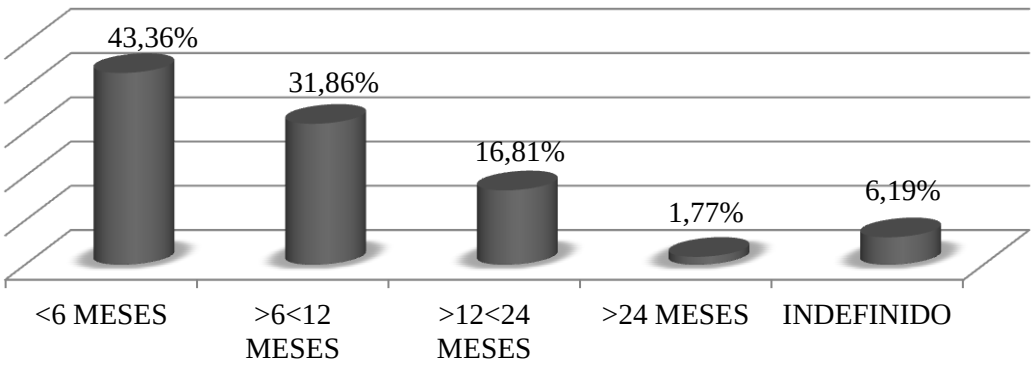


Fonte: elaboración propia

Do total de alumnado ocupado, o 91,1% (113) traballa por conta allea e o 8,9% (11) está dado de alta como autónomo.

Do alumnado que traballa por conta allea, o 43,36% (49) indican que a duración do seu contrato é inferior a seis meses, o 31,86% (36) indica que o seu contrato é de máis de seis meses pero de menos de un ano, o 16,81% (19) ten un contrato de máis de un ano pero de menos de dous anos, o 1,77% (2) ten contrato por máis de dous anos e o 6,19% (7) ten contrato indefinido.

Gráfica 51.
Duración do contrato do alumnado ocupado



Fonte: elaboración propia

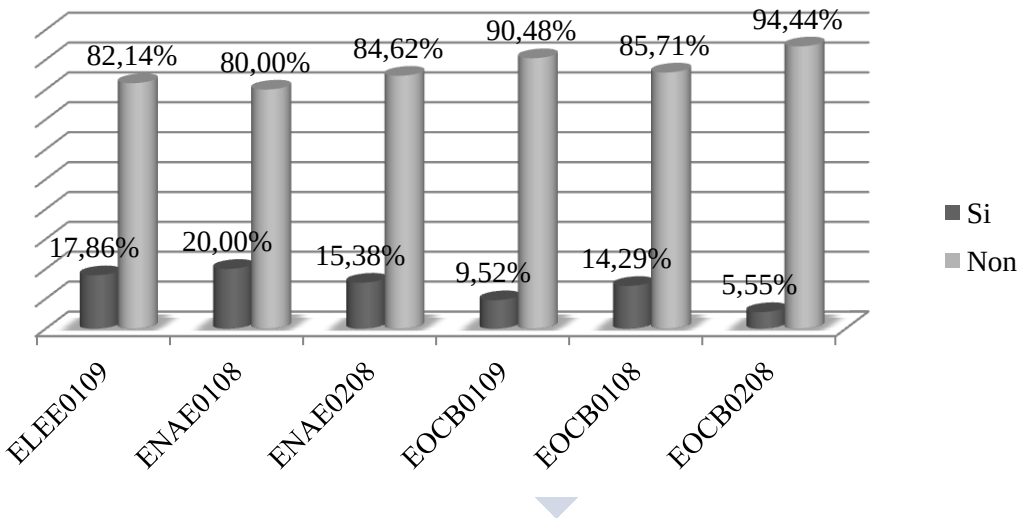
Do alumnado que traballa por conta allea, o 86,73% (98 de 113) traballa a xornada completa.

Ante a cuestión de se a empresa na cal traballan é a mesma na que realizaron o módulo de prácticas, do alumnado que respondeu a esta pregunta, o 13,9% (17) indicou que si e o 86,1% (105) indicou que non. Foron dous os alumnos que non responderon a esta cuestión.

Se facemos unha análise por especialidades formativas podemos observar que é na especialidade ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas na que maior porcentaxe de alumnado (3 de 15) foi contratado na empresa na cal realizou o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo, seguida pola especialidade ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (5 de 28) e ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (4 de 26).

Gráfica 52.

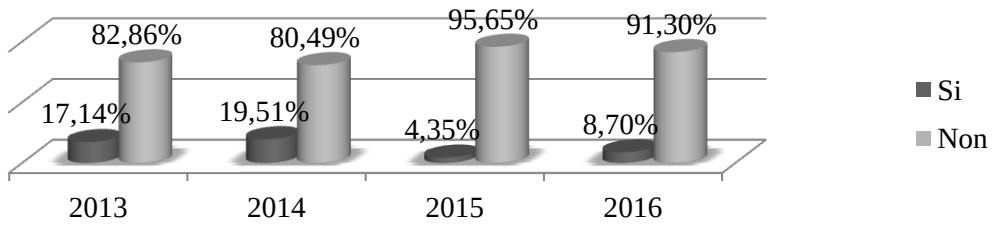
Correspondencia entre a empresa na que está contratados e a empresa na cal realizaron o MFCT por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

Se analizamos esta variable por anos, podemos observar que o ano no que unha maior porcentaxe de alumnado foi contratado na empresa na cal realizou o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo foi no ano 2014 (8 de 41), seguido polo ano 2013 (6 de 35). No ano 2015 soamente un alumno foi contratado na mesma empresa que fixo as prácticas e dous no ano 2016.

Gráfica 53.
Correspondencia entre a empresa na que está contratados e a empresa na cal realizaron o MFCT por convocatorias

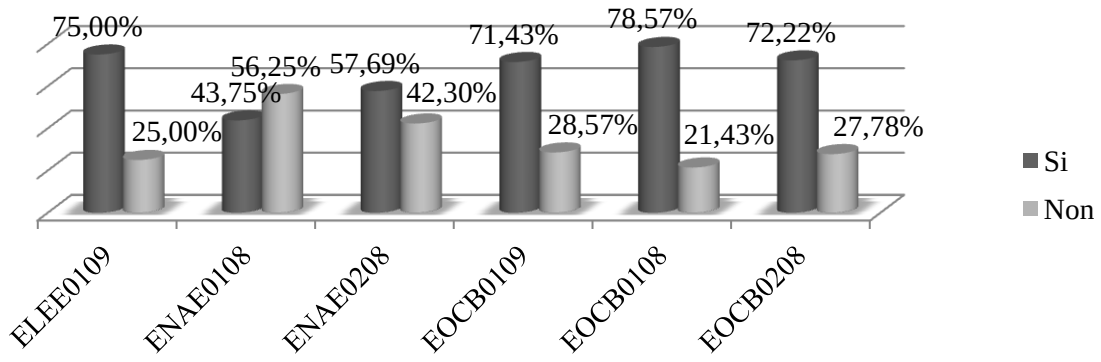


Fonte: elaboración propia

Ante a pregunta de se a súa ocupación está relacionada coa especialidade realizada, o 66,7% (82) do alumnado que respondeu a esta cuestión indicou que si e o 33,3% (41) indicou que non. Soamente un alumno non respondeu a esta pregunta e como imos ver máis adiante non respondeu pero pertence ó grupo de alumnado dos que a súa ocupación non está relacionada coa especialidade realizada.

Se facemos una análise por especialidades formativas observamos que é na especialidade EOCB0108 Fábricas de albanelería (11 de 14) na que se da un maior porcentaxe de alumnado que desempeña unha ocupación relacionada coa especialidade cursada. Nas especialidades de ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalación eléctricas de baixa tensión (21 de 28), EOC0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (13 de 18) e EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción (15 de 21) tamén se da unha porcentaxe moi elevada de ocupación relacionada. As especialidades nas que menor porcentaxe se da de ocupación relacionada coa especialidade cursada son curiosamente os dous certificados da familia profesional de Enerxía e Auga.

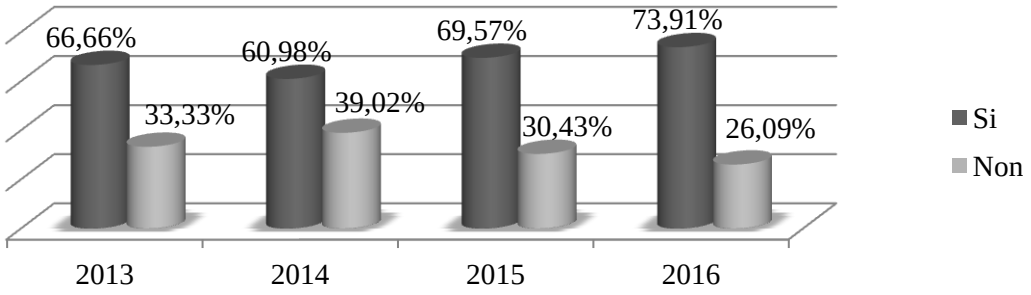
Gráfica 54.
Relación entre a ocupación e a especialidade realizada por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

Se facemos una análise por anos, como podemos observar na seguinte gráfica, destacan as dúas últimas convocatorias en canto a alumnado que desempeña ocupacións relacionadas coa formación realizada.

Gráfica 55.
Relación entre a ocupación e a especialidade por convocatorias

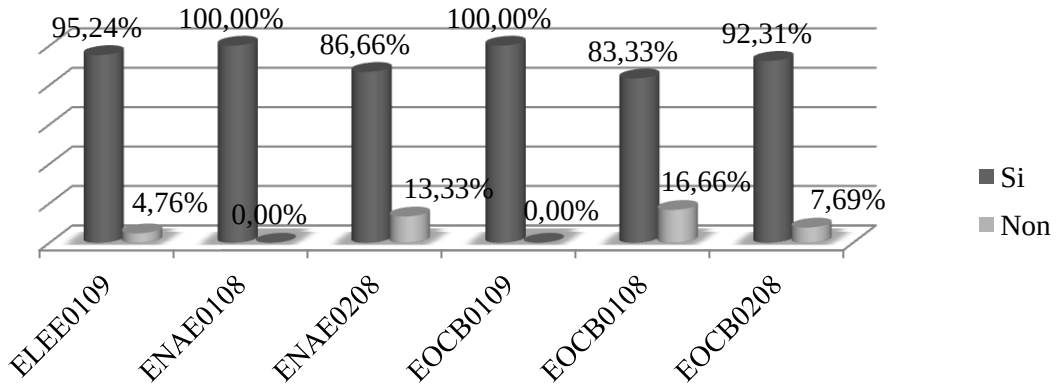


Fonte: elaboración propia

Ante a pregunta de se as súas funcións se axustan á formación recibida, o 93,9% (77) dos alumnos indican que si e o 6,1% (5) indican que non.

Se facemos unha comparación por familias profesionais, tal e como se pode observar na seguinte gráfica, en tódalas familias se da unha elevada porcentaxe de alumnado que indica que as súas funcións se axustan á formación recibida. Destacan as especialidades ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas e EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción, xa que en ambas o 100% do alumnado respondeu afirmativamente a esta cuestión.

Gráfica 56.
Relación entre as funcións da ocupación e a formación recibida por especialidades formativas

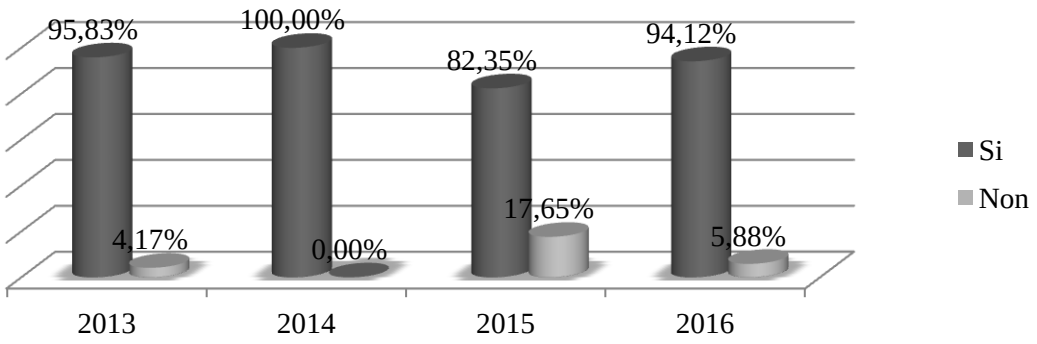


Fonte: elaboración propia

Se facemos unha comparativa por anos, tal e como se pode observar na seguinte gráfica, vemos que en tódalas convocatorias se da unha elevada porcentaxe de alumnado que indica que as súas funcións se axustan á formación recibida. É de destacar o ano 2014, debido a que o 100% do alumnado respondeu afirmativamente a esta cuestión.

Gráfica 57.

Relación entre as funcións da ocupación e a formación recibida por convocatorias



Fonte: elaboración propia

7.5.1.1. Análise deferencial comparativa na ocupación laboral segundo a motivación pola cal realizan a formación

En canto á ocupación laboral do alumnado, interesábanos coñecer se a motivación pola cal realizaban a formación inflúe na súa ocupación, polo que tratamos de facer unha comprobación para ver se se daban diferenzas significativas na ocupación segundo a motivación. Aplicando a proba U de Mann-Whitney, comprobamos que non existen diferenzas significativas para a ocupación laboral segundo os motivos que os levaron a realizar a formación ($p = 0{,}734$ considerando $p \leq 0{,}05$).

Táboa 67.

Estatísticos de proba[a,b] motivos para a realización da formación

	MOTIVOS CP
U de Mann-Whitney	4255,000
W de Wilcoxon	8720,000
Z	-,340
Sig. asintótica (bilateral)	,734

a. Variable de agrupación: Situación laboral

Fonte: elaboración propia

7.5.2. A inserción laboral

Para valorar a inserción laboral tivemos en conta tódalas condicións que se establecen na normativa que regula dito plan cando falan do compromiso de inserción excepto a seguinte: non se considera inserción as baixas por colocación que tivesen lugar ao longo do curso salvo que o alumno ou alumna rematase toda a formación teórica. Isto débese a que non contamos coa suficiente información como para saber que alumnos suspenderon ou soamente non realizaron o módulo de prácticas, polo que analizaremos esta variable para aqueles alumnos que foran finais aptos, é dicir, que finalizasen con éxito tódolos Módulos Formativos do certificado e tamén o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo e que ademais cumprisen as outras dúas condicións:

- A inserción sexa por un período mínimo de 6 meses a xornada completa ou tempo equivalente no caso de que non sexa a xornada completa.
- A inserción se realice nunha ocupación relacionada coa familia profesional á que pertence a especialidade impartida.

No momento en que foi aplicado o cuestionario a porcentaxe de participantes que se atopan inseridos, é dicir, a porcentaxe de alumnado final apto que se atopa traballando nunha ocupación relacionada co CP cursado, cun contrato de máis de seis meses se é a xornada completa, ou tempo equivalente se ten outra xornada inferior, é do 22,29% (35).

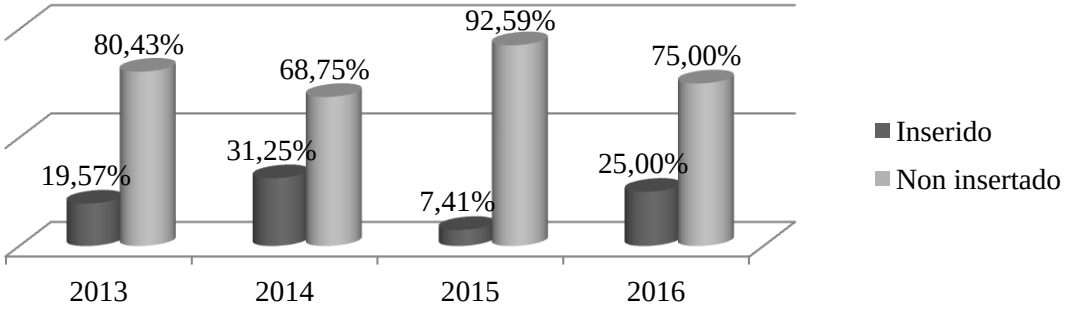
Neste caso, para falar de inserción, faise a ponderación sobre o total de alumnos finais aptos (157), polo que, nesta ocasión, non imos falar de alumnado desempregado senón de alumnado non inserido, e faremos referencia a aqueles alumnos ou alumnas que pese a ter rematados con éxitos todos os módulos da especialidade realizada, non se atopa inserido ou inserida segundo as condicións indicadas anteriormente.

Do alumnado inserido, o 100% son homes. Como podemos observar, nin sequera a muller que fora contratada na mesma empresa na que realizara as prácticas cumpre as condicións para ser considerada inserida.

Se facemos unha análise por convocatorias, podemos observar que o ano 2014 foi o ano no que maior porcentaxe de inserción se acadou (15 de 48), seguido polo 2016 (9 de 36). No ano 2013 inseríronse 9 alumnos dos 46 que remataron con éxito a formación e no 2015, que

foi o ano no que peores resultados se obtiveron no que se refire á inserción laboral, inseríronse 2 alumnos dos 27 finais aptos.

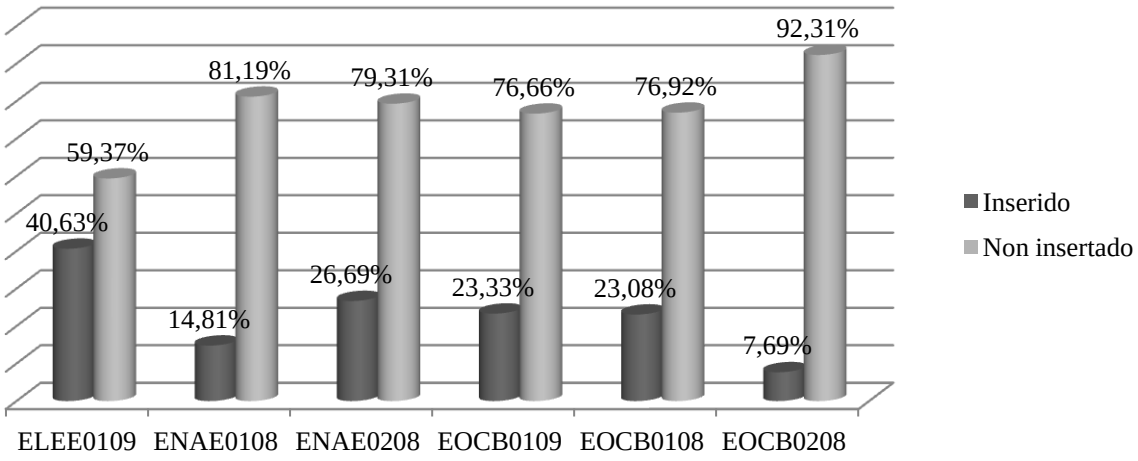
Gráfica 58.
Alumnado inserido por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Se facemos unha análise por especialidades formativas, podemos ver que as especialidades nas que se da unha maior porcentaxe de alumnado inserido son: ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión con 13 alumnos de 32; ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas con 6 alumnos de 29; EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción con 7 alumnos de 30; e EOCB0108 Fábricas de albanelería con 3 de 13. Non son tan bos os resultados para a especialidade ENA0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas xa que a inserción foi de 4 alumnos de 27 e na especialidade EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas foi de soamente 2 alumnos de 26.

Gráfica 59.
Alumnado inserido por especialidades formativas

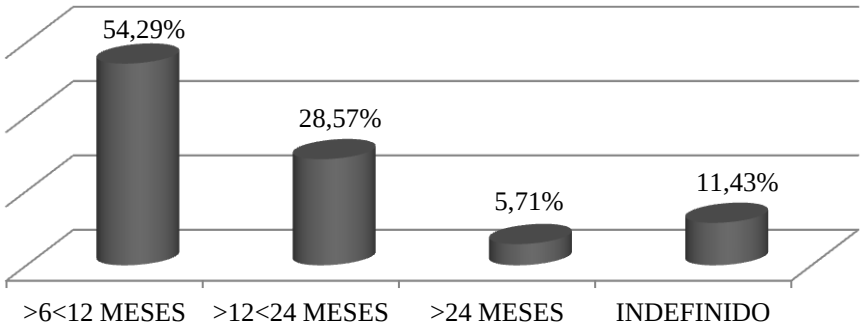


Fonte: elaboración propia

Debemos aclarar que á hora de analizar a inserción laboral non tivemos en conta ós traballadores por conta propia debido á dificultade para esclarecer as súas condicións laborais, a nivel de duración de contrato, é dicir, o tempo que levan, que sempre será igual ou inferior a seis meses polo momento no que pasamos o cuestionario, e o tempo que durará, que non sería fiable. Por tanto, o 100% da mostra de alumnado inserido son traballadores por conta allea.

Se analizamos a duración dos contratos, podemos observar que a maioría (19 de 35) contan con contratos de entre seis e doce meses de duración. Tamén os contratos de duración de entre un ano e dous anos, teñen unha importante representación (10).

Gráfica 60.
Duración do contrato do alumnado inserido



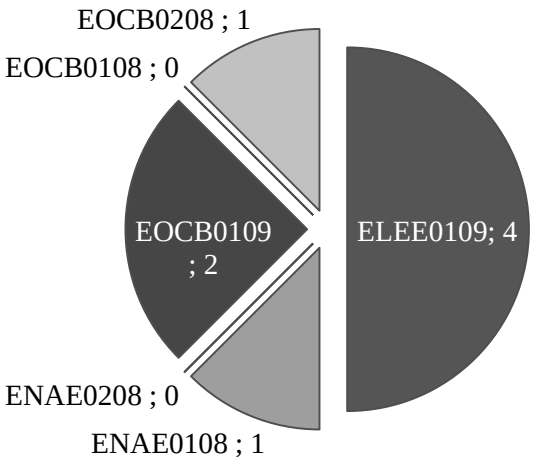
Fonte: elaboración propia

Cando lles preguntamos sobre a xornada laboral, vemos que a gran maioría (32 de 35) indicou que estaba contratado a xornada completa. Foron tres os que indicaron que estaban contratados a media xornada.

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se a empresa na cal traballan é a mesma na que realizaron o módulo de prácticas, o 22,86% (8) indicou que si e o 77,14% (27) indicou que non.

Como poder ver na seguinte gráfica, a maioría do alumnado inserido que foi contratado na empresa na cal realizou o Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo é da especialidade ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión.

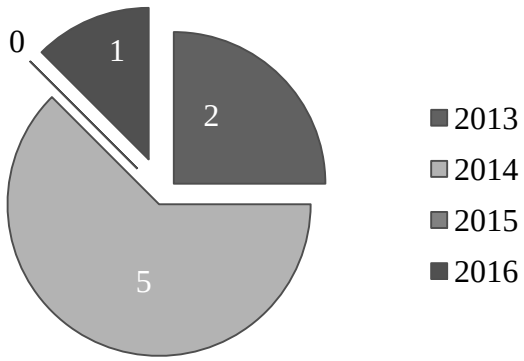
Gráfica 61.
Correspondencia entre a empresa na que foron contratados e a empresa na que realizaron o MFCT por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

Se comparamos por anos, como podemos ver na seguinte gráfica, a maioría do alumnado inserido que foi contratado na empresa na cal realizou o módulo de prácticas en empresa pertence á convocatoria do 2014.

Gráfica 62.
Correspondencia entre a empresa na que foron contratados e a empresa na que realizaron o MFCT por convocatorias



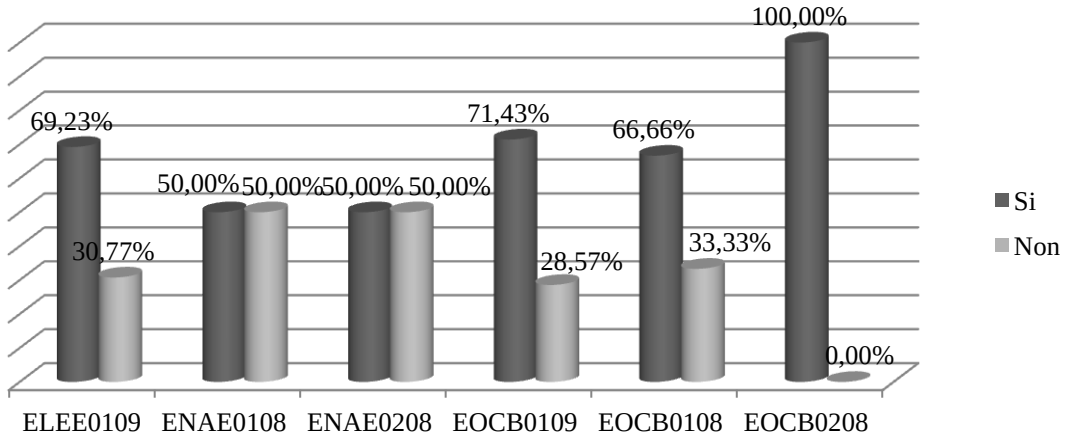
Fonte: elaboración propia

Neste caso non ten sentido analizar a variable referida a se a ocupación está relacionada coa especialidade realizada, xa que é requisito imprescindible para falar de inserción laboral.

Ante a pregunta de se as súas funcións se axustan á formación recibida, o 94,29% (33) dos alumnos indican que si e o 5,71% (2) indican que non.

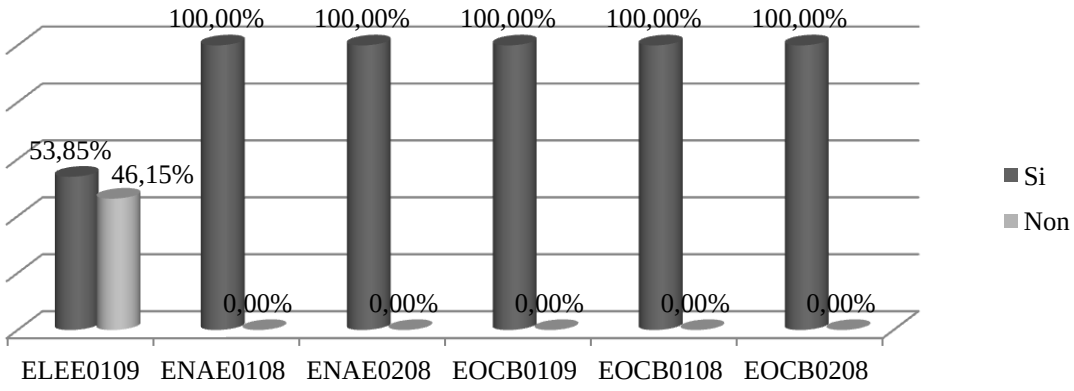
Consideramos oportuno, analizar neste apartado a experiencia previa do alumnado inserido, coa finalidade de poder sacar algunha conclusión sobre se a experiencia inflúe na inserción laboral.

Gráfica 63.
Alumnado inserido con experiencia previa no mesmo sector



Fonte: elaboración propia

Gráfica 64.
Alumnado inserido con experiencia previa noutro sector

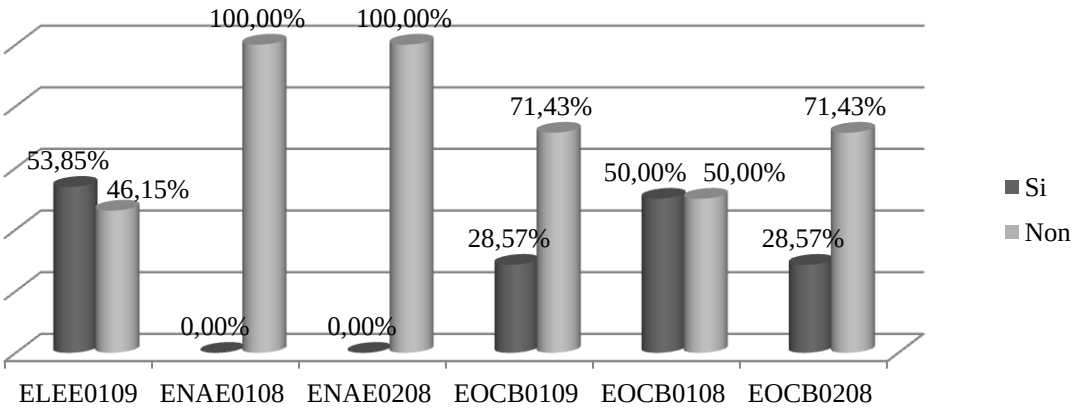


Fonte: elaboración propia

Como podemos observar nas gráficas anteriores, a maioría do alumnado inserido conta con experiencia laboral previa tanto do mesmo sector como en outros sectores. Por este motivo, pareceunos interesante analizar tamén se o alumnado inserido conta ou non con

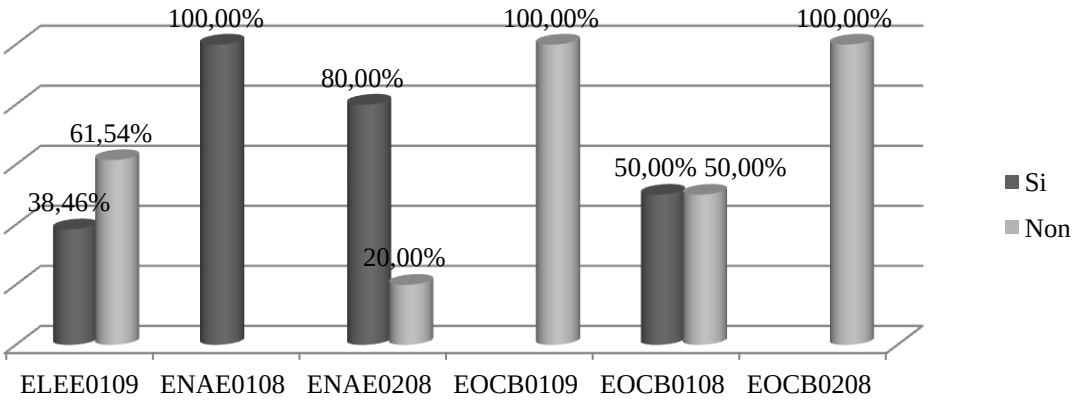
formación previa, coa finalidade de poder sacar algunha tamén conclusión sobre se a formación previa inflúe na inserción laboral.

Gráfica 65.
Alumnado inserido con formación previa no mesmo sector



Fonte: elaboración propia

Gráfica 66.
Alumnado inserido con formación previa noutro sector



Fonte: elaboración propia

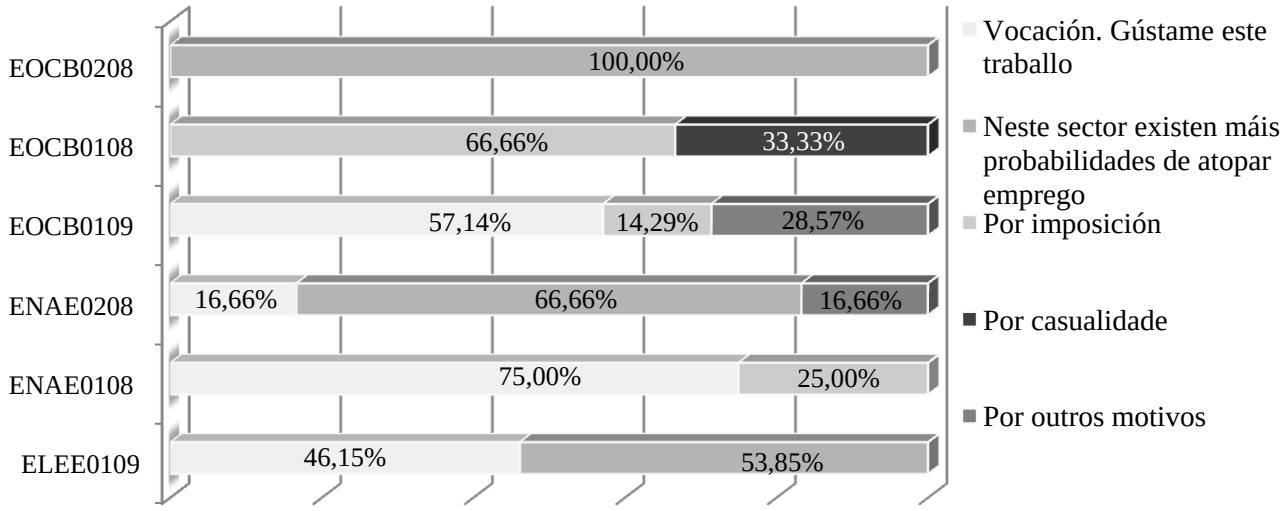
Como podemos observar nas gráficas anteriores, non son concluíntes os resultados en canto a formación previa, xa que as únicas especialidades que destacan en canto a formación previa relacionada co Certificado de Profesionalidade realizado son a de ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (53,85%) e EOCB0108 Fábricas de albanelería (50%).

Por outro lado, en tódalas especialidades de nivel 2, unha importante porcentaxe de alumnado conta con formación previa non relacionada coa especialidade cursada.

Tamén nos pareceu interesante facer unha análise sobre a motivación para a realización do curso, tratando de extraer conclusións de se a motivación e o interese pola realización da formación inflúe na inserción laboral.

Como podemos observar na seguinte gráfica, a maioría do alumnado inserido tiña interese por realizar o Certificado de Profesionalidade cursado. Entre os motivos que máis alegan están a vocación e as mellores perspectivas de emprego no sector ao que pertence a especialidade realizada.

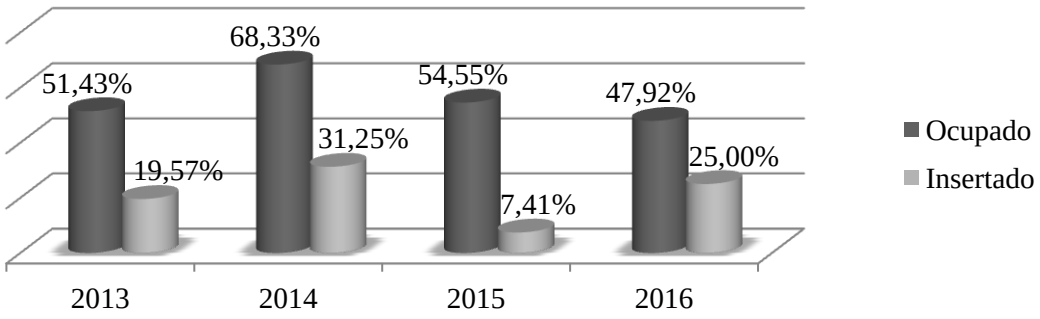
Gráfica 67.
Motivación para realizar o CP por especialidade formativa



Fonte: elaboración propia

Na gráfica 68 podemos ver, a modo comparativo, a evolución dos resultados de ocupación e inserción ao longo das convocatorias obxecto de estudo:

Gráfica 68.
Evolución do alumnado ocupado-alumnado inserido por convocatorias

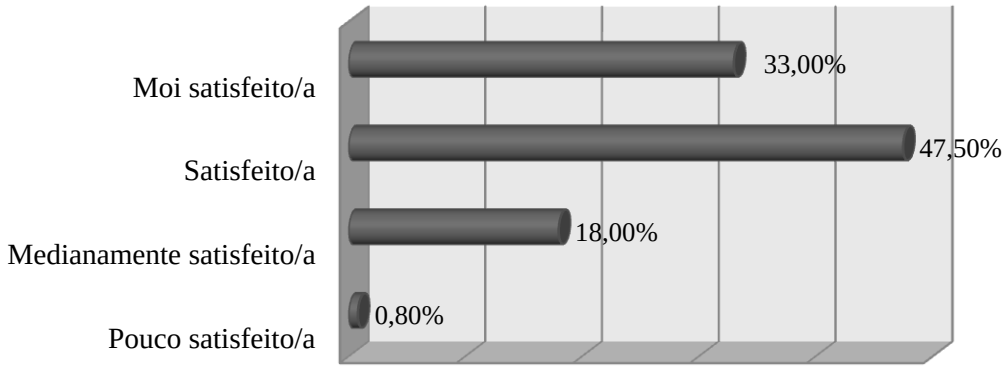


Fonte: elaboración propia

7.5.3. A satisfacción laboral

En canto á satisfacción laboral, do alumnado que se atopa ocupado o 33% indica que está moi satisfeito coa súa ocupación. O 47,5% indica que está satisfeito. O 18% afirma estar medianamente satisfeito e soamente un alumno, que representa o 0,8% indica que está pouco satisfeito coa súa ocupación.

Gráfica 69.
Satisfacción laboral do alumnado ocupado



Fonte: elaboración propia

Dado que a satisfacción do alumnado é un dato relevante para nosa investigación consideramos a necesidade de someter as súas valoracións a unha análise diferencial comparativa a fin de detectar se existen diferenzas significativas segundo o ano en que realizaron a formación, segundo a especialidade que cursaron a segundo a motivación coa que comezaron o curso.

7.5.3.1. Análise diferencial comparativa da satisfacción laboral segundo o ano

Como acabamos de indicar, a fin de determinar se existen diferenzas significativas na satisfacción do alumnado segundo o ano en que realizaron a formación, levamos a cabo a proba H de Kruskal-Wallis. Tras a aplicación desta proba, apreciamos que ditas diferenzas non son significativas ($p = 0,431$ considerando $p \leq 0,05$).

Táboa 68.
Estatísticos de proba [a,b] satisfacción laboral segundo o ano

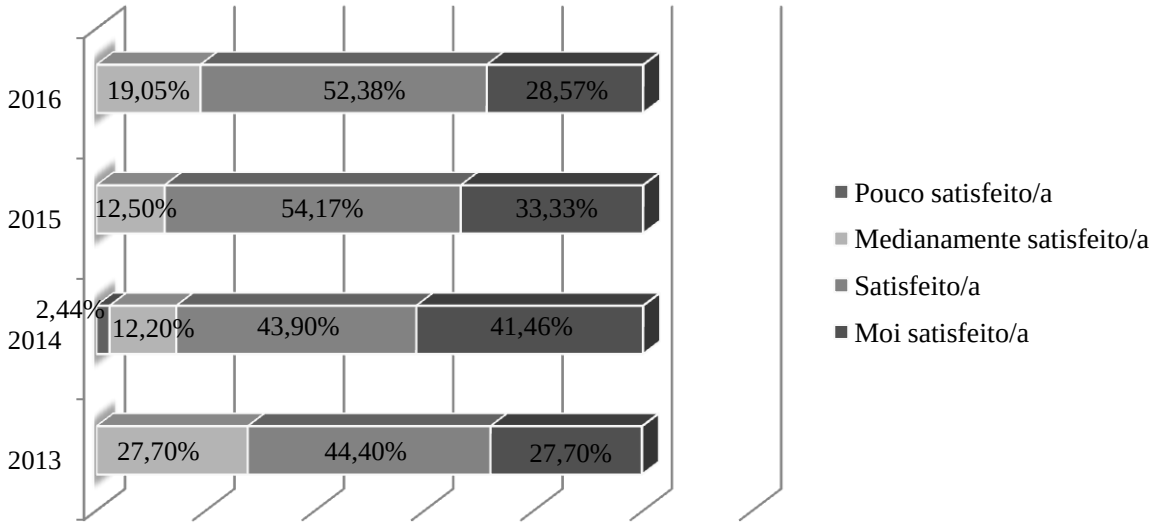
	SATISFACCIÓN LABORAL
Chi-cuadrado	2,757
gl	3
Sig. asintótica	,431

a. Proba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Ano

Fonte: elaboración propia

Como podemos observar no seguinte gráfica, apenas se dan diferenzas significativas en canto a satisfacción laboral.

Gráfica 70.
Satisfacción laboral do alumnado ocupado por convocatorias



Fonte: elaboración propia

7.5.3.2. Análise diferencial comparativa da satisfacción laboral segundo e especialidade formativa

Neste caso aplicando a proba H de Kruskal Wallis, tal e como podemos comprobar na seguinte táboa, as diferenzas tampouco son significativas para a satisfacción laboral segundo a especialidade que cursaron ($p = 0,842$ considerando $p \leq 0,05$).

Táboa 69.
Estatísticos de proba [a,b] satisfacción laboral segundo a especialidade formativa

	SATISFACCIÓN LABORAL
Chi-cuadrado	2,048
gl	5
Sig. asintótica	,842

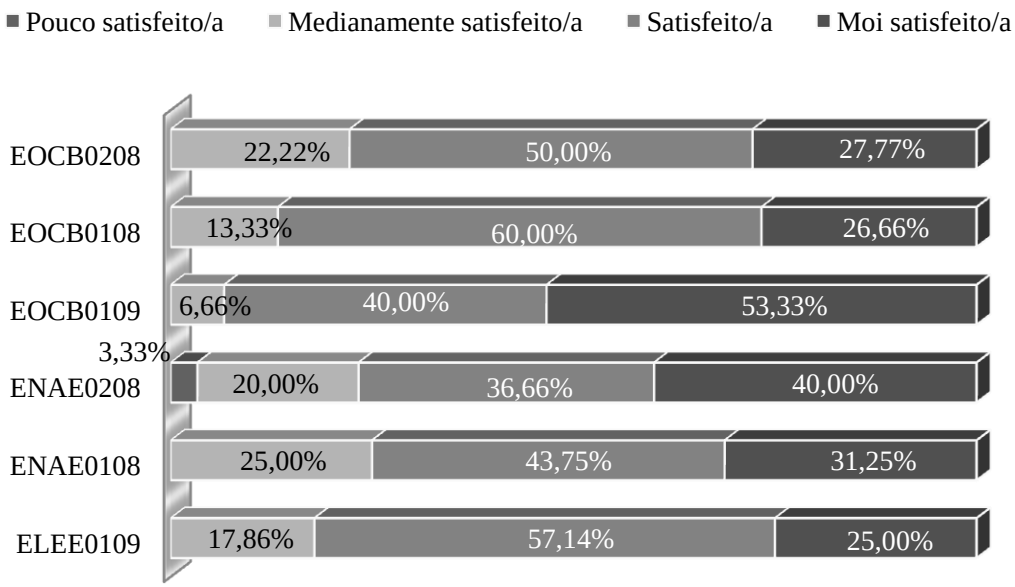
a. Proba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Especialidade

Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica, móstranse os resultados desta variable por especialidade formativa. Como podemos observar soamente hai un alumno na especialidade de ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas que indica estar pouco satisfeito coa súa

ocupación. En case tódalas especialidades se dan unhas valoracións similares en canto a satisfacción laboral, destacando a especialidade de EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en canto á porcentaxe de alumno moi satisfeito coa súa ocupación laboral.

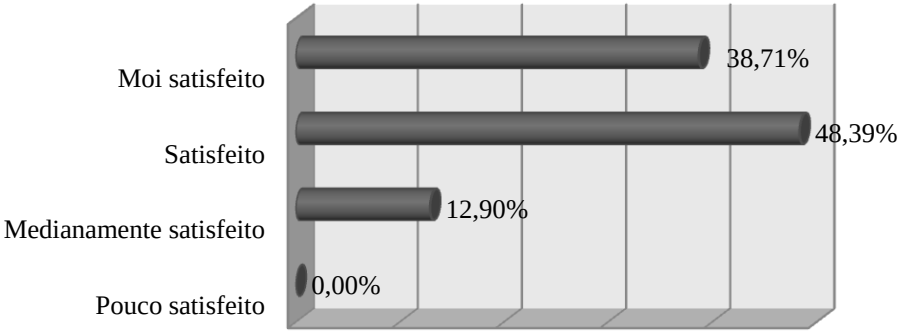
Gráfica 71.
Satisfacción laboral do alumnado ocupado por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

Se analizamos esta variable soamente para o alumnado inserido, como podemos observar na seguinte gráfica a satisfacción laboral é algo maior no alumnado considerado inserido: "Moi satisfeito" pasa dun 33% a un 38,71% e "Satisfeito" pasa dun 47,5% a un 48,39%.

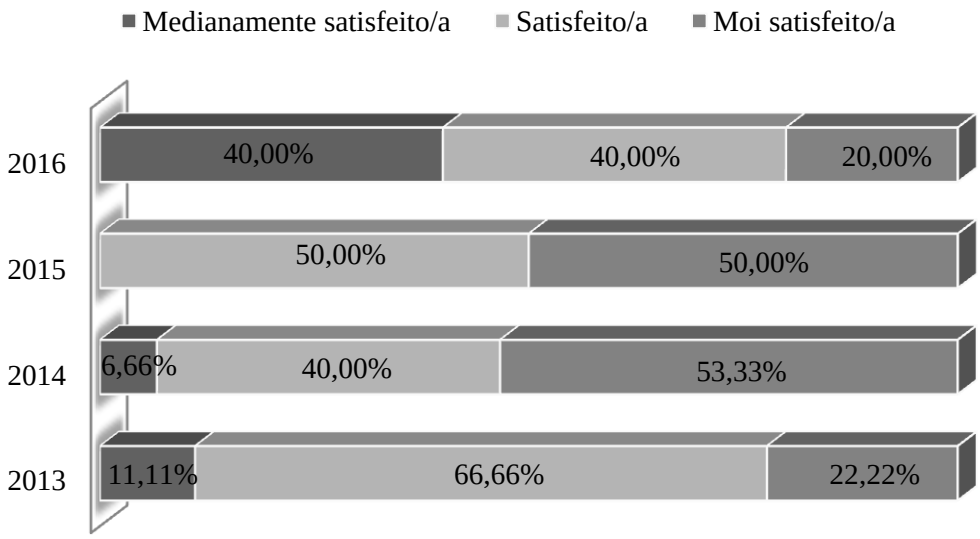
Gráfica 72.
Satisfacción laboral do alumnado inserido



Fonte: elaboración propia

Se facemos unha comparación por anos, vemos que destacan os anos 2014 e 2015 como os anos con maior porcentaxe de alumnado inserido "moi satisfeito".

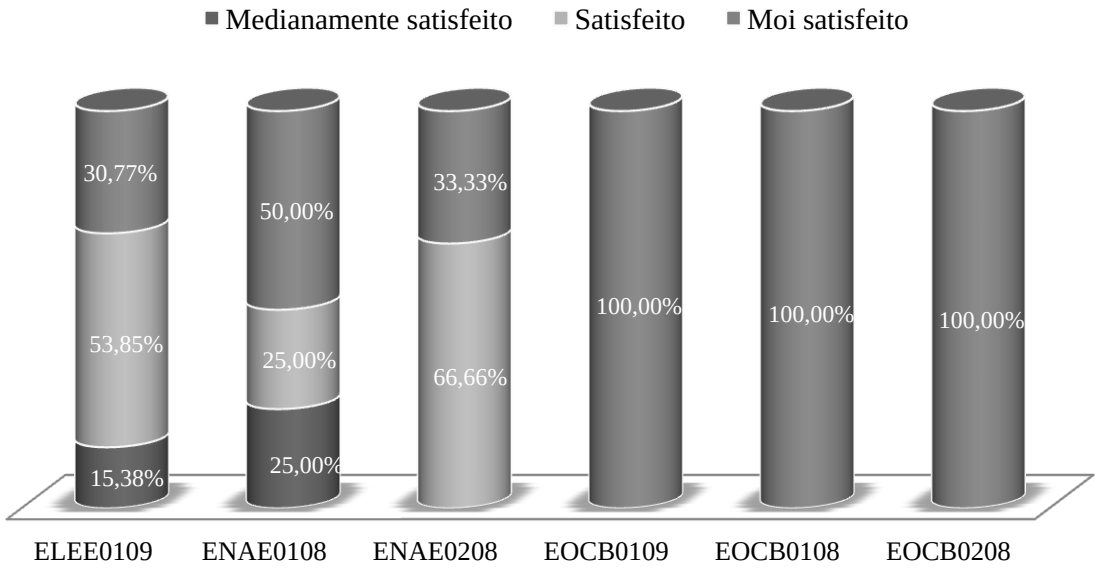
Gráfica 73.
Satisfacción laboral do alumnado ocupado por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Facendo unha comparativa por especialidades formativas, como podemos observar na seguinte gráfica, destacan as tres especialidades da familia profesional de Edificación e Obra civil, xa que nas tres o 100% do alumnado insertado respondeu que estaba "moi satisfeito".

Gráfica 74.
Satisfacción laboral do alumnado ocupado por especialidade formativa

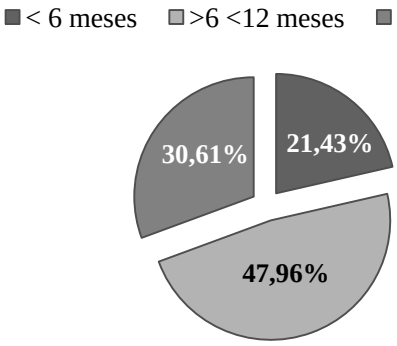


Fonte: elaboración propia

7.5.4. Alumnado desempregado

No momento en que foron aplicados os cuestionarios, dos 98 alumnos que se atopaban en situación de desemprego, a maioría (47 de 98) levaban entre seis meses e un ano desempregados. O 21,43% (21) levaba menos de seis meses en situación de desemprego e o 30,6% (30) eran considerados parados de longa duración xa que levan máis de doce meses en situación de desemprego.

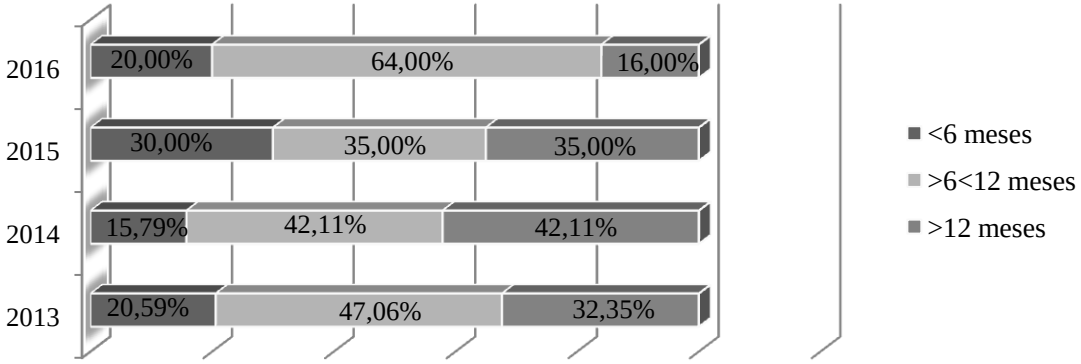
Gráfica 75.
Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego



Fonte: elaboración propia

Se analizamos esta variable por anos, como podemos observar na seguinte gráfica, podemos observar que en tódolos anos, a maioría do alumnado enquisado que se atopa en situación de desemprego, leva entre seis e doce meses como demandante de emprego. Máis ou menos a distribución é similar en tódalas convocatorias obxecto de estudo, destacando quizais o ano 2014 en relación á elevada porcentaxe de suxeitos que levan desempregados máis de doce meses (42,11%).

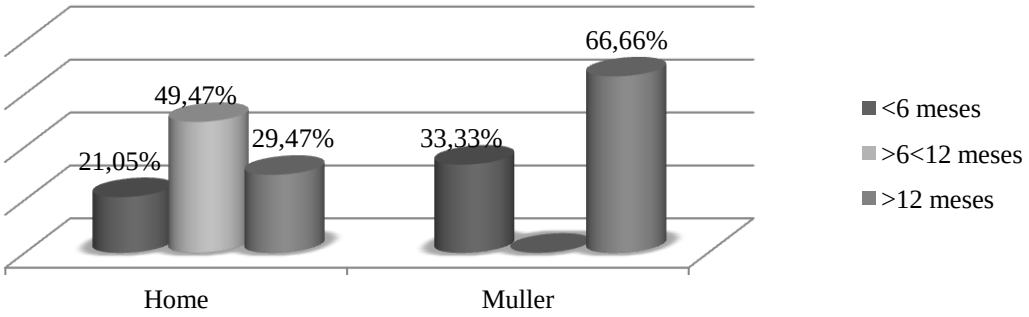
Gráfica 76.
Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por convocatorias



Fonte: elaboración propia

Se analizamos esta variable por sexos, como podemos observar na seguinte gráfica, as tres alumnas que se atopan desempregadas, unha leva menos de seis meses en situación de desemprego e dúas levan máis de doce meses.

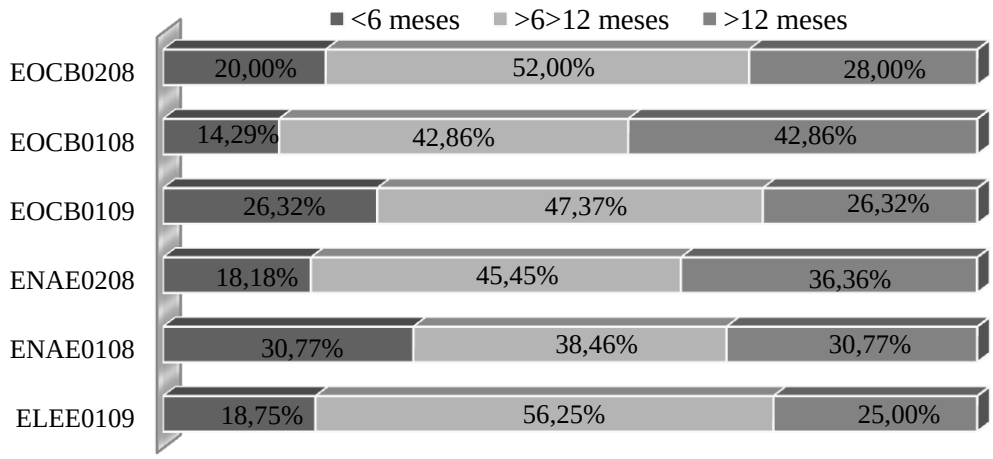
Gráfica 77.
Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por sexo



Fonte: elaboración propia

Na seguinte gráfica podemos comparar os resultados por especialidades formativas. Como podemos observar, en tódalas familias, a maior parte de alumnado en situación de desemprego leva desempregado entre seis e doce meses. A especialidade na que o alumnado leva máis tempo desempregado (máis de doce meses) é EOCB0108 Fábricas de albanelería (42,86%) e a na que menos é ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión. Na especialidade ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas a distribución é bastante homoxénea.

Gráfica 78.
Alumnado desempregado: tempo que levan en situación de desemprego por especialidades formativas



Fonte: elaboración propia

Capítulo 8. Análise das percepcións empresariais

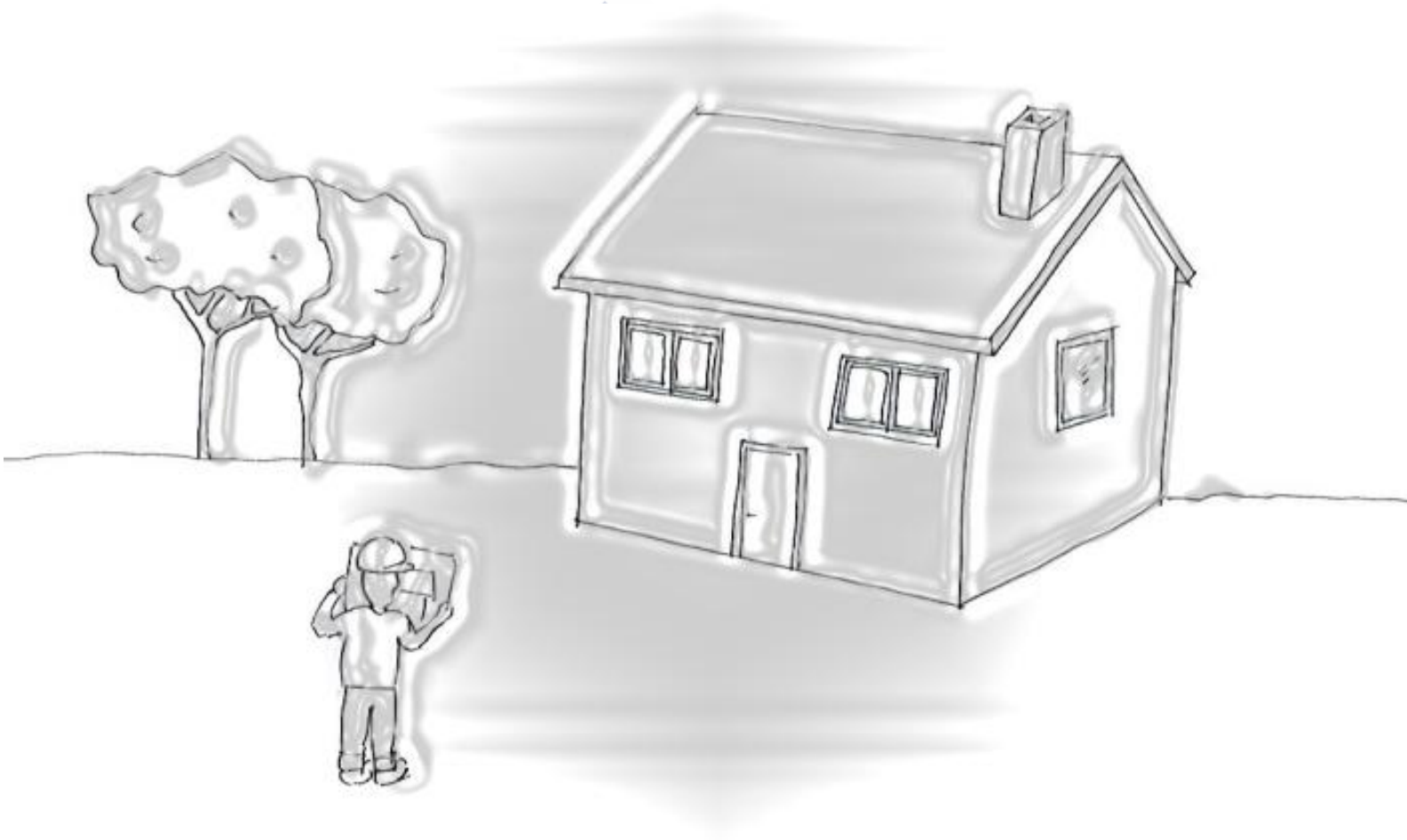


Figura 42. Oitava fase: Fin de obra

(Galatea García Formoso)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Características das empresas participantes

- Sector
- Localidade
- Tamaño
- Traballadores que realizasen un Certificado de Profesionalidade
- Acollida de alumnado no MFCT que realizase un Certificado de Profesionalidade

Necesidades de formación relacionadas coas competencias técnicas-profesionais da ocupación

- Necesidades xerais
- Competencias específicas asociadas a cada CP

Necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais

- Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita
- Idiomas
- Ofimática
- Administración e xestión
- Coñecementos xurídicos e normativa
- Funcionamento das administracións públicas
- Competencias persoais

Percepción sobre a evolución do mercado de traballo

- Perspectivas de emprego das ocupacións
- Novas necesidades de formación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

O escenario dun mercado laboral tan cambiante como o é o escenario actual, impón a necesidade de votar man de instrumentos que permitan facer unha previsión sobre a súa evolución, de tal modo, que permita orientar a toma de decisións na elaboración de políticas de emprego (Observatorio Ocupacional de Murcia, 2013).

Cando falamos de Formación Profesional para o Emprego, inevitablemente temos que referirnos ao mercado laboral, xa que a formación para o emprego, como o seu nome indica, vai dirixida ao emprego, ao traballo, a mellorar as competencias profesionais que permitan poder dar resposta ás novas necesidades que vaian xurdindo.

Non se trata de formar por formar, e polo tanto, non se pode pensar en ofertar formación sen investigar e analizar primeiro cales son as necesidades demandadas polo mercado de traballo. Para que a formación que se oferta vaia en consonancia co que necesitan as empresas, debe existir comunicación entre o ámbito formativo e o ámbito laboral xa que do que se trata é de que ambos sistemas, que comparten intereses comúns, podan camiñar na mesma dirección.

A oferta de Formación Profesional para o Emprego ten por obxecto ofrecer aos traballadores, tanto ocupados como desempregados, unha formación axustada ás necesidades do mercado de traballo polo que debe atender aos requirimentos de produtividade e competitividade das empresas, e ás aspiracións de promoción profesional y desenvolvemento persoal dos traballadores, de forma que os capacite para o desempeño cualificado das distintas ocupacións e para o acceso ao emprego (Observatorio Ocupacional de Murcia, 2013).

En base ao anteriormente exposto, neste capítulo presentamos os datos obtidos nos ámbitos de análise ou criterios de avaliación referentes á eficacia, entendida esta como a adecuación da formación ás necesidades do mercado laboral e das empresas.

Pretendemos responder así a un dos obxectivos formulados inicialmente, que era coñecer cales son as competencias profesionais e persoais que demandan as empresas do sector da construción para os seus traballadores a nivel xeral e para o alumnado de Formación Profesional para o Emprego a nivel máis específico

En canto á estrutura deste capítulo, imos comezar por describir os datos identificativos das empresas que participan neste estudo: familia profesional ca cal se relacionan, concello no que teñen o seu domicilio social, tamaño, se teñen ou tiveron contratado algún traballador ou

traballadora que realizase formación para a obtención de CP e se teñen ou tiveron alumnos ou alumnas realizando o MFCT dalgún CP.

No segundo apartado centrarémonos nas necesidades de formación relacionadas coas competencias técnicas-profesionais da ocupación, analizando por un lado as necesidades de carácter máis xeral e, a continuación, a adquisición de competencias específicas asociadas a cada CP.

No terceiro apartado analizaremos as necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais, tales como: competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita; idiomas; ofimática; administración e xestión; coñecementos xurídicos e normativa ; funcionamento das administracións públicas e competencias de tipo persoal.

A continuación, analizaremos os resultados relacionados coas percepcións das empresas en relación á evolución do mercado de traballo para a/s ocupación/s do seu ámbito laboral. As cuestións refírense ás perspectivas de emprego das ocupacións e das novas necesidades de formación que poden ir xurdindo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.1. CARACTERÍSTICAS DAS EMPRESAS PARTICIPANTES

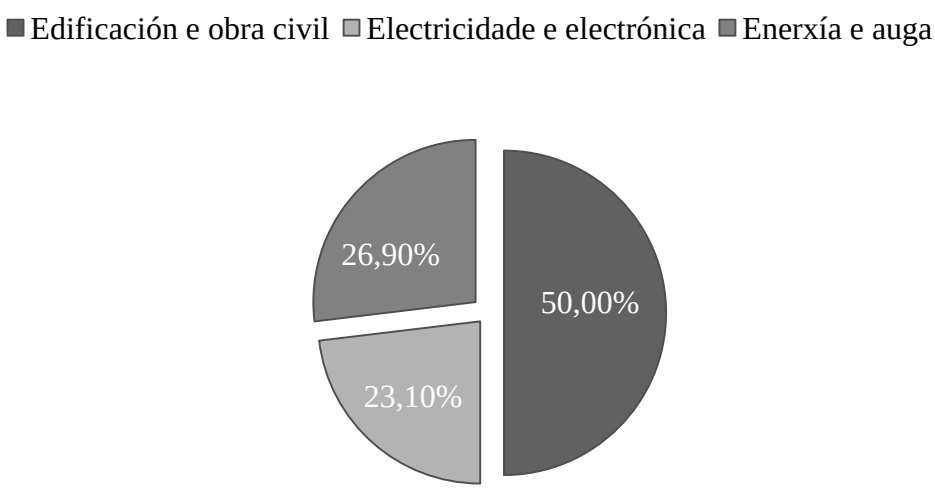
Como acabamos de indicar, neste apartado imos describir os datos identificativos das empresas que participan neste estudo: familia profesional coa que se relacionan, concello no que teñen o seu domicilio social, tamaño, se teñen ou tiveron contratado algún traballador ou traballadora que realizase formación para obtención de CP e se teñen ou tiveron alumnos ou alumnas realizando o MFCT dalgún CP.

Sector profesional

Pese a que tódalas familias profesionais obxecto de estudo están enmarcadas no sector da construción, decidimos empregar a denominación de sector profesional en lugar de familia profesional para non dar lugar a confusión entre os suxeitos enquisados, sen embargo, como ben se identifica no cuestionario, en todo momento nos referimos a familias profesionais e especialidades formativas.

Como podemos observar na seguinte gráfica a metade das empresas que compoñen a mostra participante (39 de 78), desenvolven a súa actividade económica no ámbito da edificación e obra civil, o 26,9% (21) son de enerxía e auga e o 23,1% (18) son de electricidade e electrónica.

Gráfica 79.
Distribución da mostra de empresas por familias profesionais



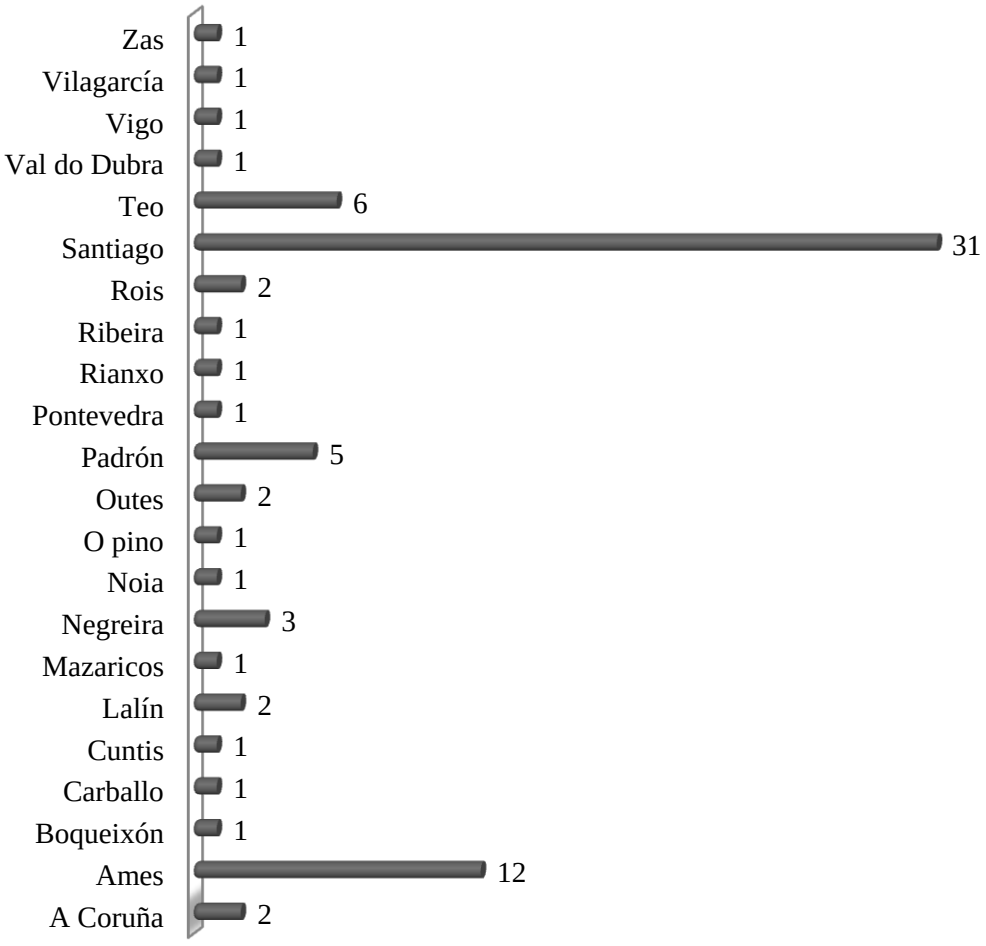
Fonte: elaboración propia

Localidade

A continuación podemos ver distribución da mostra por localidades. Como podemos observar moitas das empresas non contan con domicilio social na comarca de Santiago, sen embargo todas elas desenvolven a súa actividade ademais de en outras comarcas en Santiago e arredores.

O 39,7% (31) das empresas participantes son do concello de Santiago, o 15,4% (12) son do concello de Ames, o 7,7% (6) son de Teo e o 6,4% (5) de Padrón. O restante 30,8% repártese entre os concellos de Negreira, A Coruña, Lalín, Outes, Rois, Boqueixón, Carballo, Cuntis, Mazaricos, Noia, O Pino, Pontevedra, Rianxo, Ribeira, Val do Dubra, Vigo, Vilagarcía e Zas.

Gráfica 80.
Distribución da mostra de empresas por localidades

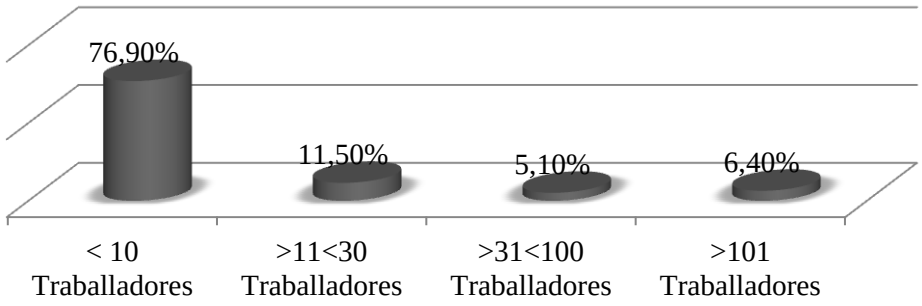


Fonte: elaboración propia

Tamaño

Como podemos observar na seguinte gráfica, a gran maioría das empresas participantes neste estudo son microempresas (60 de 78). O 11,5% do total da mostra son empresas pequenas de entre 11 e 30 traballadores. O 5,1% son empresas de tamaño medio, é dicir, de entre 31 e 100 traballadores e o 6,4% son empresas de tamaño grande, polo que contan con máis de 100 traballadores.

Gráfica 81.
Distribución da mostra de empresas por tamaño



Fonte: elaboración propia

Traballadores que realizasen un Certificado de Profesionalidade

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se tiñan ou tiveran contratado algún traballador ou traballadora que realizase un Certificado de Profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa, un 32,1% (25) indicou que si tiña ou tivera algún traballador que cursara previamente un Certificado de Profesionalidade relacionado coa ocupación desempeñada. O 67,9% (53) indicou que non.

Acollida de alumnado no Módulo de Prácticas que realizase un Certificado de Profesionalidade

Sen embargo, cando lles preguntamos se tiñan ou tiveran realizando o módulo de prácticas algún alumno ou alumna que cursase un Certificado de Profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa o 100% indicou que si, o cal non resulta estraño, posto que como indicamos contactamos coas empresas que nos indicara o persoal docente que soen colaborar acollendo alumnado en prácticas.

Coa intención de continuar con este estudo nun futuro próximo e tratar de chegar a unha mostra máis ampla, decidimos que era conveniente deixar xa recollida esta cuestión. De aí que tamén decidísemos deixar constancia deste resultado.

8.2. NECESIDADES DE FORMACIÓN RELACIONADAS COAS COMPETENCIAS TÉCNICAS-PROFESIONAIS DA OCUPACIÓN

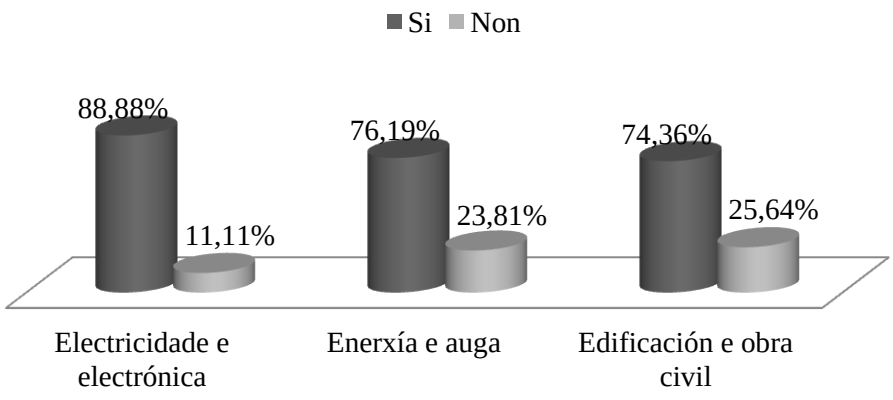
Neste apartado imos a analizar tanto os datos referidos ás necesidades formativas xerais como ás necesidades formativas específicas que se refiren ás competencias e capacidades propias de cada especialidade formativa.

8.2.1. Necesidades xerais

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se consideraban que a oferta de FPE relacionada coa ocupación ou ocupacións vinculadas á actividade profesional da empresa era suficiente, o 78,2% (61 de 78) indicou que si era suficiente a formación que se ofertaba.

Se as comparamos por familias profesionais, como vemos na seguinte gráfica, a familia profesional na que unha maior porcentaxe de empresas considera que a oferta de formación profesional para o emprego é suficiente é electricidade e electrónica. Sen embargo, nas outras dúas familias tamén hai unha elevada porcentaxe de opinións a favor.

Gráfica 82.
Distribución segundo a consideración de se a oferta de FPE é suficiente por familia profesional

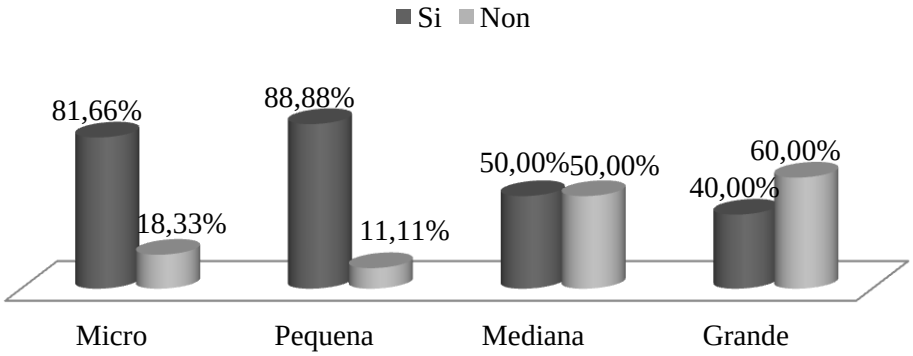


Fonte: elaboración propia

Se facemos unha comparación segundo o tipo de empresa, vemos, que canto maior é a empresa, máis elevada é a esixencia en canto á formación dos traballadores xa que, como vemos na seguinte gráfica, ás microempresas e pequenas empresas, están satisfeitas coa oferta

formativa, sen embargo, no caso das medianas e grandes empresas existen opinións tanto a favor como en contra.

Gráfica 83.
Distribución segundo a consideración de se a oferta de FPE é suficiente por tamaño da empresa

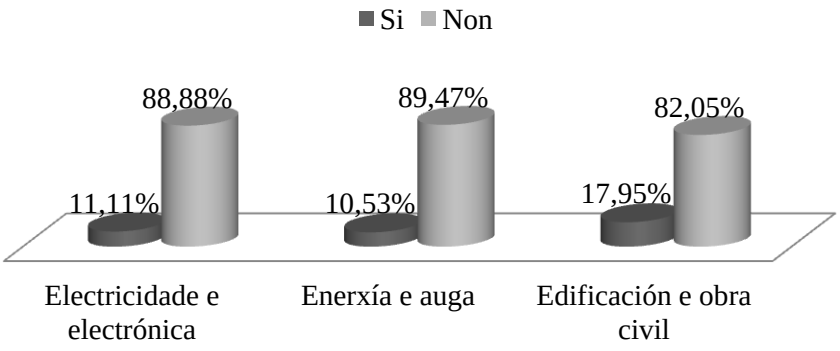


Fonte: elaboración propia

Cando se lles preguntou se consideraban que o alumnado contratado ou acollido en prácticas necesitaba algunha formación específica que complementase a súa formación para un mellor desempeño da ocupación a maioría (85,9%) indicou que non consideraban que precisasen formación específica que complementase a formación que xa tiñan.

Segundo a distribución por familias profesionais, como vemos na seguinte gráfica, os resultados non presentan variacións importantes. Na familia profesional de edificación e obra é a familia na que se da unha maior porcentaxe, sen ser demasiado elevada, de empresas que consideran que o alumnado contratado ou acollido en prácticas que realizou un CP necesita formación específica que complemente a formación.

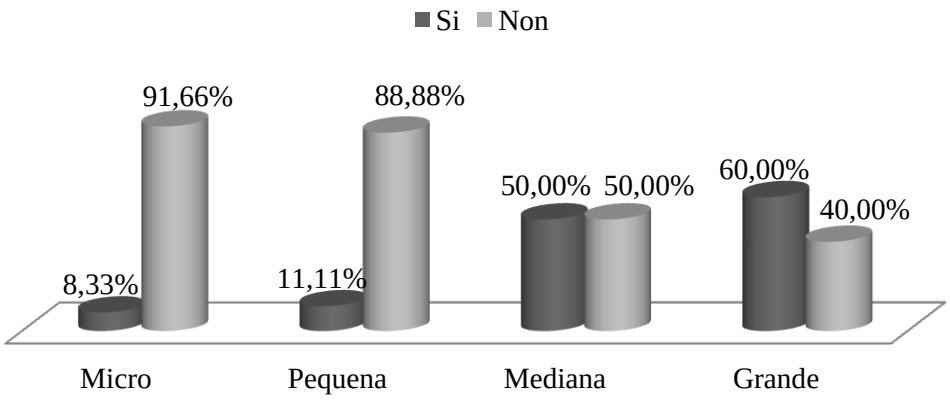
Gráfica 84.
Distribución segundo a consideración de se o alumnado precisa formación específica complementaria por familia profesional



Fonte: elaboración propia

Segundo o tipo de empresa, vemos novamente, que canto maior é a empresa, máis elevada é a esixencia en canto á formación dos traballadores xa que, como vemos na seguinte gráfica, as microempresas e pequenas empresas, apenas consideran que precisen formación específica que complemente a súa formación. Sen embargo, no caso das medianas e grandes empresas existen unha elevada porcentaxe de opinións que si consideran que os traballadores que realizan CP precisan formación complementaria específica.

Gráfica 85.
Formación específica complementaria segundo o tamaño da empresa



Fonte: elaboración propia

O 14,1% que indicou que si consideraban que precisaban de formación complementaria, especificaron a seguinte formación específica:

- "Alicatados"
- "Traballos en Altura, Prevención de riscos laborais…"
- "Os cursos de prevención"
- "Formación en Prevención de Riesgos Laborales exigida por convenio de construcción"
- "Formación para poder estar en obra"
- "Prevención de Riesgos Laborales + específico electricidad, trabajos en alturas, riesgo eléctrico, operador PEMP, contra incendios"
- "PRL"
- "Puesto trabajo fontanero/electricista"

- “Recurso preventivo”
- “Telecomunicacións”

8.2.2. Competencias específicas asociadas a cada Certificado de Profesionalidade

A continuación, presentamos os resultados sobre as respostas dadas polas empresas en relación ás competencias profesionais que debería ter o alumnado que realizou un cada especialidade formativa.

EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL

EOCB0109 Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

- UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.
- UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.
- UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción
- UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista».
- UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción.

UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.

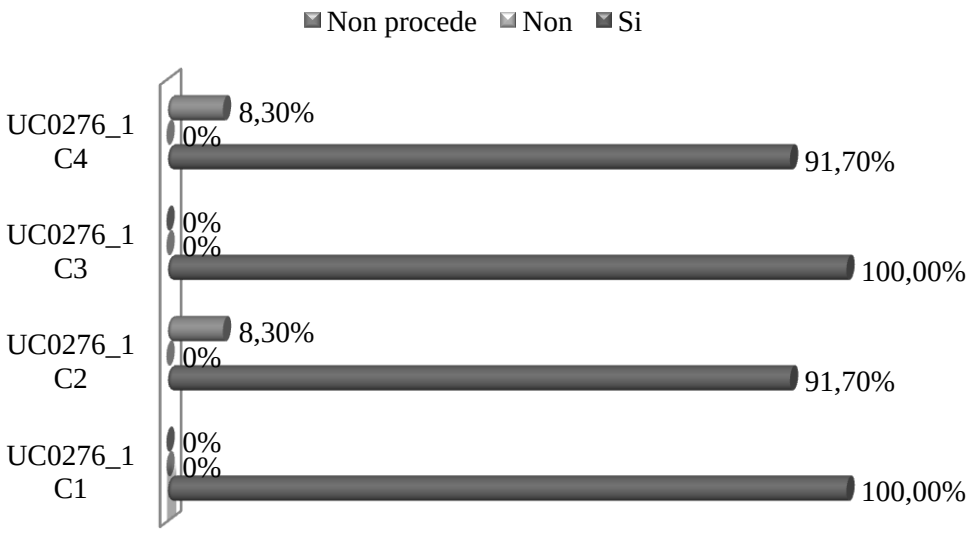
C1. Opera cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta.

C2. Recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada.

C3. Sabe manipular e transporta cargas de forma correcta.

C4. Sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios.

Gráfica 86.
UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.



Fonte: elaboración propia

Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes desta especialidade formativa consideran que o alumnado sabe operar cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta e manipular e transporta cargas de forma correcta.

O 91,7% das empresas indican que o alumnado si recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada. O 8,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

Tamén o 91,7% indican que consideran que o alumnado sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios. Ao igual que na capacidade anterior o 8,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

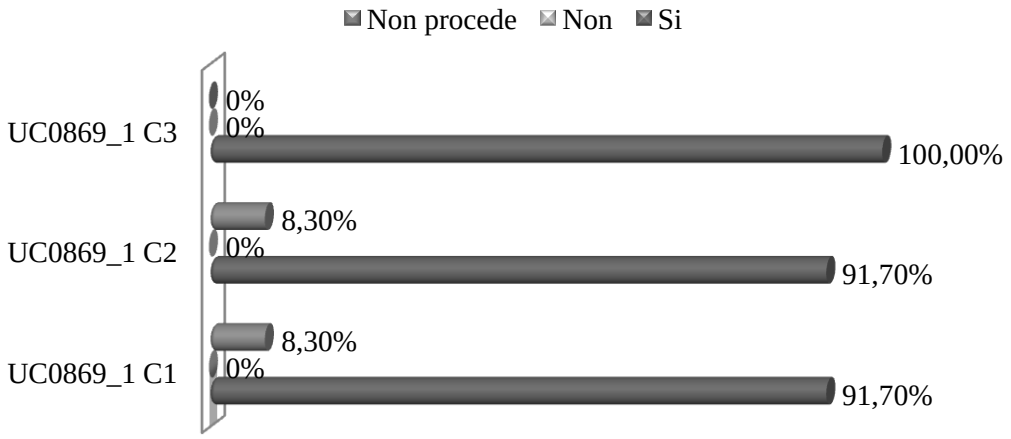
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.

C1. Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.

C2. Sabe preparar formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

C3. Sabe preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

Gráfica 87.
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.



Fonte: elaboración propia

Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes consideran que o alumnado sabe preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

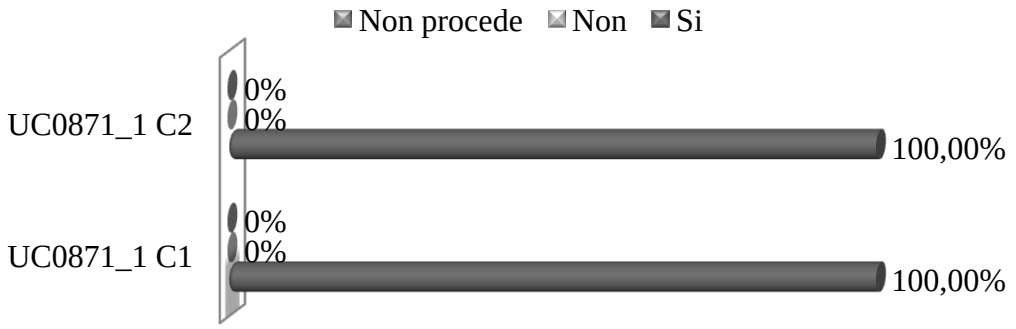
O 91,7% das empresas indican que o alumnado opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta e sabe preparar formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas. O 8,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción

C1. Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Sabe preparar correctamente os soportes para o seu posterior revestimento.

Gráfica 88.
UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción



Fonte: elaboración propia

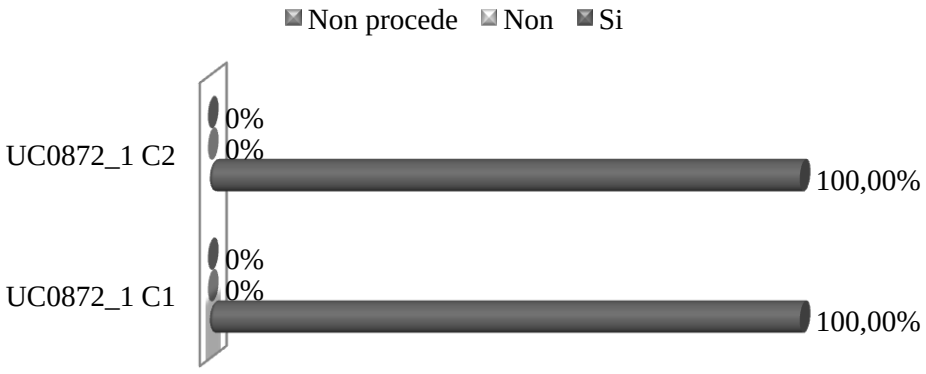
Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios e prepara correctamente os soportes para o seu posterior revestimento.

UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista».

C1. Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Sabe executar correctamente os enfuscados e guarnecidos «a boa vista».

Gráfica 89.
UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista».



Fonte: elaboración propia

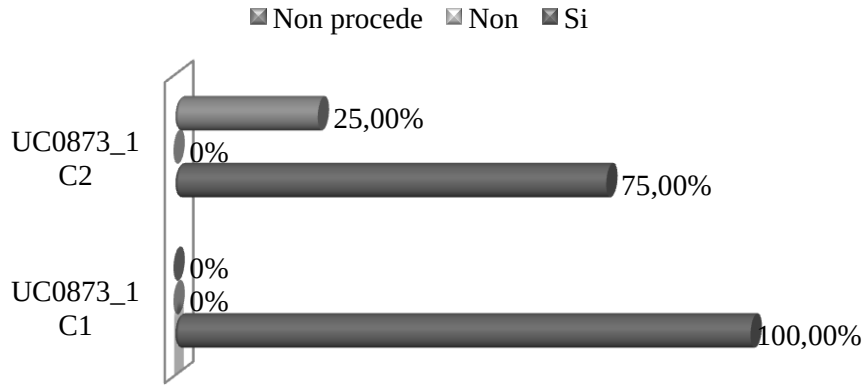
Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios e executa correctamente os enfuscados e guarnecidos «a boa vista».

UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción.

C1. Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Sabe realizar correctamente a aplicación de pinturas e imprimacións en construción.

Gráfica 90.
UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción.



Fonte: elaboración propia

Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

O 75% das empresas considera que o alumnado sabe realizar correctamente a aplicación de pinturas e imprimacións en construción. O 25% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

EOCB0208 Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

- UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.
- UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns.
- UC0142_1: Construír fábricas para revestir.
- UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.

UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.

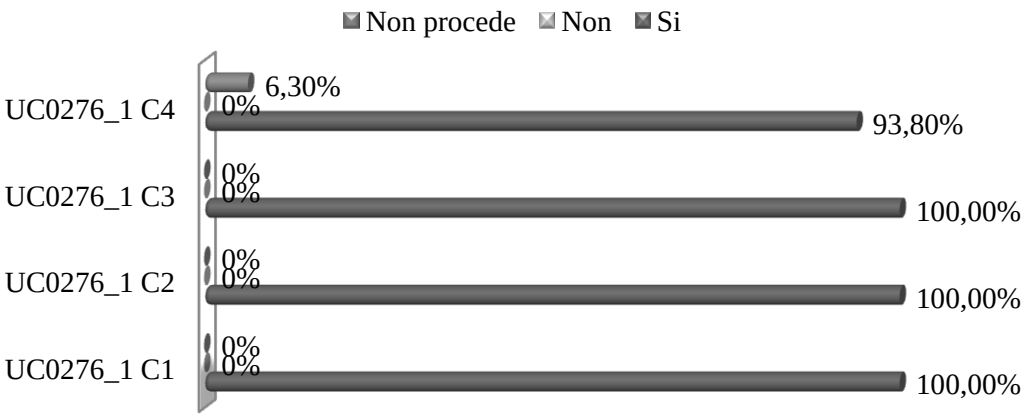
C1. Opera cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta.

C2. Recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada.

C3. Sabe manipular e transporta cargas de forma correcta.

C4. Sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios.

Gráfica 91.
UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.



Fonte: elaboración propia

Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes desta especialidade formativa consideran que o alumnado sabe operar cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta. Tamén todas elas consideran que son quen de recoñecer, colaborar na instalación e manter os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada. Existe tamén acordo unánime entre as empresas en canto á manipulación e transporte de cargas de forma correcta por parte do alumnado.

O 93,8 % das empresas indican que o alumnado si recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando

as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada.

Tamén o 91,7% indican que consideran que o alumnado sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios. O 6,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

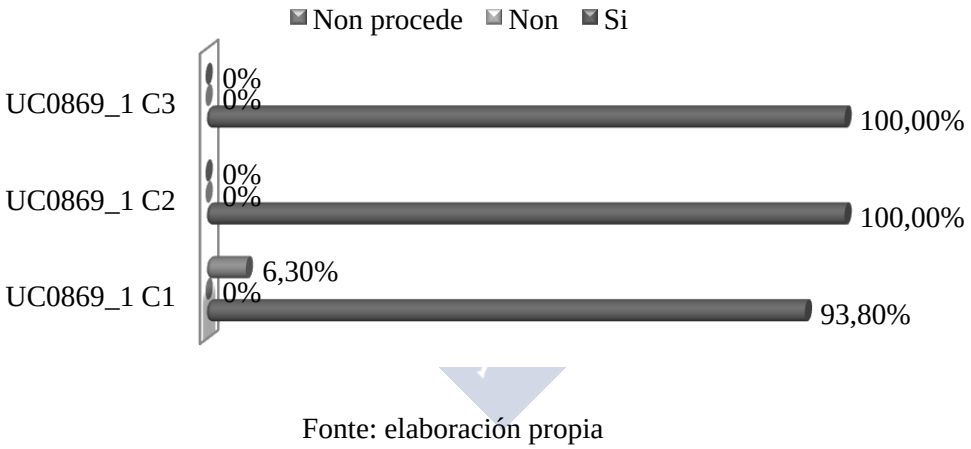
UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns.

C1. Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.

C2. Sabe preparar formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

C3. Sabe preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

Gráfica 92.
UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes consideran que o alumnado sabe operar cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta e preparan formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

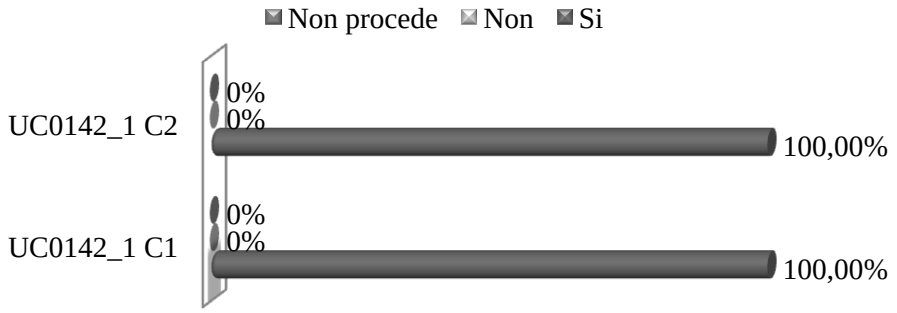
O 93,8 % das empresas indican que o alumnado preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas. O 6,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

UC0142_1: Construír fábricas para revestir.

C1. Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Sabe executar correctamente fábricas para revestir.

Gráfica 93.
UC0142_1: Construír fábricas para revestir.



Fonte: elaboración propia

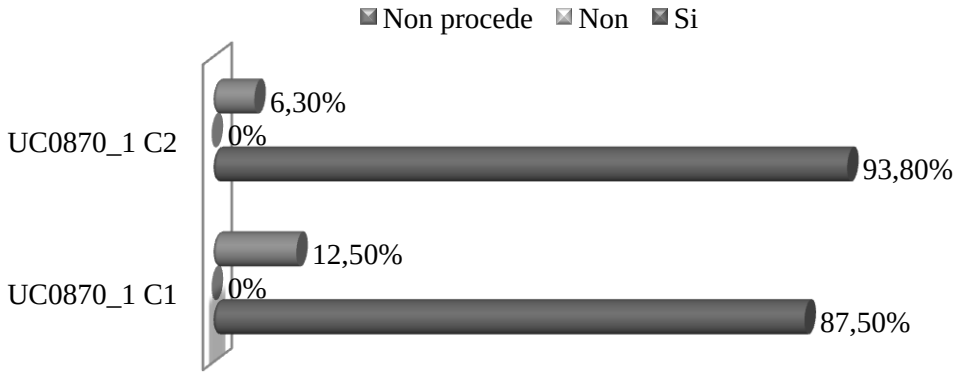
Todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios e executa correctamente fábricas para revestir.

UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.

C1. Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Sabe executar correctamente faldóns en cubertas

Gráfica 94.
UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.formigóns



Fonte: elaboración propia

O 93,8% das empresas indican que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios. O 6,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

O 83,5 das empresas indican que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios. O 12,5% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

EOCB0108 Fábricas de albanelería

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

- UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns.
- UC0142_1: Construír fábricas para revestir.
- UC0143_2: Construír fábricas vistas.
- UC0141_2: Organizar traballos de albanelería.

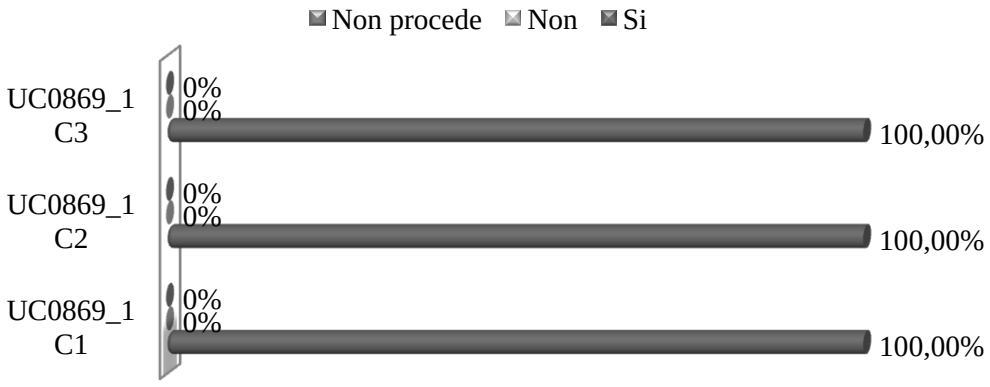
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.

C1. Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.

C2. Prepara formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

C3. Prepara adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

Gráfica 95.
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.



Fonte: elaboración propia

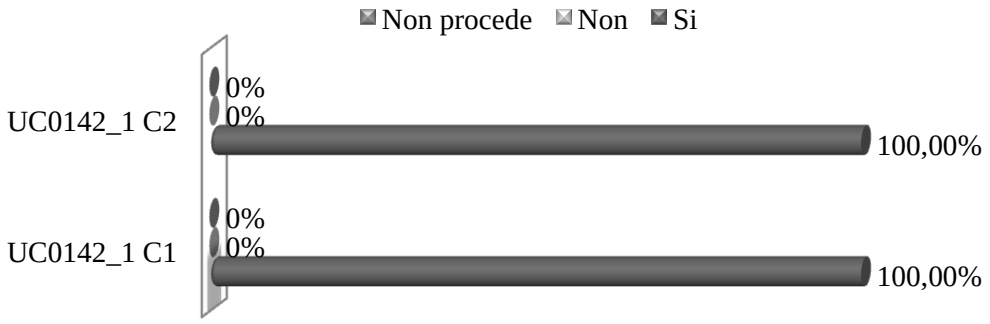
Todas as empresas participantes consideran que o alumnado sabe operar cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta e preparan formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas. Tamén todas elas consideran que saben preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.

UC0142_1: Construír fábricas para revestir.

C1. Leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Executa correctamente fábricas para revestir.

Gráfica 96.
UC0142_1: Construír fábricas para revestir.



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios e executa correctamente fábricas para revestir.

UC0143_2: Construír fábricas vistas.

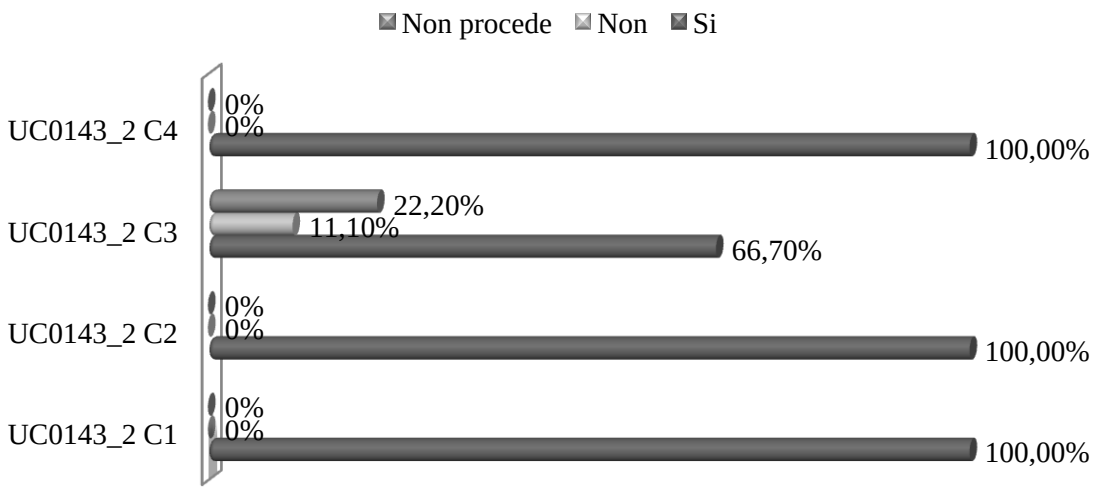
C1. Leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.

C2. Executa correctamente fábricas a cara vista.

C3. Executa correctamente muros de mampostería.

C4. Realiza os traballos previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

Gráfica 97.
UC0143_2: Construír fábricas vistas.



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes consideran que o alumnado leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios, executa correctamente fábricas a cara vista e realiza os traballos previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

O 66,7% das empresas indican que o alumnado executa correctamente muros de mampostería, o 11,1% das empresas consideran que non teñen esta capacidade o suficientemente desenvolvida e o 22,2% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

UC0141_2: Organizar traballos de albanelería.

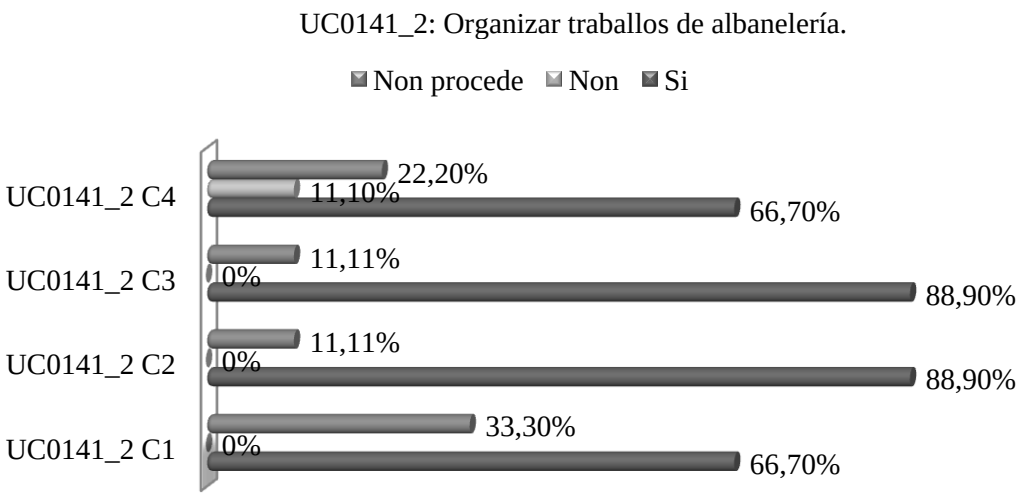
C1. Analiza a documentación de proxectos e plans de obra relacionada cos traballos de albanelaría, identificando os criterios y condicións de execución, calidade e seguridade e realizando croquis sinxelos.

C2. Realiza a planificación a curto prazo da obra, propoñendo alternativas razoables ás desviacións e continxencias acaecidas no seu desenvolvemento.

C3. Mide e valora, identificando, describindo e cuantificando unidades de obra, e elaborando ofertas e certificacións.

C4. Aplica procedementos de control de calidade, identificando ensaios e comprobacións, e precisando os máis axeitados.

Gráfica 98.



Fonte: elaboración propia

O 66,7% das empresas indican que o alumnado analiza a documentación de proxectos e plans de obra relacionada cos traballos de albanelaría, identificando os criterios e condicións de execución, calidade e seguridade e realizando croquis sinxelos e o 33,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

O 88,9% das empresas indican que o alumnado sabe realizar a planificación a curto prazo da obra, propoñendo alternativas razoables ás desviacións e continxencias acaecidas no seu desenvolvemento e mide e valora, identificando, describindo e cuantificando unidades de obra, e elaborando ofertas e certificacións. O 11,11% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non ditas capacidades.

O 66,7% das empresas indican que o alumnado aplica procedementos de control de calidade, identificando ensaios e comprobacións, e precisando os máis axeitados. O 11,11% considera que non teñen o suficientemente desenvolvida esta capacidade e o 22,2% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non dita capacidade.

ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA

ELEE0109 Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

- UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas.

- UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias.
- UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos no entorno de vivendas e pequena industria.
- UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión.
- UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.
- UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas.

UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas.

C1. Sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de enlace en edificios.

C2. Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas.

C3. Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 99.

UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas.



Fonte: elaboración propia

Como vemos na gráfica anterior, todas as empresas participantes desta especialidade formativa consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de

enlace en edificios, sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas e sabe realiza a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias.

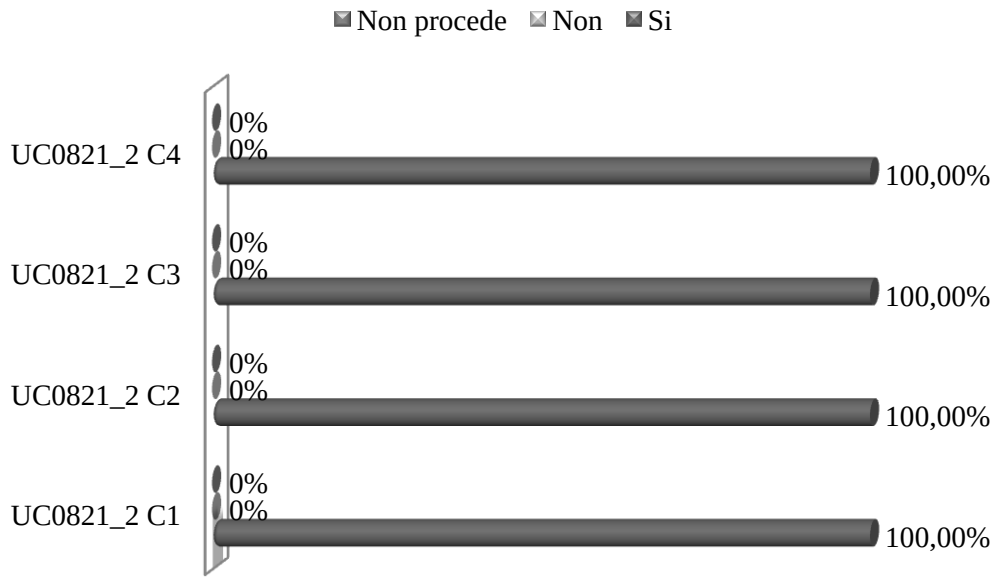
C1. Sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de interior.

C2. Sabe elaborar a documentación técnica segundo o REBT para a instalación de locais, comercios e pequenas industrias.

C3. Saber realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais

C4. Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 100.
UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias.



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de interior; sabe elaborar a documentación técnica segundo o REBT para a instalación de locais, comercios e pequenas industrias; sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais; e sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos no entorno de vivendas e pequena industria.

C1. Sabe realizar a montaxe e reparación de automatismos eléctricos.

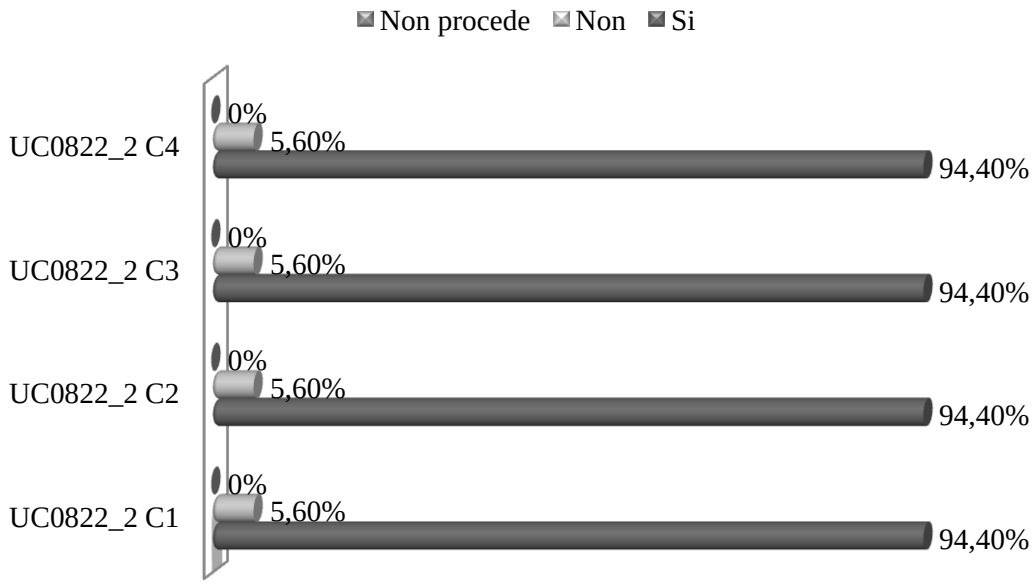
C2. Sabe realizar a montaxe de instalacións automatizadas.

C3. Sabe reparar instalación automatizadas.

C4. Realiza a montaxe e mantemento de instalacións de automatismos, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 101.

UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos no entorno de vivendas e pequena industria.



Fonte: elaboración propia

O 94,4%% das empresas participantes consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de interior; sabe elaborar a documentación técnica segundo o REBT para a instalación de locais, comercios e pequenas industrias; sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais; e sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais. O 5,6% restante considera que non teñen o suficientemente desenvolvidas estas capacidades.

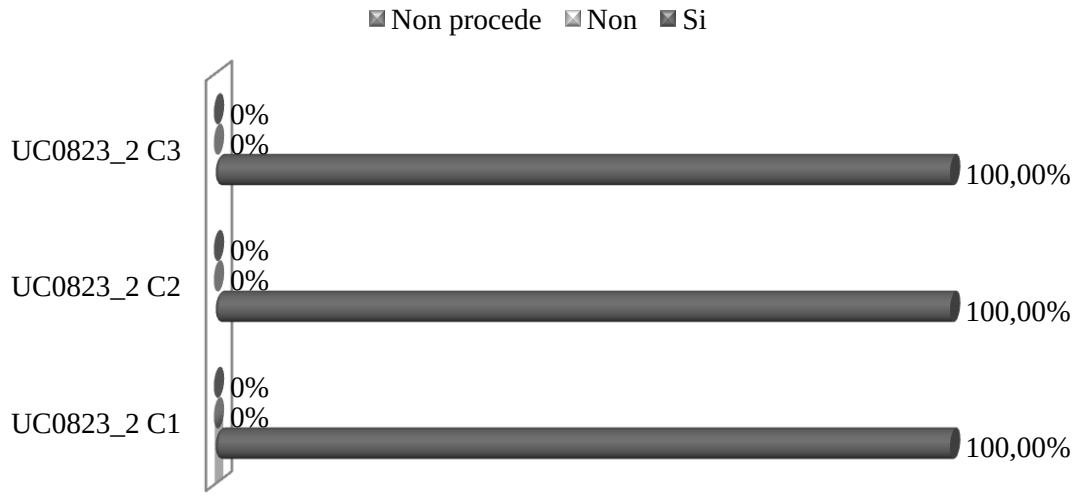
UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión.

C1. Sabe realizar a montaxe de redes eléctricas aéreas de baixa tensión.

C2. Sabe realizar o mantemento de redes eléctricas aéreas de baixa tensión.

C3. Sabe realiza a montaxe e mantemento de redes aéreas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 102.
UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión.



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe de redes eléctricas aéreas de baixa tensión; sabe realizar o mantemento de redes eléctricas aéreas de baixa tensión; e sabe realizar a montaxe e mantemento de redes aéreas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

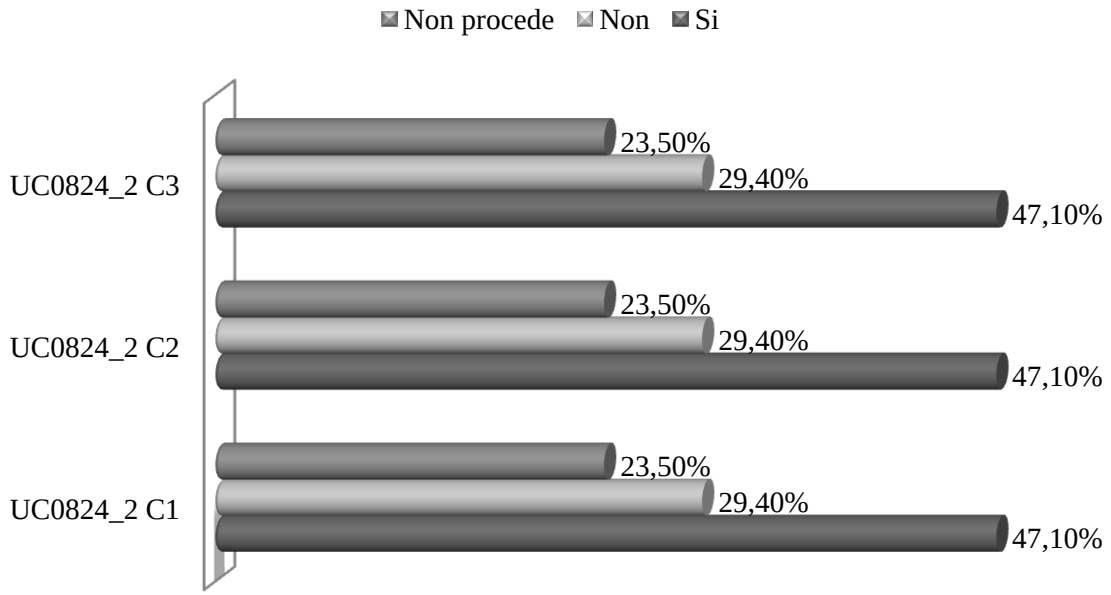
UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.

C1. Sabe realizar a montaxe de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.

C2. Sabe realizar o mantemento de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.

C3. Sabe realizar a montaxe e mantemento de redes subterráneas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 103.
UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.



Fonte: elaboración propia

O 47,1% das empresas indican que o alumnado sabe realizar a montaxe de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión; sabe realizar o mantemento de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión; e sabe realizar a montaxe e mantemento de redes subterráneas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais. O 29,4% considera que non teñen o suficientemente desenvolvidas estas capacidades e o 23,5% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non ditas capacidades.

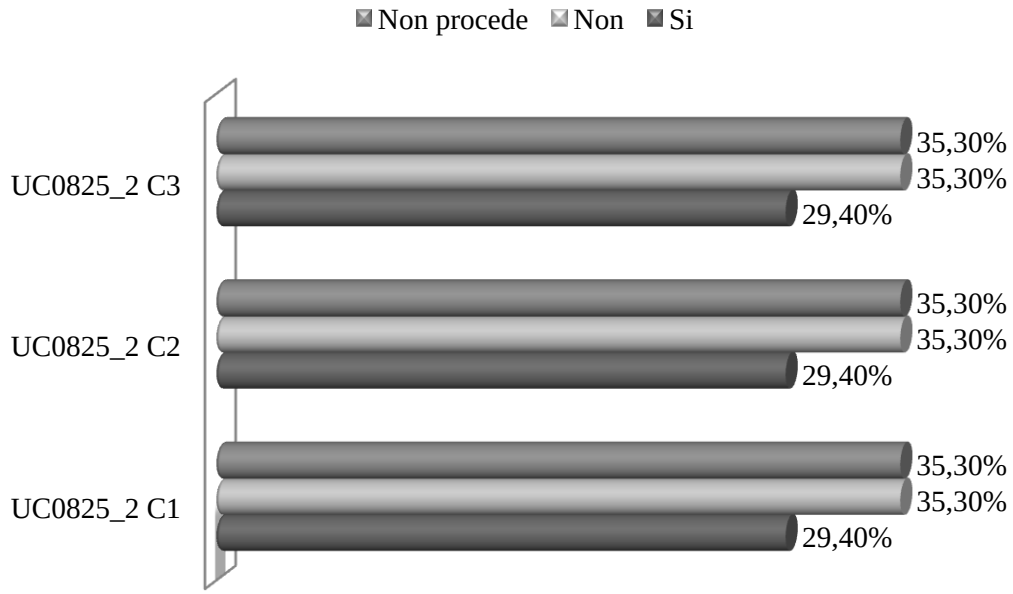
UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas.

C1. Sabe realizar a montaxe e mantemento de transformadores.

C2. Sabe realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas rotativas.

C3. Sabe realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

Gráfica 104.
UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas.



Fonte: elaboración propia

Soamente un 29,4% das empresas considera que o alumnado sabe realizar a montaxe e mantemento de transformadores; sabe realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas rotativas; sabe realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais. O 35,3% considera que non teñen o suficientemente desenvolvidas estas capacidades e o 35,3% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non ditas capacidades.

ENERXÍA E AUGA

ENAE0108 Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

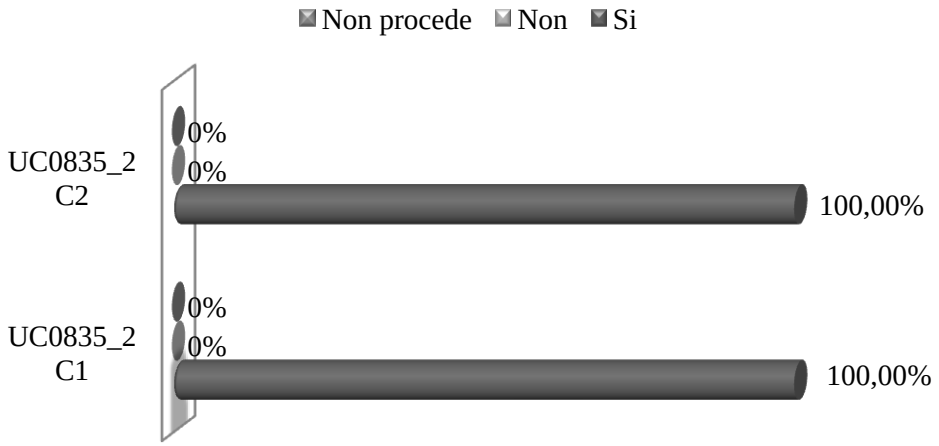
- UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas
- UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas.
- UC0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas.

UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas

C1. Conta cos coñecementos necesarios de electrotecnia: funcións, leis e regras máis relevantes da electricidade, así como a funcionalidade dos elementos e conxuntos eléctricos presentes nas instalacións solares fotovoltaicas.

C2. Sabe realizar o replanteo e coñece e entende o funcionamento das instalacións solares fotovoltaicas.

Gráfica 105.
UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado conta cos coñecementos necesarios de electrotecnia: funcións, leis e regras máis relevantes da electricidade, así como a funcionalidade dos elementos e conxuntos eléctricos presentes nas instalacións solares fotovoltaicas; e sabe realizar o replanteo e coñece e entende o funcionamento das instalacións solares fotovoltaicas.

UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas.

C1. Sabe realizar a montaxe mecánica en instalacións solares fotovoltaicas.

C2. Saber realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.

C3. Sabe realizar a montaxe eléctrica e electrónica en instalacións solares fotovoltaicas.

C4. Realiza a montaxe de instalacións solares fotovoltaicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

Gráfica 106.
UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas.



Fonte: elaboración propia

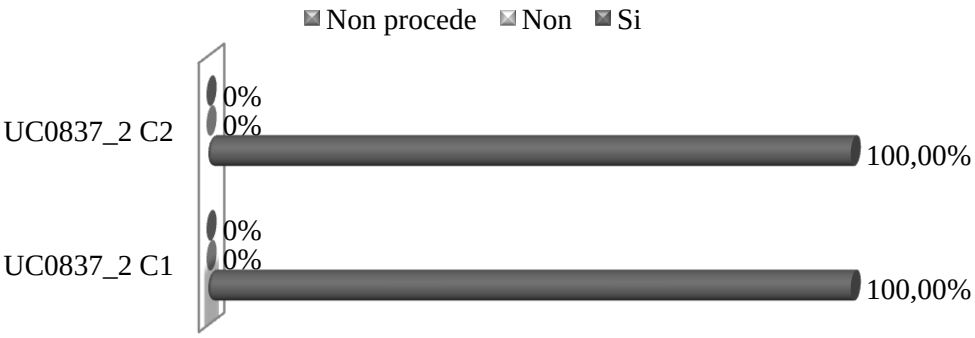
Todas as empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe mecánica en instalacións solares fotovoltaicas; sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais; e sabe realizar a montaxe eléctrica e electrónica en instalacións solares fotovoltaicas.

UC0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas.

C1. Sabe realizar a mantemento de instalación solares fotovoltaicas.

C2. Realiza a mantemento de instalacións solares fotovoltaicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

Gráfica 107.
UC0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas.



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes consideran que o alumnado saber realizar a mantemento de instalacións solares fotovoltaicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

ENAE0208 Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas

As UC que configuran este Certificado de Profesionalidade son as seguintes:

- UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas
- UC0602_2: Realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.
- UC0603_2: Realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.
- UC0604_2: Realizar a posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas.
- UC0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas.

UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas

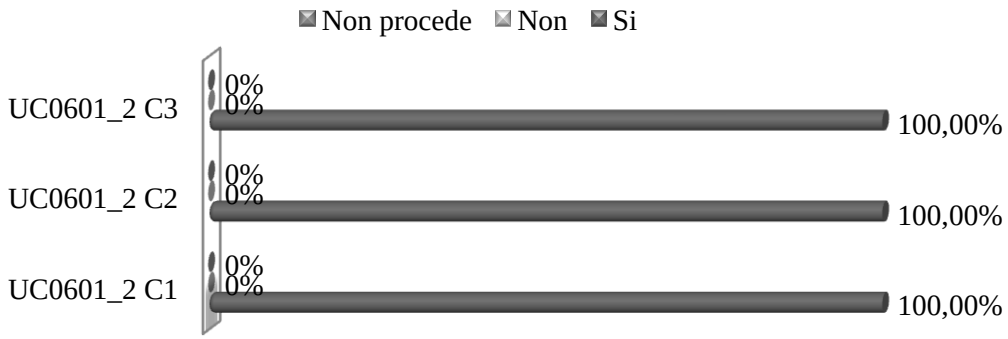
C1. Sabe analizar o funcionamento hidráulico e termodinámico de instalacións solares térmicas para determinar as súas características e elementos relacionados coa montaxe da mesma

C2. Saber analizar o funcionamento das instalacións eléctricas que requiren os sistemas solares térmicos

C3. Saber replantear proxectos de montaxe de instalacións solares térmicas interpretando correctamente la documentación técnica ao respecto.

Gráfica 108.

UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas



Fonte: elaboración propia

Todas as empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe analizar o funcionamento hidráulico e termodinámico de instalacións solares térmicas para determinar as súas características e elementos relacionados coa montaxe da mesma; sabe analizar o funcionamento das instalacións eléctricas que requiren os sistemas solares térmicos; e sabe replantear proxectos de montaxe de instalacións solares térmicas interpretando correctamente la documentación técnica ao respecto.

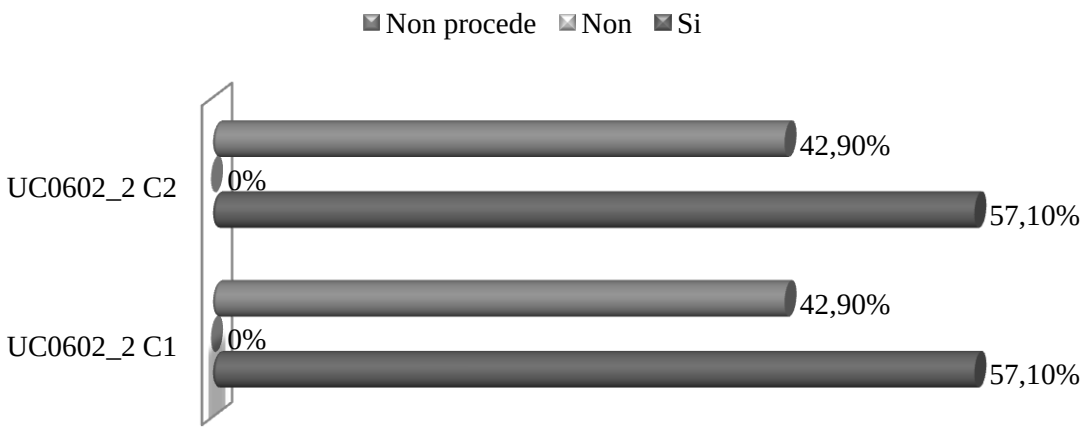
UC0602_2: Realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.

C1. Sabe realizar a montaxe mecánica e hidráulica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

C2. Sabe organizar e realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.

Gráfica 109.

UC0602_2: Realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.



Fonte: elaboración propia

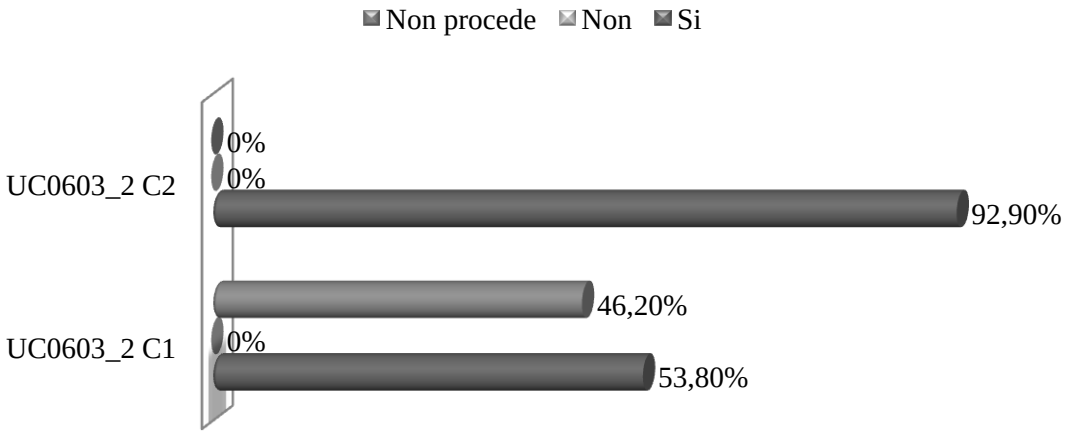
O 57,1% das empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe mecánica e hidráulica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva; e sabe organizar e realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas. O 42,9% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non ditas capacidades.

UC0603_2: Realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.

C1. Sabe realizar a montaxe eléctrica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

C2. Sabe organizar e realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.

Gráfica 110.
UC0603_2: Realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.



Fonte: elaboración propia

O 53,8% das empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a montaxe eléctrica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva. O 46,2% restante indica que non procede responder sobre se o alumnado adquiriu ou non ditas capacidades.

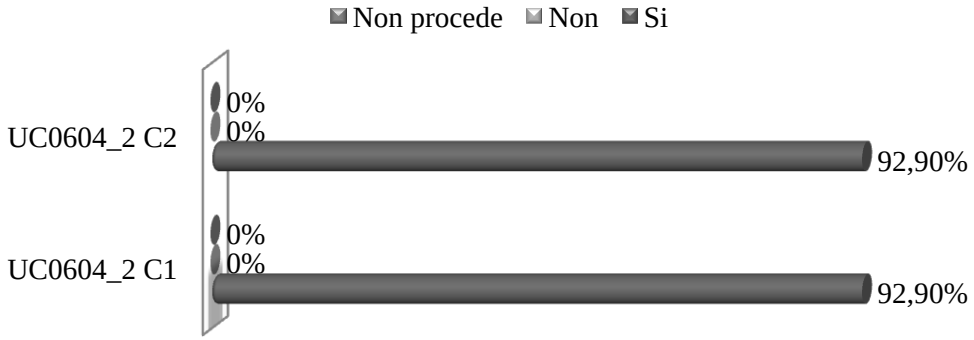
O 92,9% das empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe organizar e realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas. O 7,1% (1) restante non responde.

UC0604_2: Realizar a posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas.

C1. Realiza a posta en servizo, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

C2. Sabe realizar a posta en servizo de instalacións solares térmicas.

Gráfica 111.
UC0604_2: Realizar a posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas.



Fonte: elaboración propia

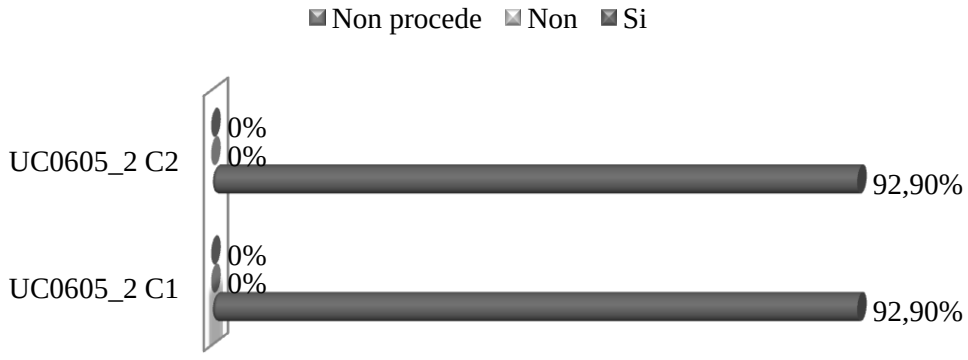
O 92,9% das empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado sabe realizar a posta en servizo, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva; e sabe realizar a posta en servizo de instalacións solares térmicas. O 7,1% (1) restante non responde.

UC0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas.

C1. Sabe realizar a mantemento de instalación solares térmicas.

C2. Realiza a mantemento de instalacións solares térmicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.

Gráfica 112.
UC0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas.



Fonte: elaboración propia

O 92,9% das empresas participantes desta especialidade consideran que o alumnado realiza a mantemento de instalacións solares térmicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva. O 7,1% (1) restante non responde.

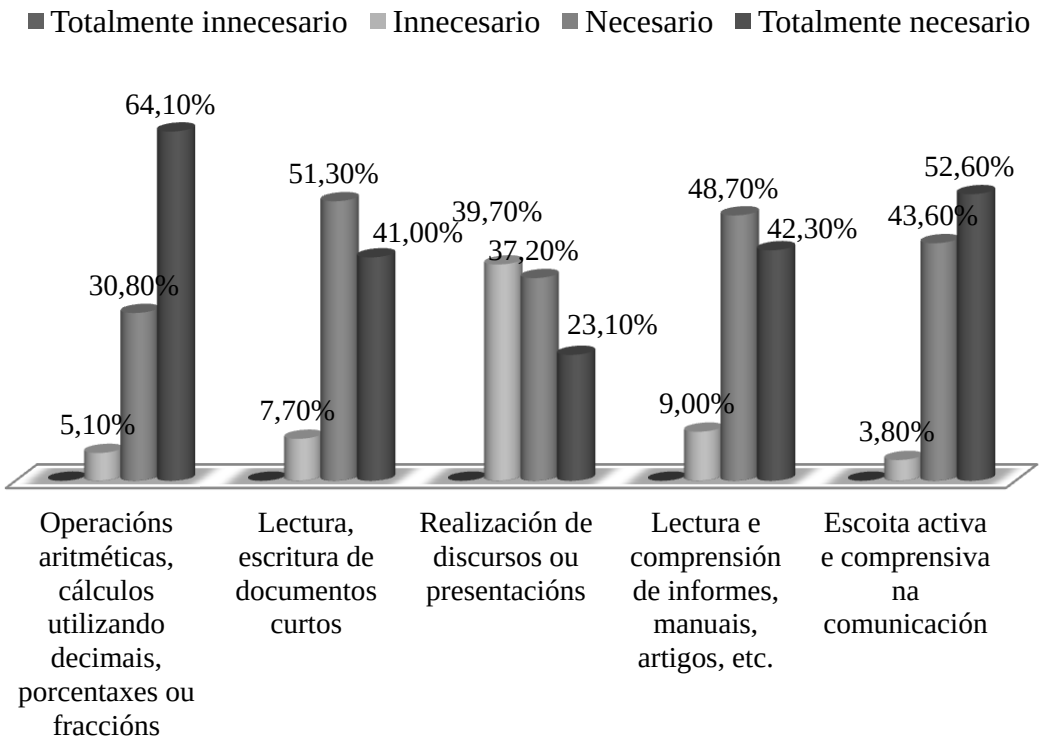
8.3. NECESIDADES DE FORMACIÓN RELACIONADAS COAS COMPETENCIAS TRANSVERSAIS

Neste apartado presentamos os resultados referidos ás respostas dadas polas empresas en relación ás competencias de tipo transversal que demandan para os traballadores tanto presentes coma futuros.

8.3.1. Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita

Como podemos ver na seguinte gráfica, as competencias básicas son bastante valoradas polas empresas participantes. A única competencias básica que non é demasiado valorada é a que se refire á realización de discursos e presentacións, xa que soamente un 23,1% a considera moi necesaria e un 37,2% considera que é necesaria.

Gráfica 113.
Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para este apartado. Como vemos a media é bastante alta para case tódalas competencias básicas (>3,33), excepto para a competencia relacionada coa necesidade de saber realizar discursos e presentación, que obtivo unha media de 1,83.

Táboa 70.

Estatísticos descritivos: Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita

	N	Media	Desviación estándar
Operacións aritméticas, cálculos utilizando decimais, porcentaxes ou fraccións	78	3,59	,591
Lectura, escritura de documentos curtos	78	3,33	,617
Realización de discursos ou presentacións	78	1,83	,780
Lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc.	78	3,33	,638
Escoita activa e comprensiva na comunicación	78	3,49	,575

Fonte: elaboración propia

8.3.1.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo a familia profesional.

Aplicando a proba de Kruskal Wallis, comprobamos que en todos os casos p > ,05, polo que non existen diferenzas significativas na valoración das competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo a familia a que pertencen as empresas.

Táboa 71.

Estatísticos de proba[a,b] competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral e/ou escrita por familia profesional

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Cálculo	1,659	2	,436
Lectura, escritura	,811	2	,667
Discursos, presentacións	3,312	2	,191
Comprensión informes, manuais	,415	2	,812
Escoita activa e comprensiva	1,238	2	,539

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

Tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada en tódalas familias profesionais é o cálculo e a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. Na familia profesional de electricidade e electrónica a que máis valoran é o cálculo (94,44% consideran que é necesario ou moi necesario), na familia de enerxía e auga é a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. (100% consideran que é necesario ou moi necesario) e na familia de edificación e obra civil é a escoita activa e comprensiva na comunicación (97,44% consideran que é necesario ou moi necesario). A menos valorada por tódalas familias segue sendo a que se refire á realización de discursos ou presentacións.

Táboa 72.
Resultados competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita por familias profesionales

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Cálculo				
Electricidade e electrónica	0%	5,56%	16,66%	77,78%
Enerxía e auga	0%	4,76%	33,33%	61,90%
Edificación e obra civil	0%	5,13%	35,90%	58,97%
Lectura, escritura de documentos curtos				
Electricidade e electrónica	0%	11,11%	44,44%	44,44%
Enerxía e auga	0%	4,76%	47,62%	47,62%
Edificación e obra civil	0%	7,69%	56,41%	35,90%
Realización de discursos ou presentacións				
Electricidade e electrónica	38,89%	50,00%	11,11%	0%
Enerxía e auga	23,81%	42,86%	33,33%	0%
Edificación e obra civil	48,72%	28,20%	23,08%	0%
Lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc.				
Electricidade e electrónica	0%	11,11%	44,44%	44,44%
Enerxía e auga	0%	0%	57,14%	42,86%
Edificación e obra civil	0%	12,82%	46,15%	41,02%
Escoita activa e comprensiva na comunicación				
Electricidade e electrónica	0%	11,11%	44,44%	44,44%
Enerxía e auga	0%	0%	42,86%	57,14%
Edificación e obra civil	0%	2,56%	43,59%	53,85%

Fonte: elaboración propia

8.3.1.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo o tamaño da empresa

Segundo os resultados da proba de Kruskal Wallis, segundo o tamaño da empresa as diferenzas nestas competencias básicas tampouco son signficativas, dado que en todos os casos p > ,05.

Táboa 73.
Estatísticos de proba[a,b] competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral e/ou escrita por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Cálculo	4,601	3	,203
Lectura, escritura	3,669	3	,299
Discursos, presentacións	3,301	3	,348
Comprensión informes, manuais	3,728	3	,292
Escoita activa e comprensiva	1,166	3	,761
a. Proba de Kruskal Wallis			
b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA			

Fonte: elaboración propia

Segundo as porcentaxes acadadas en función do tamaño de empresa, tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada é o cálculo e a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. Nas microempresas, pequenas empresas e grandes empresas a competencia básica máis valorada é o cálculo (60% consideran que é totalmente necesario). Nas medianas empresas a competencia máis valorada é a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. (55,56% consideran que é totalmente necesario).

Táboa 74.
Resultados competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita por tamaño de empresa

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Cálculo				
Microempresa	0%	5,00%	35,00%	60,00%
Pequena empresa	0%	0%	22,22%	77,78%
Mediana empresa	0%	25,00%	25,00%	50,00%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%

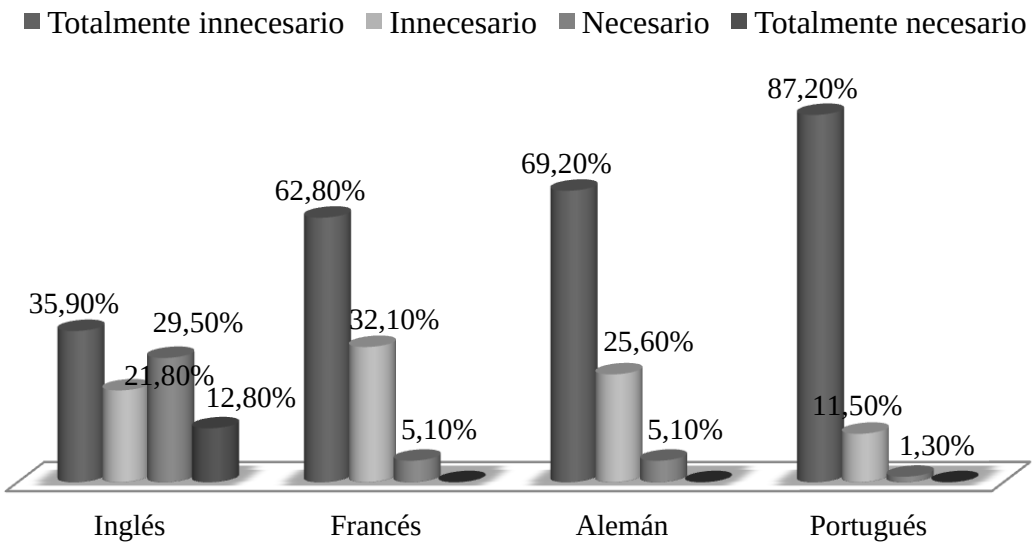
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Lectura, escritura de documentos curtos				
Microempresa	0%	10,00%	53,33%	36,67%
Pequena empresa	0%	0%	55,56%	44,44%
Mediana empresa	0%	0%	25,00%	75,00%
Grande empresa	0%	0%	40,00%	60,00%
Realización de discursos ou presentacións				
Microempresa	40,00%	38,33%	21,67%	0%
Pequena empresa	22,22%	33,33%	44,44%	0%
Mediana empresa	50,00%	50,00%	23,08%	0%
Grande empresa	60,00%	20,00%	20,00%	0%
Lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc.				
Microempresa	0%	10,00%	53,33%	36,67%
Pequena empresa	0%	11,11%	33,33%	55,56%
Mediana empresa	0%	0%	25,00%	75,00%
Grande empresa	0%	0%	40,00%	60,00%
Escoita activa e comprensiva na comunicación				
Microempresa	0%	5,00%	41,67%%	53,33%%
Pequena empresa	0%	0%	55,56%	44,44%
Mediana empresa	0%	0%	25,00%	75,00%
Grande empresa	0%	0%	60,00%	40,00%

Fonte: elaboración propia

8.3.2. Competencias en idiomas

Como podemos ver na seguinte gráfica, os idiomas non son demasiado valorados polas empresas participantes. O único idioma que si consideran que podería aportar valor ás ocupacións do seu ámbito laboral é o inglés, xa que un 42,3% considera que é necesario ou totalmente necesario.

Gráfica 114.
Idiomas



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para este apartado. Como vemos a media non é demasiado alta para ningún dos idiomas, xa que a escala é de 1 a 4 e as medias están por debaixo do 1,5 excepto no caso de inglés que ten unha media de 2,19.

Táboa 75.
Estatísticos descritivos: Idiomas

	N	Media	Desviación estándar
Inglés	78	2,19	1,070
Francés	78	1,42	,593
Alemán	78	1,36	,581
Portugués	78	1,14	,386

Fonte: elaboración propia

8.3.2.1. Análise diferencial comparativa das necesidades de formación en idiomas segundo a familia profesional

Aplicando a proba de Kruskal Wallis, comprobamos que segundo a familia profesional á que pertenza a empresa as diferenzas son significativas para o Inglés (p=,001 considerando p≤,05) e para o Francés (p=,004 considerando p≤,05).

Táboa 76.
Estatísticos de proba[a,b] idiomas por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Inglés	13,602	2	,001
Frances	10,938	2	,004
Alemán	,434	2	,805
Portugués	2,010	2	,366

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

A fin de pormenorizar segundo as familias profesionais, tal e como podemos observar na seguinte táboa, na familia profesional de electricidade e electrónica están de acordo con que o único idioma que pode ser algo necesario é o inglés, fronte a familia de enerxía e auga que acadan porcentaxes moi baixos todos os idiomas.

Táboa 77.
Resultados idiomas por familias profesionales

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Inglés				
Electricidade e electrónica	16,67%	16,67%	55,55%	11,11%
Enerxía e auga	61,90%	28,57%	9,53%	0%
Edificación e obra civil	30,77%	20,51%	28,21%	20,51%
Francés				
Electricidade e electrónica	77,78%	16,67%	5,55%	0%
Enerxía e auga	85,71%	9,52%	4,76%	0%
Edificación e obra civil	43,59%	51,28%	5,13%	0%
Alemán				
Electricidade e electrónica	77,78%	11,11%	11,11%	0%
Enerxía e auga	66,67%	33,33%	0%	0%
Edificación e obra civil	66,67%	28,01%	5,13%	0%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Portugués				
Electricidade e electrónica	94,44%	5,56%	0%	0%
Enerxía e auga	90,48%	9,52%	0%	0%
Edificación e obra civil	82,05%	15,38%	2,56%	0%

Fonte: elaboración propia

8.3.2.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en idiomas segundo o tamaño da empresa

A proba de Kruskal Wallis pon de manifestou que tan só son significativas as diferenzas para o Portugués segundo o tamaño da empresa (p=,018 considerando p≤,05).

Táboa 78.
Estatísticos de proba[a,b] idiomas por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Inglés	1,643	3	,650
Frances	5,821	3	,121
Alemán	3,060	3	,383
Portugués	10,042	3	,018

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

Tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada en tódalas familias profesionais é o inglés. Nas microempresas a competencia en idiomas máis valorada é inglés (45% consideran que é totalmente necesario ou necesario). Nas pequenas empresas a competencia máis valorada tamén é o inglés (22,22% consideran que é necesario). Nas medianas empresas danlle o mesmo valor ao inglés que ao francés. (50% consideran que é necesario). Nas grandes empresas a competencia máis valorada tamén é inglés (40% consideran que é necesario).

Respecto ao Portugués, as diferenzas danse entre a gran empresa e as restantes, dado que o 20% das grandes empresas consideran que é necesario fronte as demais que practicamente todas elas indican que é totalmente innecesario.

Táboa 79.
Resultados idiomas por tamaño de empresa

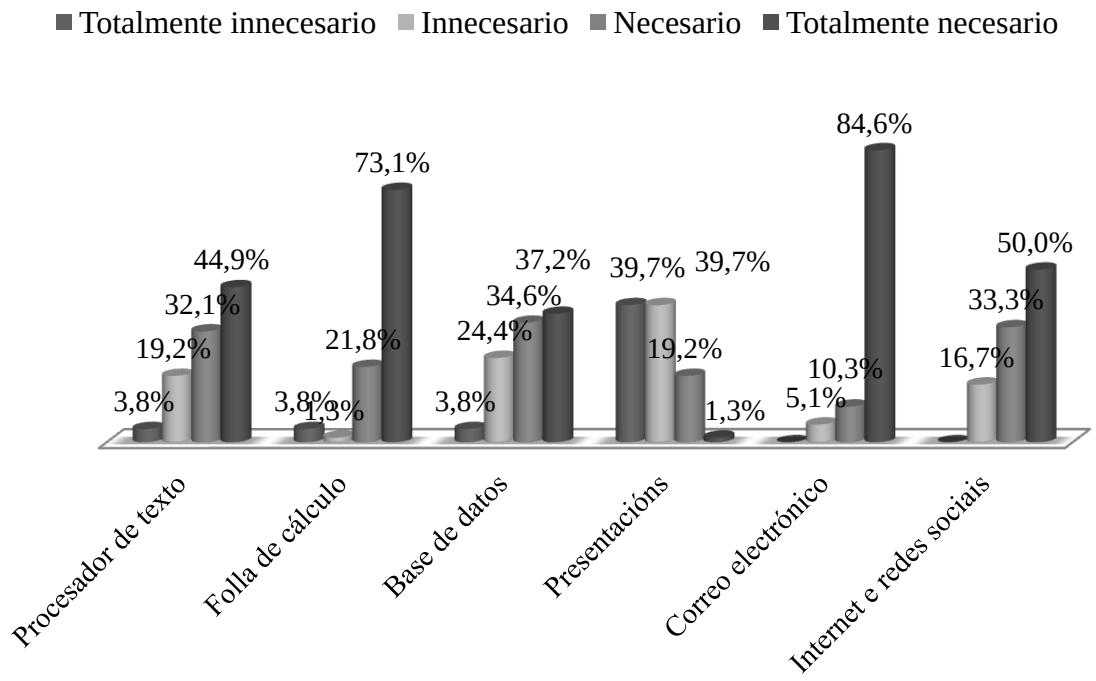
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Inglés				
Microempresa	35,00%	20,00%	28,33%	16,67%
Pequena empresa	44,44%	33,33%	22,22%	0%
Mediana empresa	25,00%	25,00%	50,00%	0%
Grande empresa	40,00%	20,00%	40,00%	0%
Francés				
Microempresa	65,00%	33,33%	1,67%	0%
Pequena empresa	55,56%	33,33%	11,11%	0%
Mediana empresa	25,00%	25,00%	50,00%	0%
Grande empresa	80,00%	20,00%	0%	0%
Alemán				
Microempresa	73,33%	21,67%	5,00%	0%
Pequena empresa	66,67%	33,33%	0%	0%
Mediana empresa	50,00%	25,00%	25,00%	0%
Grande empresa	40,00%	60,00%	0%	0%
Portugués				
Microempresa	93,33%	5,00%	1,67%	0%
Pequena empresa	66,66%	33,33%	0%	0%
Mediana empresa	50,00%	50,00%	0%	0%
Grande empresa	0%	80,00%	20,00%	0%

Fonte: elaboración propia

8.3.3. Competencia en ofimática

Como podemos ver na seguinte gráfica, a ofimática si é bastante valorada polas empresas participantes, sobre todo as ferramentas de correo electrónico (94,9% considera que é necesaria ou totalmente necesaria) e folla de cálculo (94,9% considera que é necesaria ou totalmente necesaria). A única ferramenta que apenas valoran é a de presentacións (79,4% considera que é innecesaria ou totalmente innecesaria).

Gráfica 115.
Ofimática



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para este apartado. Como vemos a media é moi alta para o correo electrónico (3,79) e folla de cálculo (2,64). É bastante alta para internet e redes sociais (3,33) e procesador de textos (3,18). É boa tamén para base de datos (3,05) e é bastante baixa para presentacións (1,82).

Táboa 80.
Estatísticos descritivos: Ofimática

	N	Media	Desviación estándar
Procesador texto	78	3,18	,879
Folla cálculo	78	3,64	,702
Base datos	78	3,05	,881
Presentacións	78	1,82	,785
Correo electrónico	78	3,79	,519
Internet/redes sociais	78	3,33	,750

Fonte: elaboración propia

8.3.3.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en ofimática segundo a familia profesional

Na seguinte táboa vemos que segundo a familia profesional á que pertencen as empresas, as diferenzas son significativas para todos os aspectos relacionados coa ofimática, excepto para as presentacións (p=,194 considerando p≤,05).

Táboa 81.
Estatísticos de proba[a,b] ofimática por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Procesador texto	6,398	2	,041
Folla cálculo	11,985	2	,002
Base datos	8,344	2	,015
Presentacións	3,278	2	,194
Correo electrónico	6,723	2	,035
Internet/redes sociais	6,365	2	,041

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

Se facemos unha análise mais pormenorizada por familias profesionais, tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada pola familia de electricidade e electrónica é a referida a internet e redes sociais.

Na familia de enerxía e auga tódalas competencias teñen o mesmo valor (95,24% consideran que son moi necesarias ou necesarias), excepto no caso da competencia referida á realización de presentacións.

Na familia de edificación e obra civil as competencias máis valoradas son as referidas ao manexo de follas de cálculo e correo electrónico (92,31% consideran que son moi necesarias ou necesarias).

Táboa 82.
Resultados ofimática por familias profesionales

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Procesador texto				
Electricidade e electrónica	0%	5,56%	50,00%	44,44%
Enerxía e auga	4,76%	4,76%	28,57%	61,90%
Edificación e obra civil	5,13%	33,33%	25,64%	35,90%
Folla cálculo				
Electricidade e electrónica	0%	0%	61,11%	38,89%
Enerxía e auga	4,76%	0%	4,76%	90,48%
Edificación e obra civil	5,13%	2,56%	12,82%	79,49%
Base datos				
Electricidade e electrónica	0%	22,22%	38,89%	38,89%
Enerxía e auga	4,76%	5,52%	23,81%	61,90%
Edificación e obra civil	5,13%	33,33%	38,46%	23,08%
Presentacións				
Electricidade e electrónica	27,78%	33,33%	38,89%	0%
Enerxía e auga	38,09%	57,14%	4,76%	0%
Edificación e obra civil	46,15%	33,33%	17,95%	2,56%
Correo electrónico				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	4,76%	4,76%	90,48%
Edificación e obra civil	0%	7,69%	17,95%	74,36%
Internet/redes sociais				
Electricidade e electrónica	0%	0%	61,11%	38,89%
Enerxía e auga	0%	4,76%	23,81%	71,43%
Edificación e obra civil	0%	30,77%	25,64%	43,59%

Fonte: elaboración propia

8.3.3.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en ofimática segundo o tamaño da empresa

Aplicando a proba de Kruskal Wallis, comprobamos que non existen diferenzas significativas nas valoración feitas polas empresas, independentemente do seu tamaño, para ningunha das variables.

Táboa 83.
Estatísticos de proba[a,b] ofimática por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Procesador texto	3,409	3	,333
Folla cálculo	7,376	3	,061
Base datos	4,939	3	,176
Presentacións	6,717	3	,081
Correo electrónico	1,233	3	,745
Internet/redes sociais	4,874	3	,181

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

Nas microempresas a competencia en ofimática máis valorada é o correo electrónico (83,33% consideran que é totalmente necesario).

Nas pequenas empresas a competencia máis valorada tamén é o correo electrónico (88,89% consideran que é totalmente necesario).

Nas medianas empresas novamente é o correo electrónico a competencia máis importante en ofimática (75% consideran que é necesario).

Nas grandes empresas a competencia máis valorada é o manexo de internet e redes sociais (100% consideran que é totalmente necesario).

Táboa 84.
Resultados ofimática por tamaño de empresa

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Procesador texto				
Microempresa	3,33%	21,67%	35,00%	40,00%
Pequena empresa	0%	22,22%	22,22%	55,56%
Mediana empresa	25,00%	0%	25,00%	50,00%
Grande empresa	0%	0%	20,00%	80,00%

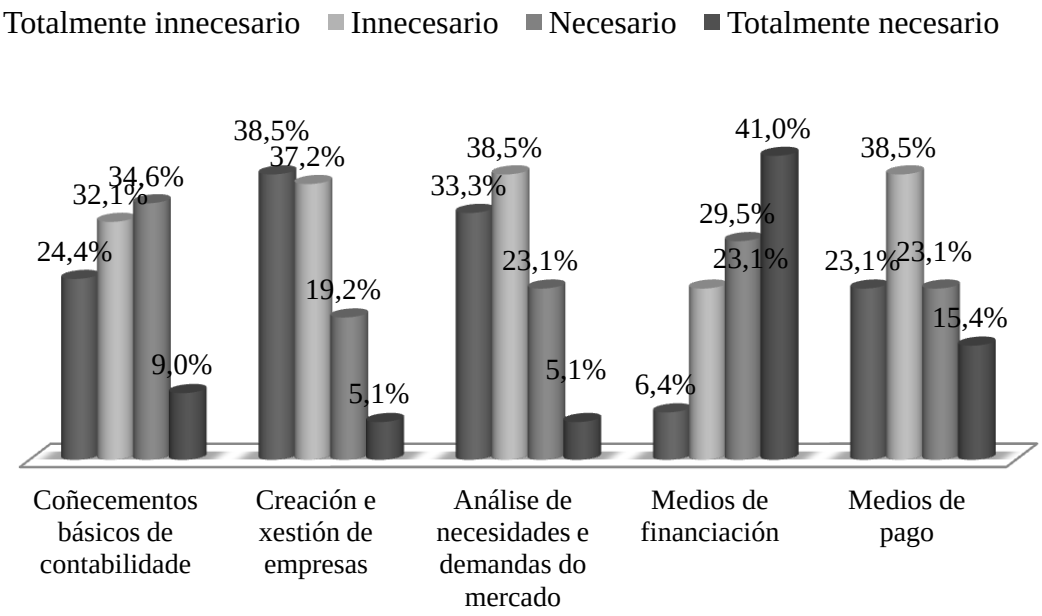
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Folla cálculo				
Microempresa	3,33%	0%	21,67%	75,00%
Pequena empresa	0%	11,11%	22,22%	66,67%
Mediana empresa	25,00%	0%	50,00%	25,00%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Base datos				
Microempresa	3,33%	28,33%	38,33%	30,00%
Pequena empresa	0%	22,22%	11,11%	66,67%
Mediana empresa	25,00%	0%	25,00%	50,00%
Grande empresa	0%	0%	40,00%	60,00%
Presentacións				
Microempresa	38,33%	41,67%	20,00%	0%
Pequena empresa	22,22%	33,33%	33,33%	11,11%
Mediana empresa	50,00%	50,00%	0%	0%
Grande empresa	80,00%	20,00%	0%	0%
Correo electrónico				
Microempresa	0%	5,00%	11,67%	83,33%
Pequena empresa	0%	11,11%	0%	88,89%
Mediana empresa	0%	0%	25,00%	75,00%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Internet/redes sociais				
Microempresa	0%	20,00%	31,67%	48,33%
Pequena empresa	0%	11,11%	44,44%	44,44%
Mediana empresa	0%	0%	75,00%	25,00%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%

Fonte: elaboración propia

8.3.4. Competencia en administración e xestión

Como podemos ver na seguinte gráfica, a administración e xestión empresarial tampouco é demasiado valorada polas empresas participantes. As competencias mellor valoradas son as que se refiren a medios de financiación e, en bastante menor medida, a que se refire a medios de pago.

Gráfica 116.
Administración e xestión



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para o apartado de administración e xestión. Como vemos a media é bastante baixa en case tódolos ítems (< 2,28), excepto no caso do ítem que se refire aos medios de financiación que ten unha media de 3,05.

Táboa 85.
Estatísticos descritivos: Administración e xestión

	N	Media	Desviación estándar
Coñecementos básicos de contabilidade	78	2,28	,938
Creación e xestión de empresas	78	1,91	,885
Análise de necesidades e demandas do mercado	78	2,00	,883
Medios de financiación	78	3,05	,952
Medios de pago	78	2,31	,997

Fonte: elaboración propia

8.3.4.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en administración e xestión segundo a familia profesional

Aplicando a proba de Kruskal Wallis, comprobamos que segundo o sector ao que pertence a empresa as diferenzas son significativas para todos os aspectos valorados, excepto para os medios de pago (p=,126 considerando p≤,05).

Táboa 86.
Estatísticos de proba[a,b] administración e xestión por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Contabilidade	6,915	2	,032
Empresas	8,723	2	,013
Mercado traballo	7,045	2	,030
Financiación	9,126	2	,010
Pagos	4,145	2	,126

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

Tal e como podemos observar na seguinte táboa, apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais. A competencia máis valorada nas tres familias profesionais é a referida aos medios de financiación, na cal se dan as maiores diferenzas, sendo a maior valoración a realizada pola familia de enerxía e auga.

Táboa 87.
Resultados administración e xestión escrita por familias profesionales

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecementos básicos de contabilidade				
Electricidade e electrónica	0%	33,33%	55,60%	11,11%
Enerxía e auga	19,0%	52,4%	28,6%	0%
Edificación e obra civil	38,5%	20,5%	28,2%	12,8%
Creación e xestión de empresas				
Electricidade e electrónica	27,8%	38,9%	27,8%	5,6%
Enerxía e auga	61,9%	33,3%	4,8%	0%
Edificación e obra civil	30,8%	38,5%	23,1%	7,7%
Análise de necesidades e demandas do mercado				
Electricidade e electrónica	27,8%	61,1%	11,11%	0%
Enerxía e auga	52,4%	33,3%	9,5%	4,8%
Edificación e obra civil	25,6%	30,8%	35,9%	7,7%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Medios de financiación				
Electricidade e electrónica	0%	27,8%	27,8%	44,44%
Enerxía e auga	4,8%	4766%	33,3%	14,3%
Edificación e obra civil	10,3%	7,7%	28,2%	53,8%
Medios de pago				
Electricidade e electrónica	22,2%	22,2%	27,8%	27,8%
Enerxía e auga	28,6%	52,4%	14,3%	4,8%
Edificación e obra civil	20,5%	38,5%	25,6%	15,4%

Fonte: elaboración propia

8.3.4.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en administración e xestión segundo o tamaño da empresa

Non existen diferenzas significativas nas valoracións das empresas das competencias referidas a esta dimensión.

Táboa 88.
Estatísticos de proba[a,b] administración e xestión por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Contabilidade	6,477	3	,091
Empresas	,946	3	,814
Mercado traballo	1,188	3	,756
Financiación	,201	3	,977
Pagos	2,047	3	,563

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

Tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada en tódalas empresas independentemente do seu tamaño é o control de medios de financiación.

Nas microempresas a competencia máis valorada é o control de medios de financiación (70% consideran que é necesario ou totalmente necesario).

Nas pequenas empresas o 77,7% consideran que as competencias máis necesarias son coñecementos básicos de contabilidade e medios de financiación.

Nas medianas empresas a competencia máis valorada é a que se refire a control de medios de pago (50% consideran que é totalmente necesario). Nas grandes empresas a competencia máis valorada é o control de medios de financiación (80% consideran que é necesario ou totalmente necesario).

Táboa 89.
Resultados administración e xestión escrita por tamaño de empresa

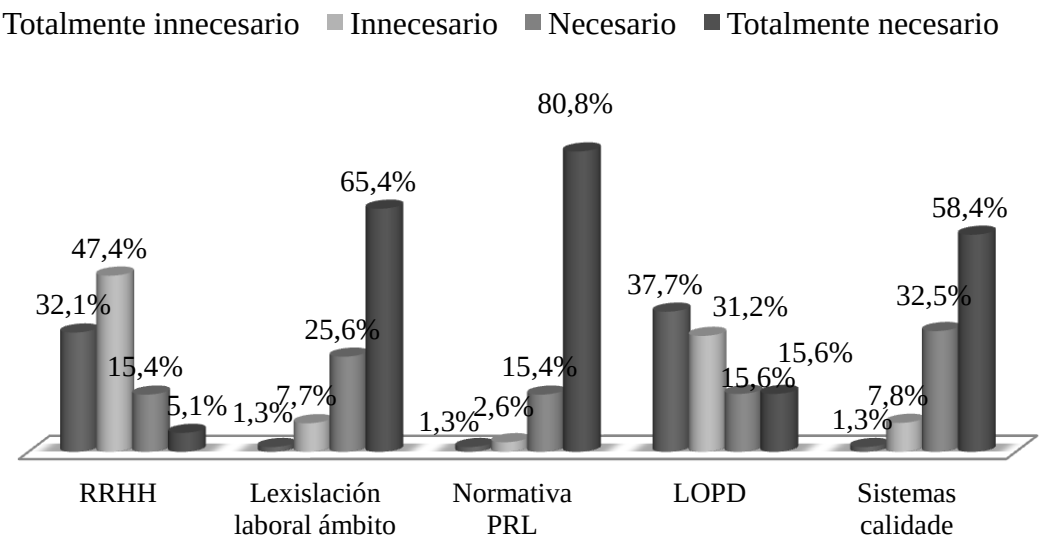
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecementos básicos de contabilidade				
Microempresa	25,0%	33,3%	36,7%	5,0%
Pequena empresa	11,1%	11,1%	44,4%	33,3%
Mediana empresa	25,0%	50,0%	0%	25,0%
Grande empresa	40,0%	40,0%	20,0%	0%
Creación e xestión de empresas				
Microempresa	40,0%	35,0%	20,0%	5,0%
Pequena empresa	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Mediana empresa	25,0%	50,0%	0%	25,0%
Grande empresa	40,0%	60,0%	0%	0%
Análise de necesidades e demandas do mercado				
Microempresa	36,7%	35,0%	23,3%	5,0%
Pequena empresa	22,2%	33,3%	44,4%	0%
Mediana empresa	25,0%	50,0%	0%	25,0%
Grande empresa	20,0%	80,0%	0%	0%
Medios de financiación				
Microempresa	3,3%	26,7%	30,0%	40,0%
Pequena empresa	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	50,0%	0%
Grande empresa	20,0%	0%	40,0%	40,0%
Medios de pago				
Microempresa	25,0%	40,0%	21,7%	13,3%
Pequena empresa	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	0%	50,0%
Grande empresa	20,0%	40,0%	40,0%	0%

Fonte: elaboración propia

8.3.5. Competencias sobre coñecementos xurídicos e normativa

Como podemos ver na seguinte gráfica, algúns dos coñecementos xurídicos e normativa si son bastante valorados, sen embargo hai outros que non se consideran necesarios. As competencias máis valoradas son as referidas á normativa de prevención de riscos laborais (95,9%), as referidas á lexislación do ámbito laboral (91%) e as referidas aos sistemas de calidade (90,9%).

Gráfica 117.
Coñecementos xurídicos e normativa



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para o apartado de coñecementos xurídicos e normativa. Como vemos a media é bastante baixa en certas competencia, como as que teñen que ver con recursos humanos ou protección de datos (< 2,09). Sen embargo son bastante altas nas competencias referidas á prevención de riscos laborais (3,76), á lexislación laboral (3,55) e á calidade (3,48).

Táboa 90.
Estatísticos descritivos: Coñecementos xurídicos e normativa

	N	Media	Desviación estándar
Coñecer a organización do traballo/xestión de RR.HH.	78	1,94	,827
Coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo	78	3,55	,696
Coñecer a normativa de prevención riscos laborais	78	3,76	,563

	N	Media	Desviación estándar
Coñecer a lexislación de protección de datos	77	2,09	1,078
Coñecer as normas e sistemas de calidade da empresa	77	3,48	,700

Fonte: elaboración propia

8.3.5.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en coñecementos xurídicos e normativa segundo a familia profesional

Neste caso as diferenzas son significativas tan só para a competencia relacionada co coñecemento da Lei de Protección de Datos (p=,046 considerando p≤,05).

Táboa 91.
Estatísticos de proba[a,b] coñecementos xurídicos e normativa por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
RRHH	2,230	2	,328
Lexislación laboral ámbito	2,514	2	,284
Normativa PRL	1,567	2	,457
LOPD	6,147	2	,046
Sistemas calidade	4,538	2	,103

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

Se facemos unha comparativa por familias profesionais, tal e como podemos observar na seguinte táboa, apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais. As competencias máis valorada nas tres familias profesionais son as referidas á prevención de riscos laborais e á lexislación laboral.

As maiores diferenzas danse para coñecer a lexislación de protección de datos, sendo na familia de Edificación e obra civil a que acada a maior porcentaxe (23,1%) no maior grao de valoración, fronte a familia profesional de Enerxía e auga cun tan sólo o 4,8%, que indican totalmente necesario.

Táboa 92.
Resultados coñecementos xurídicos e normativa por familias profesionales

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecer a organización do traballo/xestión de RR.HH.				
Electricidade e electrónica	50,00%	33,33%	11,11%	5,6%
Enerxía e auga	23,8%	57,1%	19,0%	0%
Edificación e obra civil	28,2%	48,7%	15,4%	7,7%
Coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo				
Electricidade e electrónica	0%	0%	55,6%	44,4%
Enerxía e auga	0%	9,5%	19,0%	71,4%
Edificación e obra civil	2,6%	10,3%	15,4%	71,8%
Coñecer a normativa de prevención riscos laborais				
Electricidade e electrónica	0%	0%	22,22%	77,8%
Enerxía e auga	0%	4,8%	4,8%	90,5%
Edificación e obra civil	2,6%	2,6%	17,9%	76,9%
Coñecer a lexislación de protección de datos				
Electricidade e electrónica	41,2%	35,3%	11,8%	11,8%
Enerxía e auga	52,4%	33,3%	9,5%	4,8%
Edificación e obra civil	28,2%	28,2%	20,5%	23,1%
Coñecer as normas e sistemas de calidade da empresa				
Electricidade e electrónica	0%	16,7%	38,9%	44,4%
Enerxía e auga	0%	0%	25,0%	75,0%
Edificación e obra civil	2,6%	7,7%	33,3%	56,4%

Fonte: elaboración propia

8.3.5.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en coñecementos xurídicos e normativa segundo o tamaño da empresa

Na seguinte táboa vemos que non existen diferenzas significativas para ningunha das competencias segundo o tamaño da empresa.

Táboa 93.

Estatísticos de proba[a,b] coñecementos xurídicos e normativa por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
RRHH	3,451	3	,327
Lexislación laboral ámbito	3,480	3	,323
Normativa PRL	4,199	3	,241
LOPD	,703	3	,872
Sistemas calidade	,869	3	,833

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

A competencia máis valorada en tódalas empresas, independentemente do tamaño, é a prevención de riscos laborais e a lexislación laboral.

Nas microempresas a competencia máis valorada é a prevención de riscos laborais (96,7% consideran que é necesario ou totalmente necesario).

Nas pequenas empresas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo e a prevención de riscos laborais.

Nas medianas empresas valórase por igual o coñecemento da lexislación laboral e a prevención de riscos laborais (50% consideran que é totalmente necesario).

Nas grandes empresas tamén se valora por igual o coñecemento da lexislación laboral e a prevención de riscos laborais (100% consideran que é totalmente necesario).

Táboa 94.
Resultados coñecementos xurídicos e normativa por tamaño de empresa

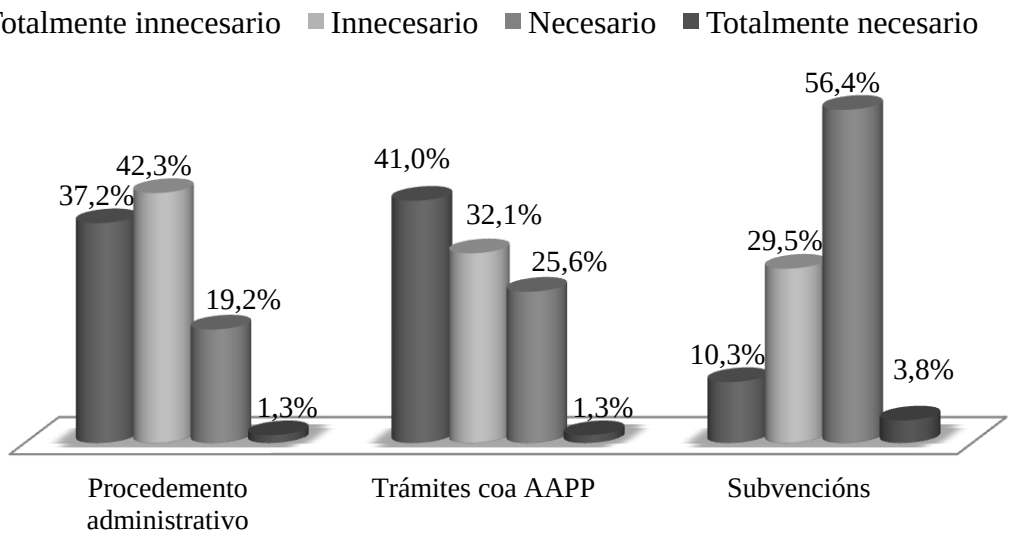
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecer a organización do traballo/xestión de RR.HH.				
Microempresa	38,3%	41,7%	16,7%	3,3%
Pequena empresa	11,1%	55,6%	11,1%	22,2%
Mediana empresa	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Grande empresa	0%	100%	0%	0%
Coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo				
Microempresa	0%	10,0%	26,7%	63,3%
Pequena empresa	0%	0%	33,3%	66,7%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	0%	50,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Coñecer a normativa de prevención riscos laborais				
Microempresa	0%	3,3%	15,0%	81,7%
Pequena empresa	0%	0%	22,2%	77,8%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	0%	50,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Coñecer a lexislación de protección de datos				
Microempresa	39,0%	30,5%	15,3%	15,3%
Pequena empresa	44,4%	11,1%	22,2%	22,2%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
Grande empresa	20,0%	80,0%	0%	0%
Coñecer as normas e sistemas de calidade da empresa				
Microempresa	0%	8,5%	30,5%	61,0%
Pequena empresa	0%	0%	55,6%	44,4%
Mediana empresa	25,0%	25,0%	0%	25,0%
Grande empresa	0%	20,0%	20,0%	60,0%

Fonte: elaboración propia

8.3.6. Competencia sobre o funcionamento das administracións públicas

Como podemos ver na seguinte gráfica, as competencias referidas ao funcionamento das administracións públicas apenas son valoradas. A única competencia á que lle dan certa importancia é a que se refire á tramitación de subvencións, xa que un 60,2% considera que é necesaria ou totalmente necesaria.

Gráfica 118.
Funcionamento das administracións públicas



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para o apartado de funcionamento das administracións públicas. Como vemos a media é bastante baixa en case tódolos ítems (< 2,54). A única á que lle conceden algo de valor é a que ten que ver co coñecemento de trámites de solicitude para pedir Subvencións.

Táboa 95.
Estatísticos descritivos: Funcionamento das administracións públicas

	N	Media	Desviación estándar
Coñecer o procedemento administrativo	78	1,85	,774
Coñecer e saber facer os trámites coas AAPP/Administración electrónica	78	1,87	,843
Coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir Subvencións	78	2,54	,733

Fonte: elaboración propia

8.3.6.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación no funcionamento das administracións públicas segundo a familia profesional

As diferenzas son significativas para a competencia referida aos trámites para solicitar subvencións (p=,001 considerando p≤,05).

Táboa 96.

Estatísticos de proba[a,b] funcionamento das administración públicas por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
PROCEDEMENTO ADMINISTRATIVO	5,739	2	,057
AAPP	3,800	2	,150
SUBVENCIÓNS	13,595	2	,001

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

Como podemos observar na seguinte táboa, apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais. A única competencia que é algo valorada nas familias profesionais de enerxía e auga e edificación e obra civil, pese a non ter unha puntuación tampouco moi elevada, é a referida á tramitación de subvencións. Sen embargo as maiores diferenzas danse na familia profesional de edificación e obra civil respecto as demais.

Táboa 97.

Resultados funcionamento das administracións públicas por familia profesional

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecer o procedemento administrativo				
Electricidade e electrónica	50,00%	38,9%	11,11%	0%
Enerxía e auga	52,4%	28,6%	19,0%	0%
Edificación e obra civil	23,1%	51,3%	23,1%	2,6%
Coñecer e saber facer os trámites coas AAPP/Administración electrónica				
Electricidade e electrónica	66,7%	11,11%	22,22%	0%
Enerxía e auga	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Edificación e obra civil	33,3%	41,0%	23,1%	2,6%
Coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir Subvencións				
Electricidade e electrónica	27,8%	44,4%	27,8%	0%
Enerxía e auga	0%	19,0%	76,2%	4,8%
Edificación e obra civil	7,7%	28,2%	59,0%	5,1%

Fonte: elaboración propia

8.3.6.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación no funcionamento das administracións públicas segundo o tamaño da empresa

Segundo o tamaño da empresa non existen diferenzas significativas para ningunha das competencias.

Táboa 98.

Estatísticos de proba[a,b] funcionamento das administración públicas por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
PROCEDEMENTO ADMINISTRATIVO	,973	3	,808
AAPP	,063	3	,996
SUBVENCIÓNS	,300	3	,960

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

Como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada en tódalas empresas, é coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir subvencións.

Táboa 99.

Resultados funcionamento das administracións públicas por tamaño de empresa

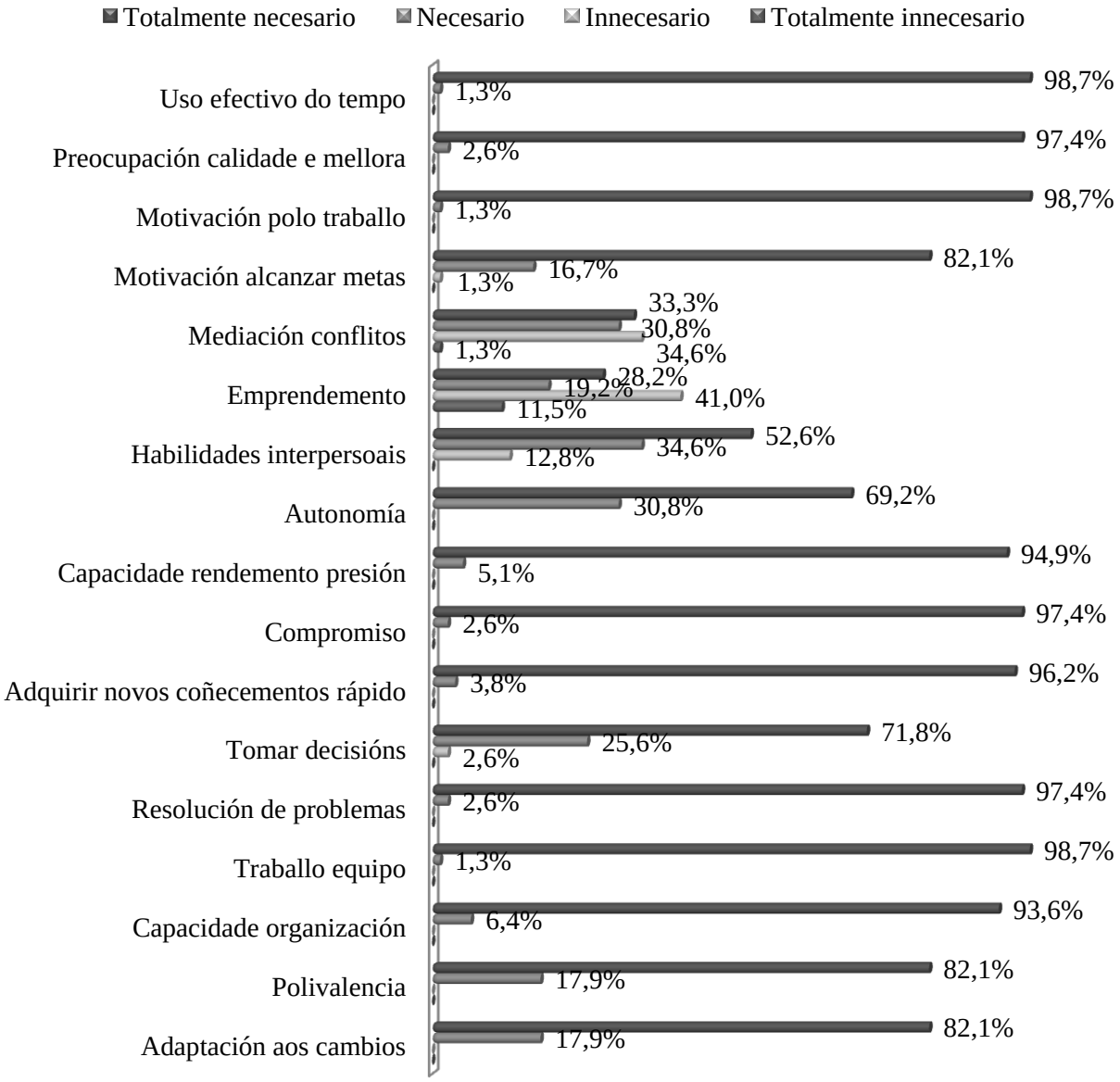
	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Coñecer o procedemento administrativo				
Microempresa	38,3%	41,7%	18,3%	1,7%
Pequena empresa	33,33%	33,33%	33,33%	0%
Mediana empresa	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Grande empresa	40,0%	60,0%	0%	0%
Coñecer e saber facer os trámites coas AAPP/Administración electrónica				
Microempresa	41,7%	31,7%	25,0%	1,7%
Pequena empresa	44,44%	22,2%	33,3%	0%
Mediana empresa	50,0%	0%	50,0%	0%
Grande empresa	20,0%	80,0%	0%	0%
Coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir Subvencións				
Microempresa	10,0%	31,7%	53,3%	5,0%
Pequena empresa	0%	33,3%	66,7%	0%
Mediana empresa	25,0%	0%	75,0%	0%
Grande empresa	20,0%	20,0%	60,0%	0%

Fonte: elaboración propia

8.3.7. Competencias persoais

Como podemos ver na seguinte gráfica, as competencias persoais son as competencias máis valoradas polas empresas participantes, sobre todo a capacidade de traballo en equipo, a motivación polo traballo, o uso efectivo do tempo, a capacidade de resolución de problemas, o compromiso, a preocupación pola calidade e mellora, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, a capacidade para render baixo presión e a capacidade de organización e planificación. As menos valoradas son o emprendemento e a mediación de conflitos.

Gráfica 119. Competencias persoais



Fonte: elaboración propia

Na seguinte táboa, podemos ver os estatísticos descritivos para o apartado de competencias persoais. Como podemos ver na seguinte táboa e como xa indicamos, case tódalas competencias persoais son moi valoradas (entre 3,40 e 3,99). Ás que menos importancia lle dan son espírito emprendedor (2,64) e mediación de conflitos (2,96).

Táboa 100.
Estatísticos descritivos: Competencias persoais

	N	Media	Desviación estándar
Adaptación aos cambios (flexibilidade)	78	3,82	,386
Polivalencia (saber facer varias cousas do ámbito laboral)	78	3,82	,386
Capacidade de organización e planificación	78	3,94	,247
Capacidade de traballo en equipo	78	3,99	,113
Capacidade de resolución de problemas	78	3,97	,159
Capacidade para tomar de decisións	78	3,69	,517
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos	78	3,96	,194
Compromiso	78	3,97	,159
Capacidade para render baixo presión	78	3,95	,222
Autonomía	78	3,69	,465
Habilidades interpersoais (ser un bo interlocutor/a cos demais)	78	3,40	,709
Espírito emprendedor	78	2,64	1,019
Mediación de conflitos	78	2,96	,860
Motivación por alcanzar metas	78	3,81	,428
Motivación polo traballo	78	3,99	,113
Preocupación pola calidade e a mellora	78	3,97	,159
Uso efectivo do tempo	78	3,99	,113

Fonte: elaboración propia

8.3.7.1. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en competencias persoais segundo a familia profesional

Na seguinte táboa vemos que segundo a familia profesional á que pertencen as empresas, as diferenzas son significativas para as seguintes competencias persoais: polivalencia, habilidades interpersoais, espírito emprendedor e mediación de conflitos (p<,014).

Táboa 101.
Estatísticos de proba[a,b] competencias persoais por familia profesional

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Adaptación aos cambios	4,027	2	,134
Polivalencia	17,617	2	,000
Capacidade organización	2,180	2	,336
Traballo equipo	1,000	2	,607
Resolución de problemas	2,026	2	,363
Tomar decisións	3,477	2	,176
Adquirir novos coñecementos rápido	1,141	2	,565
Compromiso	2,026	2	,363
Capacidade rendemento presión	2,428	2	,297
Autonomía	1,132	2	,568
Habilidades interpersoais	8,549	2	,014
Emprendedor	9,786	2	,007
Mediación conflitos	12,094	2	,002
Motivación alcanzar metas	3,386	2	,184
Motivación polo traballo	1,000	2	,607
Preocupación calidade e mellora	2,026	2	,363
Uso efectivo do tempo	1,000	2	,607

a. Proba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: FAMILIA PROFESIONAL

Fonte: elaboración propia

As competencias máis valoradas en tódalas familias profesionais son: adaptación aos cambios (100%), polivalencia (100%), capacidade de organización e planificación (100%), capacidade de traballo en equipo (100%), capacidade de resolución de problemas (100%), capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos (100%), compromiso (100%), capacidade para render baixo presión (100%), autonomía (100%), motivación polo traballo (100%), preocupación pola calidade e a mellora (100%) e uso efectivo do tempo (100%).

Na familia profesional de electricidade e electrónica as competencias máis valoradas son (100% consideran que son totalmente necesarias): a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, o compromiso, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

Na familia profesional de enerxía e auga as competencias máis valoradas son (100% consideran que son totalmente necesarias): a polivalencia, a capacidade de organización e planificación, a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, o compromiso, a capacidade para render baixo presión, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

Na familia profesional de edificación e obra civil as competencias máis valoradas son (>94% consideran que son totalmente necesarias): a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, o compromiso, a capacidade para render baixo presión, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

Táboa 102.
Resultados competencias persoais por familia profesional

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Adaptación aos cambios (flexibilidade)				
Electricidade e electrónica	0%	0%	33,3%	66,7%
Enerxía e auga	0%	0%	9,5%	90,5%
Edificación e obra civil	0%	0%	15,4%	84,6%
Polivalencia (saber facer varias cousas do ámbito laboral)				
Electricidade e electrónica	0%	0%	50%	50%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	12,8%	87,2%
Capacidade de organización e planificación				
Electricidade e electrónica	0%	0%	11,1%	88,9%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	7,7%	92,3%
Capacidade de traballo en equipo				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	2,6%	97,4%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Capacidade de resolución de problemas				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	5,1%	94,9%
Capacidade para tomar de decisións				
Electricidade e electrónica	0%	5,6%	38,9%	55,6%
Enerxía e auga	0%	0%	19,0%	81,0%
Edificación e obra civil	0%	2,6%	23,1%	74,4%
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos				
Electricidade e electrónica	0%	0%	5,6%	94,4%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	5,1%	94,9%
Compromiso				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	5,1%	94,9%
Capacidade para render baixo presión				
Electricidade e electrónica	0%	0%	11,1%	88,9%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	5,1%	94,9%
Autonomía				
Electricidade e electrónica	0%	0%	22,2%	77,8%
Enerxía e auga	0%	0%	28,6%	71,4%
Edificación e obra civil	0%	0%	35,9%	64,1%
Habilidades interpersoais (ser un bo interlocutor/a cos demais)				
Electricidade e electrónica	0%	16,7%	27,8%	55,6%
Enerxía e auga	0%	0%	23,8%	76,2%
Edificación e obra civil	0%	17,9%	43,6%	38,5%
Espírito emprendedor)				
Electricidade e electrónica	0%	22,2%	27,8%	50%
Enerxía e auga	19,0%	52,4%	4,8%	23,8%
Edificación e obra civil	12,8%	43,6%	23,1%	20,5%
Mediación de conflitos				
Electricidade e electrónica	0%	16,7%	38,9%	44,44%
Enerxía e auga	0%	66,7%	23,8%	9,5%
Edificación e obra civil	2,6%	25,6%	30,8%	41,0%
Motivación por alcanzar metas				
Electricidade e electrónica	0%	10%	22,2%	77,8%
Enerxía e auga	0%	0%	4,8%	95,2%
Edificación e obra civil	0%	2,6%	20,5%	76,9%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Motivación polo traballo				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	2,6%	97,4%
Preocupación pola calidade e a mellora				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	5,1%	94,9%
Uso efectivo do tempo				
Electricidade e electrónica	0%	0%	0%	100%
Enerxía e auga	0%	0%	0%	100%
Edificación e obra civil	0%	0%	2,6%	97,4%

Fonte: elaboración propia

8.3.7.2. Análise diferencial comparativo das necesidades de formación en competencias persoais segundo o tamaño da empresa

Na seguinte táboa vemos que segundo a familia profesional á que pertencen as empresas, as diferenzas son significativas para as seguintes competencias persoais: resolución de problemas e preocupación pola calidade e mellora (p<,007).

Táboa 103.

Estatísticos de proba[a,b] competencias persoais por tamaño de empresa

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Adaptación aos cambios	3,377	3	,337
Polivalencia	5,798	3	,122
Capacidade organización	3,136	3	,371
Traballo equipo	7,667	3	,053
Resolución de problemas	12,242	3	,007
Tomar decisións	1,251	3	,741
Adquirir novos coñecementos rápido	1,665	3	,645
Compromiso	3,023	3	,388
Capacidade rendemento presión	4,518	3	,211
Autonomía	4,088	3	,252
Habilidades interpersoais	,605	3	,895
Emprendedor	5,719	3	,126
Mediación conflitos	2,178	3	,536
Motivación alcanzar metas	6,265	3	,099
Motivación polo traballo	7,667	3	,053

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. Asintótica
Preocupación calidade e mellora	12,242	3	,007
Uso efectivo do tempo	7,667	3	,053

a. Proba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: TAMAÑO EMPRESA

Fonte: elaboración propia

Comprobamos que as diferenzas son significativas para a competencia Resolución de problemas, onde p=,007, considerando p≤,05. As maiores diferenzas prodúcense entre a mediana empresa, que indican o 75,0% que é totalmente necesario, fronte a micro e gran empresa que o 100% consideran esta competencia é totalmente necesaria.

Outra das competencias na cal as diferenzas son significativas, é a referida a Preocupación calidade e mellora (p=,007, considerando p≤,05), sendo a gran empresa e a microempresa as que acadan unha porcentaxe do 100% na valoración de totalmente necesario, fronte a mediana empresa que acada o 75%.

Tal e como podemos observar na seguinte táboa, a competencia máis valorada é a capacidade de traballo en equipo, a motivación polo traballo, o uso efectivo do tempo, a capacidade de resolución de problemas, o compromiso, a preocupación pola calidade e mellora, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, a capacidade para render baixo presión e a capacidade de organización e planificación. As menos valoradas son o emprendemento e a mediación de conflitos.

Nas microempresas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son a adaptación aos cambios, polivalencia, capacidade de organización e planificación, capacidade de traballo en equipo, capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, compromiso, , a capacidade para render baixo presión, autonomía, motivación para alcanzar metas, motivación polo traballo, preocupación pola calidade e mellora e uso efectivo do tempo.

Nas pequenas empresas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son a adaptación aos cambios, polivalencia, capacidade de organización e planificación, capacidade de organización e planificación, capacidade de traballo en equipo, capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, capacidade para tomar decisións, compromiso, capacidade para

render baixo presión, autonomía, motivación para alcanzar metas, motivación polo traballo, preocupación pola calidade e mellora e uso efectivo do tempo.

Nas medianas empresas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son a adaptación aos cambios, polivalencia, capacidade de organización e planificación, capacidade de traballo en equipo, capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, capacidade para tomar decisións, compromiso, capacidade para render baixo presión, autonomía, habilidades interpersoais, motivación polo traballo, preocupación pola calidade e mellora e uso efectivo do tempo.

Nas grandes empresas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son a adaptación aos cambios, polivalencia, capacidade de organización e planificación, capacidade de organización e planificación, capacidade de traballo en equipo, capacidade de resolución de problemas, capacidade para tomar decisións, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, compromiso, a capacidade para render baixo presión, autonomía, motivación para alcanzar metas, motivación polo traballo, preocupación pola calidade e mellora e uso efectivo do tempo.

Táboa 104.
Resultados competencias persoais por tamaño de empresa

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Adaptación aos cambios (flexibilidade)				
Microempresa	0%	0%	18,3%	81,7%
Pequena empresa	0%	0%	33,3%	67,7%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Polivalencia (saber facer varias cousas do ámbito laboral)				
Microempresa	0%	0%	15,0%	85,0%
Pequena empresa	0%	0%	44,4%	55,6%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Capacidade de organización e planificación				
Microempresa	0%	0%	5,0%	95,0%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Capacidade de traballo en equipo				
Microempresa	0%	0%	0%	100%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Capacidade de resolución de problemas				
Microempresa	0%	0%	0%	100%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Capacidade para tomar decisións				
Microempresa	0%	3,3%	23,3%	73,3%
Pequena empresa	0%	0%	44,4%	55,6%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	20,0%	80,0%
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos				
Microempresa	0%	0%	3,3%	96,7%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Compromiso				
Microempresa	0%	0%	1,70%	98,3%
Pequena empresa	0%	0%	11,11%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Capacidade para render baixo presión				
Microempresa	0%	0%	3,3%	96,7%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Autonomía				
Microempresa	0%	0%	28,3%	71,7%
Pequena empresa	0%	0%	33,3%	66,7%
Mediana empresa	0%	0%	75,0%	25,0%
Grande empresa	0%	0%	20,0%	80,0%

	Totalmente innecesario	Innecesario	Necesario	Totalmente necesario
Habilidades interpersoais (ser un bo interlocutor/a cos demais)				
Microempresa	0%	13,3%	31,7%	55,0%
Pequena empresa	0%	11,1%	44,4%	44,4%
Mediana empresa	0%	0%	50,0%	50,0%
Grande empresa	0%	20,0%	40,0%	40,0%
Espírito emprendedor				
Microempresa	15,0%	41,7%	21,7%	21,7%
Pequena empresa	0%	33,3%	22,2%	44,4%
Mediana empresa	0%	25,0%	0%	75,0%
Grande empresa	0%	60,0%	0%	40,0%
Mediación de conflitos				
Microempresa	1,7%	40,0%	23,3%	35,0%
Pequena empresa	0%	11,1%	66,7%	22,2%
Mediana empresa	0%	25,0%	0%	75,0%
Grande empresa	0%	20,0%	80,0%	0%
Motivación por alcanzar metas				
Microempresa	0%	0%	15,0%	85,0%
Pequena empresa	0%	0%	33,3%	66,7%
Mediana empresa	0%	25,0%	25,0%	50,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Motivación polo traballo				
Microempresa	0%	0%	0%	100%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Preocupación pola calidade e a mellora				
Microempresa	0%	0%	0%	100%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	25,0%	75,0%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%
Uso efectivo do tempo				
Microempresa	0%	0%	0%	100%
Pequena empresa	0%	0%	11,1%	88,9%
Mediana empresa	0%	0%	0%	100%
Grande empresa	0%	0%	0%	100%

Fonte: elaboración propia

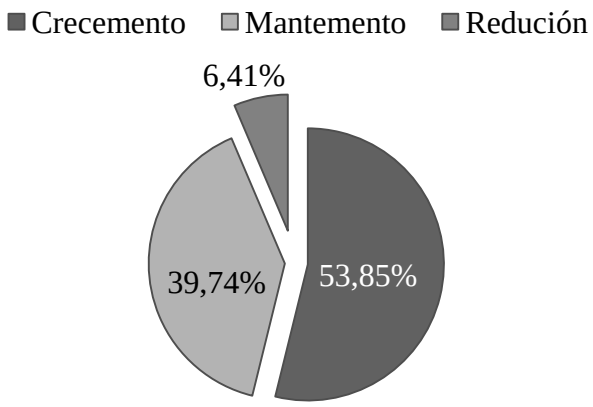
8.4. PERCEPCIÓN SOBRE A EVOLUCIÓN DO MERCADO DE TRABALLO

Neste apartado imos analizar os resultados en canto á percepción que teñen as empresas en canto á evolución do mercado de traballo e da influencia que esta evolución pode ter na ocupación ou ocupacións que están relacionadas co seu ámbito laboral.

8.9.1. Perspectivas de emprego

Ante a cuestión na que se lles preguntaba as perspectivas de emprego que consideraban que tiñan as ocupacións do seu ámbito laboral, o 53,85% mostrouse positivo indicando que pensaban que a tendencia era de crecemento. O 39,74% considera que se manterán e o 6,41% considera que a tendencia vai cara a redución.

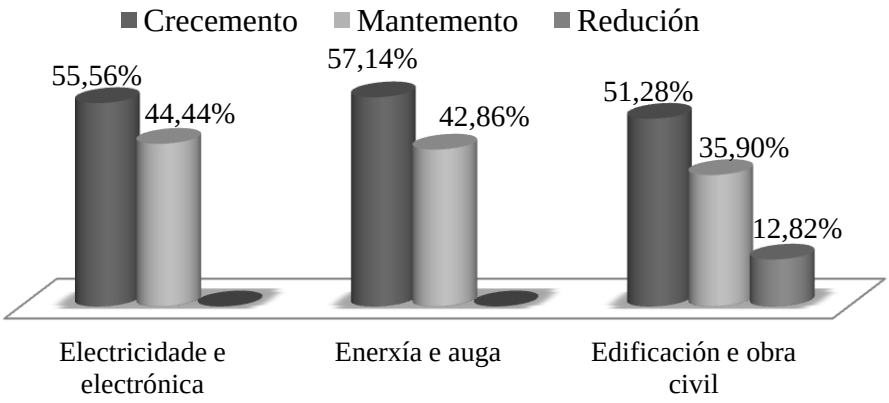
Gráfica 120.
Perspectivas de emprego



Fonte: elaboración propia

Segundo a familia profesional, na seguinte gráfica vemos que as porcentaxes acadades son moi similares, sobre todo entre as familias profesionais de Electricidade e electrónica e Enerxía e auga, xa que nas dúas existen porcentaxes similares en canto opinións partidarias tanto de que a tendencia vai cara o crecemento como do mantemento. Soamente na familia profesional de Edificación de obra civil se considera, pese a non ser unha porcentaxe demasiado alta (12,82%), que a tendencia vai cara a redución.

Gráfica 121.
Perspectivas de emprego por familias profesionais

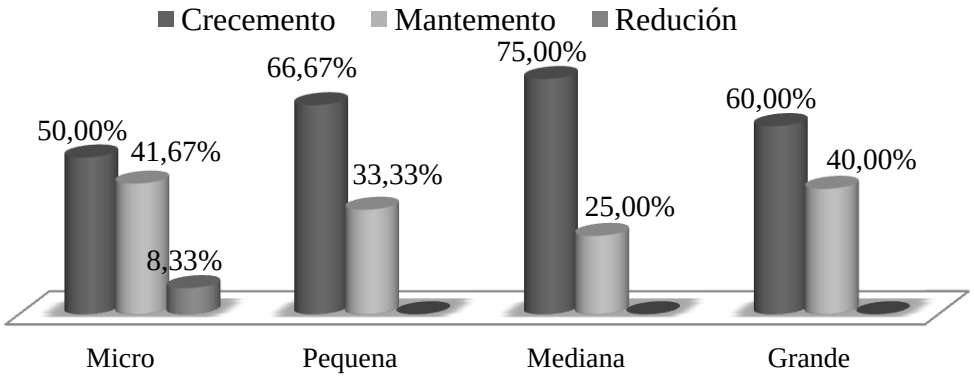


Fonte: elaboración propia

Segundo o tamaño da empresa, nas pequenas e mediana empresa, alcanzan porcentaxes moi similares.

Nas grandes empresas, o 60% considera que a tendencia é ir cara o crecemento e o 40% cara o mantemento. Nas pequenas empresas, son algo menos positivas, xa que o 50% considera que as perspectivas de emprego irán en crecemento, o 41,67% considera que se manterá e o 8,33 que se reducirá.

Gráfica 122.
Perspectivas de emprego por tamaño de empresa

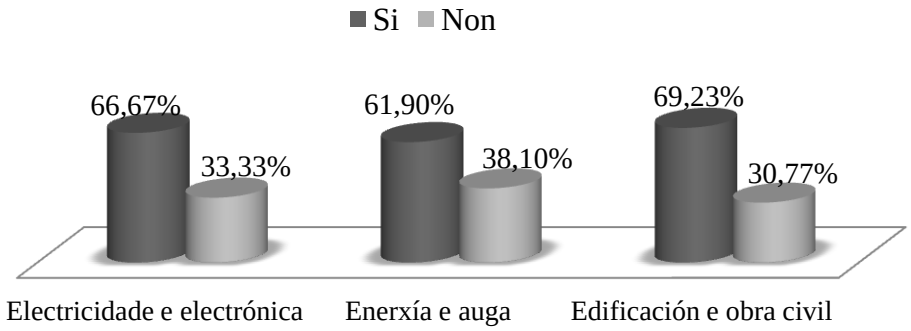


Fonte: elaboración propia

No aspecto referido a se consideraban que xurdirían novas necesidades de formación xeradas polos cambios nos contidos ou nas competencias dos postos de traballo do seu sector, o 66,7% indicou que si e o 33,3% indicou que non.

Segundo as familias profesionais, como podemos ver na seguinte gráfica, en todas elas as porcentaxes son similares. Entre o 62% e o 70% consideran que si xurdirán novas necesidades de formación xeradas por cambios nos contidos ou nas competencias nos postos de traballo e entre o 31% e o 39% consideran que non.

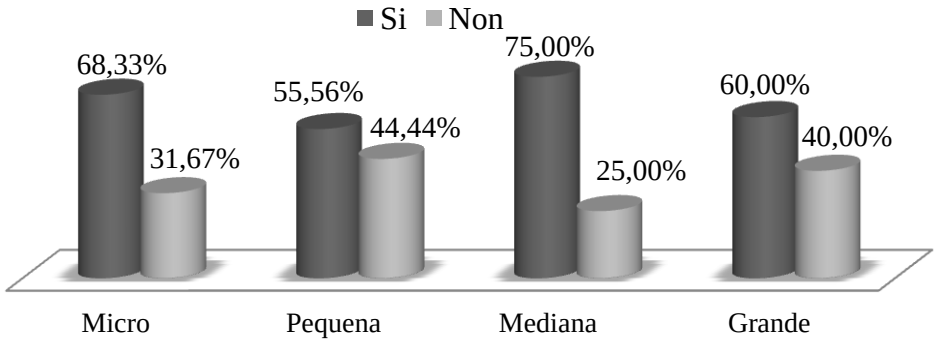
Gráfica 123.
Novas necesidades de formación por familia profesional



Fonte: elaboración propia

Segundo o tamaño da empresa, podemos observar que os resultados son bastante curiosos, xa que os tipos de empresas nos que un maior porcentaxe respondeu que si xurdirán novas necesidades de formación xeradas por cambios nos contidos ou nas competencias nos postos de traballo foron as empresas de tamaño mediano (75%) e as microempresas (68,33%).

Gráfica 124.
Novas necesidades de formación por tamaño de empresa



Fonte: elaboración propia

Dado que no cuestionario se lles indicaba que xustificaran a súa resposta, aquelas empresas nas que indicaron que si, indicaron as seguintes xustificacións:

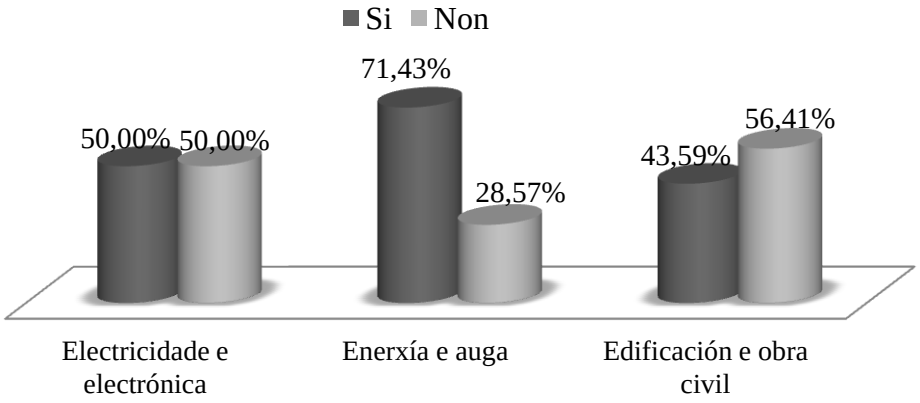
- "A normativa de industria cambia e tamén salen novas alternativas: novos sistemas de calefacción, auga quente, etc. Hai que aprender".

- "Cada vez hai máis cousas e hai que aprender de todo para poder seguir traballando".
- "Antes los oficios se enseñaban de padres a hijos pero ahora existe formación. Esto hace que se exista más especialización. No se sabe de todo un poco como antes sino de poco mucho".
- "Aos requerimentos. A normativa cambia bastante rápido".
- "Cada vez aparecen máis aparatos e instrumentos novos".
- "Duns anos para outros xa cambia a normativa e xa hai que adaptarse".
- "En outros oficios relacionados para abarcar máis".
- "Novos produtos e novas técnicas".
- "Formación en oficios de la construcción que incluyan formación de PRL exigida en convenio e imprescindible para poder trabajar".
- "O mundo anda e hai que andar con el. Se melloran as cousas temos que mellorar. Antes facías e se salía mal aprendías para outra pero ahora hai que formarse porque se o fas mal xa non traballas e para o teu sitio vai outro".
- "Por suposto. Temos que adaptarnos ás demandas para o noso sector".
- "Porque cada vez hai máis competencia e hai que ofrecer máis servizos".
- "Se sale unha subvención se ques permanecer xa tes que formarte sobre o que se ofrece. Por exemplo como ocorreu cos pellets".
- "Sistemas de caldeiras, calefacción, paneis".
- "Sobre todo a nivel de proxectos"
- "Traballos en altura, carretillero, plataformas…".

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se consideraban que a experiencia é imprescindible para o desempeño das ocupacións do seu ámbito laboral, algo máis da metade (52,6%) indicaron que si consideraban que era necesaria a experiencia laboral.

Por familias profesionais, como podemos ver na seguinte gráfica, é na familia de enerxía e auga onde se da un maior porcentaxe de empresas que si consideran que é imprescindible a experiencia para o desempeño das ocupacións do seu ámbito laboral (71,43%).

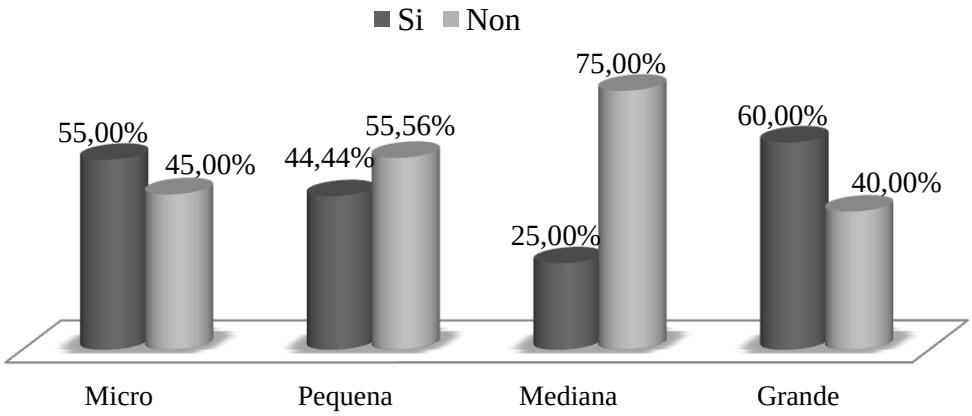
Gráfica 125.
Experiencia laboral por familias profesionais



Fonte: elaboración propia

Segundo o tamaño da empresa, vemos que ante esta cuestión novamente os resultados son bastante curiosos, xa que pese a que son as grandes empresas (60%) as que máis valor lle dan á experiencia para o desempeño das ocupacións do seu ámbito laboral, as microempresas tamén teñen unha porcentaxe bastante elevada (55%). Son as medianas empresas as que menos valor lle dan a experiencia previa (25%).

Gráfica 126.
Experiencia laboral por tamaño de empresa



Fonte: elaboración propia

Os que indicaron que si, xustificaron a súa resposta do seguinte modo:

- "A experiencia é todo. A ilusión por facer un traballo ben feito e sobre todo que o teu alrededor lles guste a tua forma de traballar e de ser persoa. Non se trata solo de facer o traballo correndo e despois ter que ir detrás a correxilo".
- "A experiencia sempre é algo bo. É un valor añadido".

- “A traballar aprendese traballando”.
- “Canta máis experiencia máis saber”.
- “Eu é o que prefiero pero tamén sei que ás veces non quere dicir nada”.
- “Experiencia non ten porque ser soamente profesional. Nestes cursos tamén os enseñan ben”.
- “Facer as cousas ben require tempo e implica moita práctica”.
- “Non é o mesmo ter un traballador que non fixo nunca unha instalación que o que Llva toda a vida montando e reparando”.
- “Non hai mellor formación que a propia experiencia”.
- “Non ten porque ser sempre así pero inspira máis confianza”.
- “Se cadra nas empresas grandes non inflúe tanto. Nas pequenas ten que ter experiencia porque senón perdemos cartos e se facemos algo mal non cobramos ou perdemos máiis cartos en facelo ben por segunda vez”.
- “Se un traballador non ten experiencia pérdese tempo mentras aprender e perde tempo o que ensina”.
- “Si no tiene experiencia no es fácil confiar para mandarlo solo a montar o reparar una instalación”.

Por último, indicar que ningunha das empresas participante aportou observacións a maiores das indicadas nos apartados anteriores.

Conclusións, propostas de mellora e futuras liñas de investigación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIÓNS

A fin de simplificar as conclusións ás que chegamos, teremos en conta os obxectivos propostos inicialmente, xa que son o referente do desenvolvemento desta tese, se ben a información que abstraemos para concluír sobre os distintos aspectos que tratamos, será tendo en conta globalmente todas as dimensións analizadas, tanto na parte teórica como na parte empírica.

A partir da análise teórica-documental realizada na primeira parte, pretendíase describir os antecedentes históricos da formación profesional tanto a nivel europeo como a nivel estatal; a estrutura e organización do sistema de formación profesional, repasando tanto a formación profesional inicial como a formación profesional para o emprego (afondándose máis nesta última); e, por último, as principais políticas levadas a cabo en materia de emprego, resaltando o papel tan importante e necesario que desempeña a formación profesional como estratexia para a mellora do emprego.

A segunda parte desta tese dedicouse ao estudo empírico dedicado á avaliación do Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia (Plan AFD), coa intención de contrastar o achado na investigación documental coa realidade da posta en práctica. Para elo empregáronse tres cuestionarios, dos cales dous foron elaborados para o obxecto de estudo desta investigación. Con estos dous novos instrumetos o que se pretencía era, por un lado, avaliar o grao de inserción laboral do alumnado e, por outro lado, as percepcións empresariais en relación ao axuste entre a oferta formativa e as súas necesidades reais. Como indicábamos no quinto capítulo, o cuestionario empregado para avaliar a satisfacción do alumnado coa formación recibida atópase regulado por normativa, sen embargo, como non fora sometido a validación, tal e como nos indicaron dende a FUNDAE, consideramos apropiado realizarlle probas de fiabilidade e validez.

Consecuentemente coa metodoloxía de investigación empregada, para a elaboración das conclusións foi tida en conta tanto a información obtida a partir da documentación manexada, coma os datos empíricos derivados da cumprimentación dos cuestionarios. Como ben sinala Rodríguez Sánchez (2002), cando unha investigación conta cun estudo estatístico de certa amplitude pode dar a impresión de que os datos empíricos son a única fonte de información, ou polo menos a máis importante, polo que deberá predominar nas conclusións. Sen embargo,

débese deixar constancia de que a teoría que subxace na parte empírica ten como referente a documentación consultada e a praxis que proporciona o contacto persoal e cotiá coa realidade obxecto de estudo. Por tanto, aos resultados estatísticos derivados do tratamento dos datos empíricos debe dárselle o valor de ser o complemento que avala, matiza ou refuta as ideas que foron produto das fases cualitativas da investigación.

Rodríguez Sánchez (2002), tamén apunta que ademais de indagar na realidade, de pouco serve unha investigación educativa se non se leva a cabo coa intención de suxerir alternativas e propostas útiles de mellora. A dimensión interpretativa é fundamental, xa que as propostas que se fan dende o coñecemento da realidade teñen como finalidade introducir cambios na mesma realidade estudiada.

En base a isto, neste último capítulo, dedicado á recompilación e interpretación dos resultados, destacaremos tanto as fortalezas como as debilidades que se observaron no desenvolvemento do plan AFD nas familias profesionais de edificación e obra civil, electricidade e electrónica e enerxía e auga, a partir dos datos analizados nos capítulos anteriores.

A continuación, preséntanse as conclusións derivadas da análise das diferentes dimensións estudadas, facendo referencia aos obxectivos enunciados no seu momento, e a expresión de consideracións e propostas de mellora.

Tratando de dar resposta ao primeiro obxectivo específico formulado: "Analizar a documentación científica xerada e a evolución lexislativa sobre a Formación Profesional para o Emprego", imos repasar de forma sintética, aqueles aspectos máis relevantes do marco teórico que xustifica e avala esta investigación.

Tal e como fomos vendo ao longo dos primeiros catro capítulos, nos últimos anos a Formación Profesional foi adquirindo prestixio entre os traballadores e os empregadores. Os expertos na materia, como Soler (2014), sinalan que isto é debido, sobre todo, ao alto grao de inserción laboral, sen embargo esta percepción aínda non é compartida polo conxunto da sociedade. Como indica o mesmo autor, na sociedade actual, o acceso a unha boa formación e a capacidade para aprender en tódalas etapas da vida, ofrece máis posibilidades de elección a cada traballador. En cambio, as persoas pouco cualificadas serán cada vez máis vulnerables.

Tras a análise e diagnóstico da situación económica tanto a nivel nacional como internacional, e despois de continuas reflexións en relación á mesma, púxose a mirada na

formación profesional como estratexia de cambio e mellora. A aprendizaxe ao longo da vida e o concepto de resultados de aprendizaxe, convertéronse a partir do Consello Europeo de Lisboa (2000), en conceptos clave que presidirían boa parte das políticas europeas en materia de educación e formación.

En España, partindo da problemática da falta de cualificación na poboación, na que se da unha porcentaxe moi elevada de persoas sen titulación de ensinanza básica obrigatoria e de traballadores que non recibiron preparación específica para o desempeño dun posto de traballo, establécese como obxectivo prioritario e compartido polos sistemas de educación e formación a acreditación das cualificacións profesionais. Tanto a nivel estatal como autonómico existe unha clara preocupación por parte das Administracións educativas e laborais pola formación de adultos.

A partir da toma de conciencia de que aínda queda un longo camiño por percorrer en canto á mellora e potenciación das cualificacións profesionais na poboación activa, xa que segue existindo unha porcentaxe moi elevada de poboación que precisa dunha mellora nas súas competencias profesionais que repercuta nun desenvolvemento persoal e social, considérase a necesidade de crear un escenario integral e global que permita chegar a aquelas persoas que non contan cunha cualificación ou esta é demasiado baixa, a través da coordinación entre os subsistemas educativo e laboral e de ambos co mercado laboral. Nun intento claro de asumir este gran reto nace, no ano 2002, a *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, a cal supuxo un paso transcendental na formulación do actual sistema de Formación Profesional en España.

A partir desta lei establécense unha serie de instrumentos e accións básicas, que contribúen a promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional para adecualas aos requirimentos dos sectores produtivos e favorecer a aprendizaxe ao longo de toda a vida.

É preciso recordar tamén que a partir dos Acordos Nacionais de Formación Continua séntanse as bases do que posteriormente se concretou no Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, que regula, dende entón, o Subsistema de Formación Profesional para o Emprego. A súa principal novidade foi a integración da formación ocupacional e continua nun único subsistema denominado Formación Profesional para o Emprego, configurado e estruturado do seguinte modo: formación de demanda (accións formativas nas empresas e permisos

individuais de formación), formación de oferta (plans dirixidos prioritariamente a traballadores ocupados e accións formativas dirixidas prioritariamente a traballadores desempregados), formación en alternancia no emprego (escolas taller, casas de oficio e talleres de emprego) e accións de apoio e acompañamento á formación (estudos de carácter xeral e sectorial, accións de investigación e innovación e accións de información e orientación profesional).

Este subsistema pasaría a integrar a formación dirixida a traballadores desempregados e ocupados constituíndo unha das principais políticas activas de emprego financiadas con recursos públicos. As competencias en materia de formación profesional para o emprego serían compartidas pola Administración Xeral do Estado, con competencia normativa, e polas Comunidades Autónomas, con competencias de execución.

En 2008, a través do *Real Decreto 34/2008, de 18 de enero*, regúlanse os Certificados de Profesionalidade, en aspectos tales como os seus efectos, estrutura e contido, vías para a súa obtención e aspectos relativos á impartición e avaliación das correspondentes ofertas de formación profesional para o emprego. En 2013 publícase a *Orde ESS/1897/2013* co obxecto de determinar as condicións de impartición da formación referida aos Certificados de Profesionalidade, nas distintas modalidades coa finalidade de garantir a calidade na implantación dos mesmos.

Como vimos, tanto no segundo coma no terceiro capítulo, os certificados acreditan con carácter oficial as competencias profesionais que capacitan para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación no emprego. Trátase, deste modo, de proporcionar aos traballadores a formación requirida polo sistema produtivo e achegar os certificados á realidade do mercado laboral. Obtéñense, por unha banda, tras superar todos os MF que integran o certificado e, por outra, mediante os procedementos para a avaliación e acreditación das competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación.

Na vía formativa, os certificados compóñense tamén de especialidades complementarias, pertencentes todas á Familia profesional de Formación Complementaria (FCO) que teñen a consideración de formación transversal en áreas que se consideran prioritarias tanto no marco da Estratexia Europea para o Emprego e do *Sistema Nacional de Empleo* como nas directrices establecidas pola Unión Europea. En todo caso, son áreas prioritarias as relativas a

tecnoloxías da información e a comunicación, a prevención de riscos laborais, a sensibilización no medio ambiente, a promoción da igualdade, a orientación profesional e aqueloutras que se establezan pola Administración competente.

Tras a reforma do sistema de formación profesional para o emprego no ámbito laboral, materializada na *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral*, ademais do plan de avaliación, incorpórase a obriga de realizar unha avaliación permanente que inclúa os seguintes aspectos:

- Un estudo previo que xustifique a necesidade ou idoneidade da posta en marcha de toda iniciativa de formación. Este estudo debe contar cunha análise de mercado con, polo menos, un diagnóstico preciso das necesidades de formación ás que se pretende dar resposta.
- O establecemento de obxectivos previos, específicos e cuantificables, acompañados dun sistema de indicadores transparente que permita realizar un seguimento e avaliación de calidade da formación.
- A medición do impacto dos coñecementos adquiridos, en termos de inserción dos traballadores desempregados nun emprego relacionado coa formación recibida e de mellora do desempeño no posto ou posibilidades de promoción para os traballadores ocupados.
- Unha avaliación da satisfacción dos usuarios na que participarán os propios alumnos e as empresas.
- A análise sistemática das conclusións e recomendacións que resulten da avaliación, para que se traduzan en melloras para o sistema.

Tal e como se sinala nesta lei, a avaliación permanente permite coñecer o impacto da formación realizada no acceso e o mantemento do emprego, a mellora da competitividade das empresas, a mellora da cualificación dos traballadores, a adecuación das accións formativas ás necesidades do mercado laboral e a eficiencia dos recursos económicos e medios empregados.

No cuarto capítulo, a grosso modo, facíamos unha descrición e análise das políticas de emprego, concretando un pouco máis nas políticas activas que teñen como obxectivo favorecer a procura de emprego por parte de quen carece do mesmo, así como facilitar a adaptación destas persoas aos requirimentos do mercado laboral. Cabe indicar respecto a estas

políticas, tal e como sinalan Herrarte e Sáez (2015), que á hora de deseñalas é preciso ter en conta que estas tamén teñen as súas limitacións e que se non se deseñan e desenvolven coa cautela necesaria poden mesmo xerar efectos non desexados. No caso español, as políticas de emprego foron moi variadas, e os resultados diversos. Os mesmos autores apuntan que, xeralmente, o mellor comportamento respecto doutras políticas corresponde á formación, xa que eleva substancialmente a probabilidade de inserción de quen non está ocupado. Subliñan que tamén resultan eficaces as actuacións de orientación e asistencia laboral de certo contido (máis aló do básico) e as actuacións destinadas a colectivos débiles en preparación.

A nivel autonómico, no caso de Galicia, podemos dicir case sen temor a equivocarnos, que existe unha aposta clara pola formación como estratexia para a mellora da empregabilidade. A continuación, imos tratar de xustificar esta afirmación concretándoa no obxecto de estudo desta investigación que é o Plan AFD, o cal foi descrito tamén no cuarto capítulo.

- Para este Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas, o incremento do financiamento evoluciona de forma positiva, alcanzando na pasada convocatoria 2017/2018 unha cifra de 27.170.708,00 €.
- Co obxecto de acercar ambos subsistemas (FPI e FPE) e de adaptarse ás épocas de maior traballo, o prazo de execución para a FPE de oferta, dirixida a persoas traballadoras desempregadas, foi modificado a partir da convocatoria 2017/2018 adaptándose ao curso escolar, tal e como ocorre na FP Inicial. Ata este momento a execución realizábase entre maio e decembro.
- Tamén a partir da convocatoria 2017/2018, polo menos o 10% do presuposto se destina para competencias clave e o certificado Docencia da formación profesional para o emprego (SSCE0110), o cal nos fai pensar que a intención é seguir mantendo o acceso á formación conducente á obtención de Certificados de Profesionalidade, para aqueles que non contan co requisito de acceso aos niveis de cualificación profesional de nivel 2 e 3. O feito de que se lle de prioridade ao certificado de Docencia da formación profesional para o emprego fainos sospeitar que existe unha gran necesidade de docentes que podan impartir os diferentes certificados das diferentes familias e áreas profesionais.

- Desaparece o compromiso de inserción de forma explícita, pero seguen valorando a inserción dos alumnos inseridos nas convocatorias anteriores aínda que non se houbese establecido dito compromiso. É dicir, a partir da convocatoria 2017/2018 xa non existe penalización por non acadar a inserción asinada no compromiso da convocatoria anterior, e en caso de conseguir inserción, independentemente de que houbese compromiso ou non esta será valorada.
- Establécese un límite subvención por entidade e provincia que se fixa en 300.000 €, 2600 horas por aula e 5 horas diarias como máximo de carga lectiva por acción formativa. Isto fainos pensar que este criterio é consecuencia dunha gran competencia entre as entidades.

Volvendo sobre o Plan anual de avaliación da calidade, impacto, eficacia e eficiencia do conxunto do sistema de Formación Profesional para o Emprego no ámbito laboral, coordinado polo SEPE, co apoio e participación dos órganos ou entidades competentes das comunidades autónomas e das organizacións empresariais e sindicais máis representativas, cabe indicar que este debe ser elaborado anualmente. De acordo coa norma establecida, no marco do enfoque adoptado pola *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral*, os Plans anuais de Avaliación deben contemplar e observar os fins do propio sistema:

a. Favorecer a formación ao longo da vida dos traballadores desempregados e ocupados para mellorar as súas competencias profesionais e os seus itinerarios de emprego e formación, así como o seu desenvolvemento profesional e persoal.
b. Contribuír á mellora da produtividade e competitividade das empresas.
c. Atender aos requirimentos do mercado de traballo e ás necesidades das empresas, proporcionando aos traballadores as competencias, os coñecementos e as prácticas adecuados.
d. Mellorar a empregabilidade dos traballadores, especialmente dos que teñen maiores dificultades de mantemento do emprego ou de inserción laboral.
e. Promover que as competencias profesionais adquiridas polos traballadores, tanto a través de procesos formativos como da experiencia laboral, sexan obxecto de acreditación.

f. Achegar e facer partícipes aos traballadores das vantaxes das tecnoloxías da información e a comunicación, promovendo a diminución da fenda dixital existente, e garantindo a accesibilidade das mesmas.

Pese a que a teoría parece clara e precisa, parece ser que na realidade non o é tanto. No informe presentado no ano 2014 polo SNE, últimos datos publicados como se pode ver na propia páxina web do SNE no apartado de avaliación da formación, analízanse diversos indicadores relacionados coa calidade, impacto, eficacia e eficiencia do conxunto do subsistema de Formación Profesional para o Emprego. Neste informe chama a atención diversos aspectos, os cales trataremos de resumir a continuación, coa intención de poder xustificar tal afirmación.

Analízase se se leva a cabo unha detección de necesidades formativas por parte dos axentes do SNE que contemple de forma integral as prioridades de empresas e traballadores en cada sector económico e territorio. Nesta análise conclúese que os procesos para determinar as prioridades formativas que son incorporadas nas diferentes modalidades de formación de oferta polos axentes do SNE presentan debilidades que limitan a súa eficacia como sistema integral e participativo de detección de necesidades de formación en empresas e traballadores.

Pese a que se recoñece que os axentes do SNE producen, de forma periódica, unha análise da situación do mercado laboral do territorio de actuación que condiciona as prioridades de formación e que son plasmadas nas convocatorias de formación de oferta dirixidas a traballadores en situación de desemprego na rexión, os niveis de participación dos axentes clave do sistema resulta moi desigual, tanto en función do territorio e iniciativa, como polo tipo de actores considerados.

Tamén se indica que se observa unha importante debilidade do sistema á hora de incorporar unha análise específica e sistematizada de necesidades de formación do colectivo dos traballadores en situación de desemprego.

Do mesmo modo, deixase constancia no mesmo informe de que non se evidencia unha suficiente integración entre o Subsistema de Formación Profesional para o Emprego e o resto de recursos e procesos de inserción laboral (orientación, intermediación, asesoramento en fórmulas de autoemprego…) que son despregados polos servizos públicos de emprego en

colaboración con outras entidades especializadas na intervención socio-laboral e na prestación de servizos de recursos humanos a empresas e organizacións.

Apréciase un baixo nivel de utilización do itinerario individual de inserción laboral, flexible e documentado, como instrumento guía para a determinación de necesidades de formación na construción do proceso de desenvolvemento profesional de traballadores en situación de desemprego participantes no Subsistema de Formación Profesional para o Emprego.

Igualmente, afirmase que os centros de formación colaboradores non son considerados axentes relevantes protagonistas do proceso integral de intervención laboral, véndose o seu papel reducido á labor de impartición das accións de formación.

En parte, en base a estes achados, xorden os obxectivos desta investigación, como imos ver a continuación.

O primeiro obxectivo, máis vinculado ao marco teórico, como fomos indicando, permitiunos crear unha bagaxe en relación á temática obxecto de estudo e sentar as bases para poder levar a cabo o ao marco empírico.

Os demais obxectivos, foron procurados a través da recollida, análise e interpretación dos datos. Para determinar a estrutura metodolóxica, como indicamos no quinto capítulo, partimos do Modelo global de evaluación de la formación para el empleo en Asturias (definido no cuarto e quinto capítulo), xa que consideramos que este modelo se adaptaba moi ben a este traballo de investigación e nos podería axudar a acadar os obxectivos definidos e poder contestar tamén a algunhas das preguntas que foron xurdindo.

Para dar resposta aos obxectivos 2 e 3, avaliamos a satisfacción dos participantes en relación á aspectos tales como: organización do curso, contidos, duración e horario, formadores/titores, medios didácticos (guías, manuais, fichas...), instalacións e medios técnicos (encerado, pantalla, proxector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, ferramentas...), mecanismos para a avaliación da aprendizaxe, valoración e grao de satisfacción xeral co curso. Como instrumento para a recollida de datos empregamos o cuestionario de avaliación de calidade das accións formativas, tanto do ámbito da formación de oferta, como da formación de demanda, o cal foi publicado na Resolución de 27 de abril de 2009 do *Servicio Público de Empleo Estatal*.

Coa avaliación da formación, tal e como subliñaba Pineda (2000, p. 122), o que se pretende é a achega de información que oriente a toma de decisións e que conduza á introdución de melloras na formación.

> A avaliación da formación debe orientarse sempre á mellora do proceso formativo, e non ao control das persoas que interveñen no mesmo. Só dende esta óptica se poderá obter todo o froito que a avaliación da formación pode dar para avanzar así na optimización da calidade da formación.

En canto a estes resultados imos destacar a continuación aqueles aspectos máis relevantes e que máis nos chamaron a atención.

Respecto á participación de alumnado que cumprimenta os cuestionarios as mulleres soamente representan un 2,7%, (6) sendo o 97,3% (216) homes. A distribución de participantes en canto á familia profesional da especialidade cursada é a seguinte: o 50,45% realizou formación de edificación e obra civil, o 19,82% de electricidade e electrónica e o 29,83% realizou formación de Enerxía e Auga..

A maior porcentaxe de alumnado sitúase no intervalo de idade de entre 26 e 35 anos (31,1%), aínda que case todos os intervalos acadan unha representación similar (20,7% entre 16 e 25, 21,2% entre 36 e 45 e 27% máis de 45). A evolución ao longo das convocatorias en canto a rango de idade evolucionou notablemente, no primeiro ano o 40% dos participantes tiñan unha idade de entre 16 e 25 anos e soamente un 12,8% se situaba no rango de idade de maiores de 45 anos. Sen embargo, na convocatoria 2016, un 14,6% se sitúan no rango de idade de entre 16 e 25 anos e un 39,6% tiñan máis de 45 anos.

A maioría do alumnado provén do concello de Santiago de Compostela (42,3%) ou de concellos limítrofes (Teo e Ames).

Unha importante porcentaxe do alumnado enquisado non ten rematados estudos de educación secundaria (34,7%). O alumnado que si ten o título de Educación Secundaria Obrigatoria ou Formación Profesional de grao medio ou equivalente representa un 49,5%. O 14,9% ten o título de Bacharelato, Formación Profesional de grao superior ou algunha titulación equivalente. Soamente son 2 os alumnos que contan con formación universitaria.

Como é lóxico, os certificados nos que maior nivel houbo en canto a perfil formativo, foron os que teñen un nivel de cualificación 2, como é o caso das especialidades Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión, Montaxe e mantemento de

instalacións solares fotovoltaicas, Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas e, en menor medida, aínda que tamén é de nivel 2, Fábricas de albanelería. Chámanos a atención o feito de que nas especialidades de Montaxe e mantemento de instalación solares fotovoltaicas e en Fábricas de albanelería, sendo especialidades de nivel 2 haxa alumnado sen titulación ou con estudos primarios. A sospeita que temos é que ou ben cursaron un Certificado de Profesionalidade de nivel 1 da mesma familia e área profesional anteriormente ou ben teñen as competencias clave de nivel 2 e non o especificaron.

Respecto á formación previa do alumnado, o 76,13% non contaba, no momento de realizar o Certificado de Profesionalidade, con formación complementaria do mesmo sector profesional. Na especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión é na que máis alumnado houbo con formación previa relacionada coa especialidade cursada. Tamén o 62,61% indicou que non contaba, no momento de realizar o Certificado de Profesionalidade, con outra formación complementaria non vinculada ó sector profesional do Certificado de Profesionalidade realizado.

Do total de alumnado enquisado, o 57,21% indicou que contaba con experiencia laboral relacionada coa especialidade cursada. Nas especialidades da familia profesional de edificación e obra civil é onde máis alumnado hai con experiencia relacionada, destacando, sobre todo, a especialidade Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas (EOCB0208). O alumnado que ademais tiña experiencia laboral non relacionada coa especialidade cursada, representa un 87,39%.

En canto aos motivos polos que decidiron realizar a formación, máis da metade do alumnado enquisado (50,9%) indica que decidiu realizar o Certificado de Profesionalidade por vocación. O 24,3% o realizaron porque consideraban que formaba parte dun sector no que existen máis probabilidades de atopar emprego, o 13,5% indicaron que foi por outros motivos, sen especificar cales foron, o 9% indicou que foi por imposición e o 2,3% por casualidade. En tódalas convocatorias a motivación máis destacada é a vocación, seguida da consideración de que no sector no que se formaron hai máis probabilidades de atopar emprego. A vocación é a motivación principal en tódalas especialidades, excepto na de Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (ENAE0208). Nas especialidades de edificación e obra civil, existe unha maior presenza de alumnado que realizou a formación por imposición e por outros motivos que non foron especificados.

Un dos aspectos mais relevantes a salientar é a satisfacción global que indican os participantes coa calidade da formación recibida (89,8%), o que suxire que os cursos se están desenvolvendo axeitadamente na *Fundación Laboral de la Construcción.*

Tamén constatamos que o alumnado que cursa a AFD claramente diferencia os aspectos relacionados coas metodoloxías, medios e recursos que interveñen no proceso de formación, con aqueles relativos ao seu desenvolvemento profesional futuro no sector, así como a súa inserción laboral.

Aínda que son altamente valorados ambos aspectos, os elementos que interveñen na formación son mais satisfactorios para o alumnado, entre os a cales destaca precisamente a organización dos cursos, as competencias docentes do profesorado, así como as metodoloxías empregadas. Por outra parte tamén parece ser adecuado o número de alumnos por curso, posiblemente este aspecto teña unha incidencia sobre os demais, dado que ao non estar configurados os cursos de forma moi numerosa permite traballar dun xeito mais personalizado con cada un deles.

En canto as diferentes dimensións analizadas referidas á calidade da formación son de destacar os seguintes datos:

O 98,2% do alumnado está satisfeito coa organización do curso. O 95,5% considera que o curso respondeu ás súas necesidades formativas e o 95% opina que houbo unha boa combinación entre a teoría e aplicación práctica.

Atendendo á porcentaxe de alumnado que está completamente de acordo ou de acordo, existe unha maior proporción de alumnado satisfeito coa duración do curso (94,6%) e co horario (85,5%).

A maioría do alumnado considera que a forma de impartir o curso facilitou a aprendizaxe (95,5%). Tamén o 96% consideraba que o docente coñece os temas impartidos en profundidade.

O 96,9% considera que a documentación e os materiais entregados son comprensibles e adecuados e un 97,3% opina que os materiais entregados están actualizados. Tamén o 95,5% considera que as instalacións e medios técnicos foron axeitados para o desenvolvemento do curso.

O 100% do alumnado indica que se dispuxo de probas de avaliación ou autoavaliacións que lles permitiron coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado. O 99,1% considera que as probas de avaliación foron acordes ao nivel dos contidos traballados e o 99,5% indica que o proceso de avaliación se axustara ás súas necesidades e expectativas. O 99,5% tamén consideran que o curso lles permite obter unha acreditación onde se recoñece a súa cualificación.

En canto á contribución da formación realizada á incorporación ao mercado do traballo, o 74,3% indicou de estaba de acordo ou moi de acordo. O 80,2% considera que a formación realizada lles permitiu desenvolver novas capacidades que poderán ser de aplicación ao posto de traballo. O 74,3% opina que a formación lles vai a permitir mellorar as condicións para promocionar no emprego dentro do seu contexto laboral ou lles vai a proporcionar un maior valor na súa empregabilidade e o 80,2% considera que a mellora das capacidades técnicas e habilidades a través de accións formativas posiciónaos nunha mellor situación de partida para acceder ao mercado laboral, para o mantemento do emprego así como para progresar na súa carreira profesional. Existe un recoñecemento maioritario, por parte dos participantes, da contribución da formación ao desenvolvemento persoal dos traballadores, así, o 80,2% dos mesmos pensan que as accións formativas realizadas favorecen o seu desenvolvemento persoal.

Tamén debemos destacar que a evolución das valoracións non sempre é positiva, o que nos fai pensar que, pese a que son bastante boas, posiblemente se debería investigar un pouco máis en relación a estes resultados e indagar sobre que é o que fai, en moitos casos, que a satisfacción, motivación e expectativas vaian en descenso durante o proceso de ensino-aprendizaxe.

Chámanos a atención que, pese a que durante o proceso de ensino-aprendizaxe a evolución non soe ser positiva, ao finalizar ocorre algo que non sospeitábamos cando iniciamos este estudo. Cando rematan a formación, e lles volvemos a aplicar o cuestionario ao mesmo alumnado, estes valoran mellor case tódalas dimensións, o cal nos resulta bastante curioso, debido a que pensábamos que ocorrería xustamente o contrario, é dicir, pensábamos que o alumnado ía valorar a formación de xeito positivo durante o curso e que ó finalizar, sentíndose menos condicionados, valorarían dende unha perspectiva máis crítica e esixente.

Con todo, existen algúns aspectos que necesitan mellorar ou manter o seu nivel de calidade e satisfacción. En canto á planificación e programación, deberíase prestar especial atención ao horario e duración dos cursos. Os niveis de satisfacción máis altos están relacionados cos docentes; certos aspectos relacionados coa organización da formación, como a información, cumprimento datas e de horarios, entrega material, número de alumnos dos grupos; contidos; instalacións e medios empregados, tanto técnicos como didácticos.

Respecto aos procesos de acreditación da cualificación existe certo descoñecemento, xa que aínda que un 99,5% dos participantes afirman que o curso lles permite obter unha acreditación para recoñecer a súa cualificación, sospeitase, nalgúns casos, que a acreditación é entendida como a superación de probas de avaliación de coñecementos ou xustificacións de asistencia pero non como un proceso que permiten xustificar a adquisición de coñecementos para a posterior solicitude dunha acreditación oficial, outorgada pola administración laboral competente e que avala a capacitación para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación para o emprego.

En canto ás expectativas do alumnado coa formación realizada, os aspectos menos valorados foron o desenvolvemento persoal e a mellora da empregabilidade. Os aspectos que contan con mellores niveis de satisfacción son a mellora das competencias profesionais, situación que está en sintonía cos obxectivos que persegue o sistema de Formación Profesional para o Emprego dirixidos a favorecer a empregabilidade. Con todo, a promoción profesional tanto no sentido de mellorar as posibilidades para acceder ao emprego como para o desenvolvemento persoal son as expectativas que conta con niveis de satisfacción máis baixos por parte dos participantes.

Sobre as observacións, cabe sinalar que pese a que non son moitas, concretamente son nove as aportacións que nos deu o alumnado, dúas delas teñen que ver coa duración e o horario do curso e sobre este aspecto xa se tomaron medidas e se aplicaron modificacións xa na pasada convocatoria 2017/2018, xa que na mesma se indicaba que os cursos do Plan AFD impartiríanse nunha xornada máxima de 5 horas ó dia e preferiblemente de mañá.

Para dar resposta aos obxectivos 4, 5 e 6, avaliamos o impacto da formación, entendido este como a contribución da formación á mellora da empregabilidade e inserción laboral, e ao desenvolvemento da carreira profesional dos traballadores.

Como fomos vendo, os datos referidos á ocupación e á inserción laboral difiren bastante. Isto débese á esixencia dos requisitos formulados para a inserción laboral que, como vimos, require que a inserción se realice nunha ocupación relacionada coa familia profesional á que pertence a especialidade impartida, o cal é lóxico, pero ademais que esta sexa por un período mínimo de seis meses a xornada completa ou tempo equivalente no caso de que non sexa a xornada completa, que a inserción.

Tendo en conta que a maioría do alumnado ocupado desempeña unha profesión relacionada coa especialidade cursada (66,7%), parecíanos inadecuado descartar a todos estes participantes á hora de falar do impacto da formación simplemente por un tema de duración de contrato, sobre todo tendo en conta do sector do cal falamos, que se caracteriza por contratos de obra e servizo. É dicir, contratos discontinuos nos que a súa duración está determinada pola amplitude da obra a executar. Por este motivo decidimos facer a análise, por un lado, de todo o alumnado contratado, e por outro lado do alumnado que sería considerado inserido segundo os requisitos que se establecen cando se fala do compromiso de inserción.

Tamén hai que ter presente que a recollida da información se levaba a cabo seis meses despois de rematar o MFCT polo que tampouco deixamos moita marxe para a inserción, tendo en conta que máis o menos rematábamos a recollida de datos a finais de xuño, mes a partir do cal se moven bastantes contratos debido ás mellores condicións climatolóxicas para certas ocupacións como as que teñen que ver con cubertas, revestimentos e pintura de fachadas.

Alumnado ocupado

Despois da recollida de datos, que se facía seis meses despois de que finalizase o última especialidade en cada convocatoria, o total de alumnado ocupado representa case un 56%. Vemos que apenas hai mulleres ocupadas, o cal non resulta estraño se temos en conta o número de mulleres que realizaron formación nestas especialidades.

As especialidades nas que maior porcentaxe de alumnado ocupado hai son nas de Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas (70,27%) e Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (63,63%).

Máis do 90% do alumnado ocupado traballa por conta allea e a duración de contrato que máis predomina é de menos de seis meses, o cal reafirma a nosa declaración de que estamos ante un sector no que predominan os contratos curtos que duran o que dura a obra.

Alumnado inserido

No momento en que foi pasado o cuestionario, o resultado global de alumnado que se atopa inserido é do 22,29% (35). As especialidades nas que maior porcentaxe de alumnado inserido hai son: Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión cun 40,63% (13 de 32); Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas cun 26,69% (6 de 29); Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción cun 23,33% (7 de 30); e Fábricas de albanelería cun 23,08% (3 de 13).

Do total de alumnado inserido, o 22,86% (8) foi contratado na mesma empresa que realizaron o módulo de prácticas.

A maioría do alumnado inserido conta con experiencia laboral previa tanto do mesmo sector como en outros sectores, sen embargo non atopamos demasiada relación entre a formación previa relacionada e non relacionada coa inserción laboral.

Tamén nos parece interesante destacar que a maioría do alumnado inserido tiña interese por realizar o Certificado de Profesionalidade cursado, xa que a maioría indican, entre os motivos polos que decidiu cursar a especialidade realizada, a vocación e as mellores perspectivas de emprego no sector ao que pertence a especialidade realizada.

No caso do alumnado inserido, a maioría dos contratos son de entre seis de doce meses de duración (54,29%).

En canto á satisfacción laboral, tanto no caso de alumnado ocupado coma no caso de alumnado inserido, a gran maioría indican que están satisfeitos ou moi satisfeitos coa súa ocupación, xa que no caso do alumnado ocupado o 33% indica que está moi satisfeito coa súa ocupación e o 47,5% indica que está satisfeito. No caso do alumnado inserido, o 38,71% indica que está moi satisfeito e 48,39% indica que está satisfeito.

As especialidades formativas con maior porcentaxe de desemprego son as da familia profesional de Edificación e Obra Civil, nas que se da un desemprego de entre o 47,5% e o 58,1%. Dos 98 participantes que se atopaban en situación de desemprego, a maioría (47,96%) levaban entre seis meses e un ano desempregados. O 21,43% levaba menos de seis meses e o 30,6% levaban máis de un ano.

En relación a estes resultados referidos á inserción laboral , é preciso indicar que durante un longo período de tempo, anualmente a propia Consellería de Economía, Emprego e

Industria se encargaba de publicar, con carácter anual, informes sobre a inserción laboral para o emprego, sen embargo, a partir do ano 2014, deixaron de presentarse estes traballos, que pese a que ofrecían datos bastante globais, eran moi útiles, xa que permitían obter unha visión xeral do estado actual da Formación Profesional para o Emprego.

Para dar resposta ao sétimo obxectivo, avaliamos a eficacia da formación, entendida esta como a adecuación da formación ás necesidades do mercado laboral e das empresas. Nesta avaliación centrámonos nas necesidades de formación relacionadas coas competencias técnicas-profesionais da ocupación, analizando por un lado as necesidades de carácter máis xeral e, a continuación, a adquisición de competencias específicas asociadas a cada CP. Tamén se recolleu información sobre as necesidades de formación relacionadas coas competencias transversais, tales como: competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita; idiomas; ofimática; administración e xestión; coñecementos xurídicos e normativa; funcionamento das administracións públicas e competencias de tipo persoal. Por último, avaliamos as percepcións das empresas en relación á evolución do mercado de traballo para a/s ocupación/s do seu ámbito laboral, cuestións referidas ás perspectivas de emprego das ocupacións e das novas necesidades de formación que poden ir xurdindo.

En cantos aos resultados imos destacar a continuación aqueles aspectos máis relevantes e que máis nos chamaron a atención:

O 50% das empresas participantes desenvolven a súa actividade económica na área de albanelería e acabados polo que se inscriben na familia profesional de Edificación e Obra Civil, o 26,9% son de Enerxía e Auga e o 23,1% son de Electricidade e Electrónica. Pese a que todas as empresas participantes desenvolven a súa actividade en Santiago e arredores, ademais de en outras comarcas, soamente o 39,7% son do concello de Santiago, o 15,4% son de Ames, o 7,7% son de Teo e o 6,4% de Padrón. O restante 30,8% repártese entre os concellos de Negreira, A Coruña, Lalín, Outes, Rois, Boqueixón, Carballo, Cuntis, Mazaricos, Noia, O Pino, Pontevedra, Rianxo, Ribeira, Val do Dubra, Vigo, Vilagarcía e Zas.

A maioría das empresas participantes son microempresas (76,9%). O 11,5% son empresas pequenas (entre 11 e 30 traballadores), o 5,1% son empresas de tamaño medio (entre 31 e 100 traballadores) e o 6,4% son empresas de tamaño grande (máis de 100 traballadores).

Todas as empresas participantes neste estudo tiveron realizando o módulo de prácticas a algún alumno ou alumna que cursase un Certificado de Profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa, sen embargo, a porcentaxe de empresas que indicaron que tiñan ou tiveran contratado algún traballador que cursara previamente un Certificado de Profesionalidade relacionado coa ocupación desempeñada é dun 32,1%.

Ante a cuestión na que se lles preguntaba se consideraban que a oferta de FPE relacionada coa ocupación ou ocupacións vinculadas á actividade profesional da empresa era suficiente, a maioría das empresas (78,2%) responderon afirmativamente. A familia profesional na que máis acordo houbo en canto a esta cuestión foi Electricidade e Electrónica cun 88,9%.

O 85,9%, en base a experiencia de ter alumnado contratado ou acollido en prácticas, consideran que non precisan de formación específica que complemente a súa formación para un mellor desempeño da ocupación. Na familia profesional de edificación e obra é a familia na que se da unha maior porcentaxe, sen ser demasiado elevada, de empresas que consideran que o alumnado contratado ou acollido en prácticas necesita formación específica que complemente a formación. Segundo o tipo de empresa vemos que canto maior é a empresa máis elevada é a esixencia en canto á formación dos traballadores xa que as microempresas e pequenas empresas, apenas consideran que precisen formación específica que complemente a súa formación. Sen embargo, no caso das medianas e grandes empresas existe unha importante porcentaxe de opinións que si consideran que precisan formación complementaria específica (50% no caso das medianas e 60% no caso das grandes).

Sobre as competencias específicas asociadas a cada CP, é preciso resaltar que en todos elas, houbo maioría absoluta en canto á adquisición das capacidades de cada UC. Existe algunha excepción moi puntual, coma no caso das UC da especialidade de Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión (ELEE0109) que teñen que ver coa montaxe e mantemento de redes eléctricas subterráneas e máquinas eléctricas. Nestas UC as empresas que afirman que o alumnado conta cun bo nivel de desenvolvemento das capacidades asociadas representa menos do 50%, sen embargo, é preciso indicar que tamén hai unha porcentaxe elevada de empresas que consideran que non están en condicións de responder, seguramente debido a que non levan a cabo eses traballos.

Na análise das competencias transversais son de destacar os seguintes resultados:

- As competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita son bastante valoradas polas empresas participantes (máis do 91% considera que son necesarios ou totalmente necesarias). A única competencias básica que non é demasiado valorada é a que se refire á realización de discursos e presentacións (o 39,7% considera que é innecesaria).

  Non existen diferenzas significativas na valoración das competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita segundo a familia a que pertencen as empresas. Na familia profesional de electricidade e electrónica a que máis valoran é o cálculo (94,44% consideran que é necesario ou moi necesario), na de enerxía e auga é a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. (100% consideran que é necesario ou moi necesario) e na familia de edificación e obra civil é a escoita activa e comprensiva na comunicación (97,44% consideran que é necesario ou moi necesario). A menos valorada por tódalas familias segue sendo a que se refire á realización de discursos ou presentacións.

  Segundo o tamaño da empresa as diferenzas nestas competencias básicas tampouco son signficativas. Segundo as porcentaxes acadadas en función do tamaño de empresa, a competencia máis valorada tamén é o cálculo e a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. Nas microempresas, pequenas empresas e grandes empresas a competencia básica máis valorada é o cálculo (60% consideran que é totalmente necesario). Nas medianas empresas é a lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc. (55,56% consideran que é totalmente necesario).

- Os idiomas non son demasiado valorados polas empresas participantes. A porcentaxe de empresas que consideran necesario o francés, o alemán ou o portugués é inferior ao 6%. O único idioma que si consideran que podería aportar valor ás ocupacións do seu ámbito laboral é o inglés (42,3% considera que é necesario ou totalmente). As familias de electricidade e electrónica e edificación e obra civil están de acordo con que o único idioma que pode ser algo necesario é o inglés. Na familia de enerxía e auga apenas valoran ningún dos idiomas.

- A ofimática si é bastante valorada polas empresas participantes, sobre todo as ferramentas de correo electrónico (94,9% considera que é necesaria ou totalmente

necesaria) e folla de cálculo (94,9% considera que é necesaria ou totalmente necesaria). A única ferramenta que apenas valoran é a de presentacións (79,4% considera que é innecesaria ou totalmente innecesaria).

A competencia máis valorada na familia de electricidade e electrónica é a referida a internet e redes sociais. Na familia de enerxía e auga tódalas competencias teñen o mesmo valor (95,24% consideran que son moi necesarias ou necesarias), excepto no caso da competencia referida á realización de presentacións. Na familia de edificación e obra civil as máis valoradas son as referidas ao manexo de follas de cálculo e correo electrónico (92,31% consideran que son moi necesarias ou necesarias).

Nas microempresas, pequenas e medianas empresas a competencia en ofimática máis valorada é o correo electrónico (>75% consideran que é totalmente necesario ou necesario). Nas grandes empresas é o manexo de internet e redes sociais (100% consideran que é totalmente necesario).

- A administración e xestión empresarial non é demasiado valorada polas empresas participantes. As competencias mellor valoradas son as que se refiren a medios de financiación e, en bastante menor medida, as que se refire a medios de pago. Por familias profesionais apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais.

  Nas microempresas e grandes empresas a competencia máis valorada é o control de medios de financiación (70%-80% consideran que é necesario ou totalmente necesario). Nas pequenas empresas o 77,7% consideran que as competencias máis necesarias son coñecementos básicos de contabilidade e medios de financiación. Nas medianas empresas a máis valorada é a que se refire a control de medios de pago (50% consideran que é totalmente necesario).

- En coñecementos xurídicos e normativa temos dous extremos bastante claros, xa que temos competencias moi valoradas ou competencias nada valoradas. As máis valoradas son as referidas á normativa de prevención de riscos laborais (95,9%), as referidas á lexislación do ámbito laboral (91%) e as referidas aos sistemas de calidade (90,9%).

  Por familias profesionais, apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais. As competencias máis valorada nas tres familias profesionais son as referidas á prevención de riscos laborais e á lexislación laboral.

En función do tamaño da empresa, a máis valorada tamén é a prevención de riscos laborais e a lexislación laboral. Nas microempresas a competencia máis valorada é a prevención de riscos laborais (96,7% consideran que é necesario ou totalmente necesario) e nas empresas pequenas, medianas e grandes empresas danlle máis valor ao coñecemento da lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo e a prevención de riscos laborais.

- As competencias referidas ao funcionamento das administracións públicas apenas son valoradas. A única competencia á que lle dan certa importancia é a que se refire á tramitación de subvencións, xa que un 60,2% considera que é necesaria ou totalmente necesaria.

  Por familias profesionais apenas se dan diferenzas en relación ás puntuacións globais. a única competencia que é algo valorada nas familias profesionais de enerxía e auga e edificación e obra civil, pese a non ter unha puntuación tampouco moi elevada, é a referida á tramitación de subvencións. Segundo o tamaño da empresa non existen diferenzas significativas para ningunha das competencias. A competencia máis valorada en tódalas empresas, independentemente do tamaño, é tamén coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir subvencións.

- É importante destacar que as competencias persoais son as competencias máis valoradas entre as empresas participantes. O 98,7% consideran que son totalmente necesarias as seguintes competencias: capacidade de traballo en equipo, motivación polo traballo e uso efectivo do tempo. O 97,4% consideran que é totalmente necesaria a capacidade de resolución de problemas, o compromiso e a preocupación pola calidade e mellora. O 96,2% consideran totalmente necesaria a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, o 94,9% a capacidade para render baixo presión e o 93,6% a capacidade de organización e planificación. As competencias persoais menos valoradas son o emprendemento (47,4% considera que son necesarias) e a mediación de conflitos (64,1% que son necesarias).

  Na familia profesional de electricidade e electrónica as competencias máis valoradas son (100% consideran que son totalmente necesarias): a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, o compromiso, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

Na familia profesional de enerxía e auga as competencias máis valoradas son (100% consideran que son totalmente necesarias): a polivalencia, a capacidade de organización e planificación, a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, o compromiso, a capacidade para render baixo presión, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

Na familia profesional de edificación e obra civil as competencias máis valoradas son (>94% consideran que son totalmente necesarias): a capacidade de traballo en equipo, a capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, o compromiso, a capacidade para render baixo presión, a motivación polo traballo, a preocupación pola calidade e a mellora e o uso efectivo do tempo.

En canto ás diferenzas en canto ao tamaño de empresa, indicar que en todas elas as competencias máis valoradas (100% consideran que é necesario ou totalmente necesario) son: a adaptación aos cambios, polivalencia, capacidade de organización e planificación, capacidade de traballo en equipo, capacidade de resolución de problemas, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos, compromiso, a capacidade para render baixo presión, autonomía, motivación para alcanzar metas, motivación polo traballo, preocupación pola calidade e mellora e uso efectivo do tempo. As pequenas, medianas e grandes empresas inclúen ademais a capacidade para tomar decisións. Tamén nas medianas empresas se valoran altamente as habilidades interpersoais.

- En relación á opinións das empresas en relación ás perspectivas de emprego das ocupacións do seu ámbito laboral, o 53,85% mostrouse positivo indicando que pensaban que a tendencia era de crecemento. O 39,74% considera que se manterán e o 6,41% considera que a tendencia vai cara a redución. Igualmente, o 66,7% considera que xurdirán novas necesidades de formación xeradas polos cambios nos contidos ou nas competencias dos postos de traballo do seu sector, como por exemplo: cambios na normativa, seguridade, novos materiais, novas ferramentas, evolución da tecnoloxía, novas técnicas de traballo, novas ocupacións.

- Por último, o 52,6% das empresas participantes consideran que a experiencia é imprescindible para o desempeño das ocupacións do seu ámbito laboral. Os motivos indicados son, a groso modo, os seguintes: a experiencia aporta máis confianza, é un valor engadido, evítase "perder tempo" en ensinar, o bo facer require moita práctica, a experiencia permite darlle máis autonomía ao traballador ou traballadora.

Despois de analizar os resultados obtidos e de comparalos con estudos de similares características sobre oferta e demanda de emprego en España como o levado a cabo por Infoempleo e Adecco (2017), consideramos que finalmente nos atopamos en situación de poder dar apoio ás conclusións presentadas nos mesmos, xa que contamos cas ferramentas e recursos que nos permiten corroboralas.

No estudo anteriormente indicado, afirmábase de forma xustificada que pese á elevada porcentaxe de persoas traballadoras desempregadas, máis da metade das empresas (56%) asegura ter problemas para cubrir as súas vacantes. Indican que isto pode ser debido ao desaxuste existente entre a formación que ofrece o sistema educativo e as necesidades empresariais, que leva a que as compañías non atopen perfís axeitados, especialmente para os postos que demandan maior especialización.

Tamén se da outro problema que ten que ver coas eleccións formativas, xa que tal e como se conclúe no estudo realizado por Randstad Research en 2012 as necesidades de capacitación tanto presentes como futuras do mercado laboral non sempre están sincronizadas coa oferta formativa.

Pero, cal é a solución? Cara onde debe dirixirse a atención á hora de dar resposta a estas necesidades? Trátase de levar a cabo unha reforma do sistema educativo na que se potencie máis a orientación laboral e se leven a cabo estudos prospectivos?

En relación a estas cuestións, o Consello Económico e Social (2018, p. 145) subliña que é preciso levar a cabo un maior esforzo inversor para "proveer as cualificacións requiridas polas persoas e os traballadores de cara ao sistema produtivo e para facilitar a adaptación a un entorno rapidamente cambiante, global e dixitalizado". O obxectivo principal debe ser "mellorar a empregabilidade e facilitar o mellor axuste entre a oferta e a demanda de cualificacións e competencias".

Tamén en base á demanda de cualificacións e competencias e, coincidindo cos resultados desta tese, tamén hai estudos que sinalan que estamos fronte a unha nova Revolución das

Competencias, na que "axudar a mellorar as habilidades das persoas e adaptarse ao mundo do emprego que cambia rapidamente será o reto decisivo do noso tempo. As competencias máis demandadas polas empresas son as seguintes: resolución de conflitos, flexibilidade para adaptarse aos cambios constantes, traballo en equipo, curiosidade para formarse e aprender" (ManpowerGroup, 2017).

Así mesmo, son varios os expertos que coinciden en que é preciso impulsar a formación profesional, en especial, a formación en modalidade dual ou en alternancia co emprego, xa que a gran maioría dos empregos que se crearán nos próximos anos, terán un compoñente técnico e de alta especialización, e requirirán maioritariamente unha titulación de FP (ManpowerGroup, 2018). Pero ademais será fundamental levar a cabo e potenciar unha verdadeira orientación profesional para que os rapaces e rapazas máis novos coñezan as diferentes opcións formativas coas que contan e as necesidades reais do mercado laboral para evitar que nos atopemos cun problema aínda maior de sobrecualificación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROPOSTAS DE MELLORA

Rodríguez Sánchez (2000), subliña que a vinculación entre a formación profesional e a realidade laboral e produtiva é un factor tremendamente determinante á hora de decidir as necesidades formativas. As relacións laborais foron evolucionando de maneira considerable, sobre todo na ultima década. A vella aspiración de todo traballador a conseguir un posto de traballo para "toda a vida", é dicir, un posto seguro e estable nunha organización sólida e estable foi desaparecendo e quedando nun ideal en grave perigo de extinción. A realidade actual impón unha concepción completamente antónima. As organizacións actuais buscan equipos de traballo flexibles, altamente cualificados e con capacidade de adaptación aos cambios e de asumir reconversións de forma rápida. A idea de estabilidade laboral nun determinado posto de traballo é algo case inexistente hoxe en día. Por elo, a formación de calidade, debe ofrecer non só uns coñecementos, senón que ademais debe estar ao tanto das necesidades produtivas de cada posto laboral en cada momento, producíndose unha perfecta interrelación entre os ámbitos educativos e produtivos.

Por outro lado, en España, contamos cun "sistema produtivo inadecuado, mal orientado, e de longa tradición e cultura empresarial na que non se potenciou suficientemente a formación nin a cualificación profesional" (Chisvert e Marhuenda, 2012, p. 164). Como tamén indican os mesmos autores, como resultado, no noso país, a estrutura de cualificacións da poboación activa é inversa á existente en Europa.

> Unha ampla base de persoas sen ningunha cualificación, un teito amplo de persoas con titulación universitaria, e unha franxa central moi reducida de persoas tituladas en formación profesional. Esta tendencia non se vai a interromper a través da invitación máis recente a asemellar e introducir en España un sistema similar ao alemán; xa que segue pensando o problema como algo propio do sistema educativo e non do sistema produtivo; non é a cultura escolar, senón a empresarial, a que está a consentir e alentando esa estrutura de cualificaciones investida.

Como fomos vendo, os alumnos e alumnas están satisfeitos coa calidade da formación recibida, o cal nos suxire que non é neste punto no que máis temos que traballar. Os datos indícannos que o feito de que a calidade da formación sexa boa non implica unha maior inserción. Aínda que consideramos que claramente inflúe, non é decisivo, xa que están en xogo outros moitos factores, como, por exemplo a motivación do alumnado, as competencias de tipo persoais, a orientación (non teñen claro como e onde buscar emprego)...

Tamén as empresas, a nivel xeral, están conformes coas competencias adquiridas polo alumnado durante o proceso formativo, sen embargo, cada vez máis valoran outro tipo de competencias de carácter máis transversal e que se ven menos reforzadas durante a formación, coincidindo cos resultados presentados en outros traballos similares como o Informe de prospección e detección de necesidades formativas 2017 do Observatorio das Ocupacións do *Servicio Público de Empleo Estatal*.

Sen embargo, e pese a que o Plan AFD conta con fortalezas que son innegables, despois da análise dos resultados obtidos, detectamos certas debilidades, as cales consideramos que poden ser resoltas a través de sinerxias, traballando de forma colaborativa e unindo os esforzos da Administración, o SEPE e os centros e entidades de formación.

A continuación, preséntanse os puntos débiles detectados e as propostas de mellora que consideramos máis oportunas:

Falta de orientación e seguimento

O plan AFD debería enfocarse moito máis á mellora da empregabilidade, xa que a cualificación profesional dos traballadores por si soa non leva ao obxectivo marcado pola FPE que é: o acceso ao emprego e a mellora do emprego.

Sería interesante, como proposta de mellora enfocar o plan AFD como os Plans Personalizados de Integración e Emprego (PIE/Lanzadeiras de emprego), facendo un acompañamento ao alumnado no seu proceso de inserción dende antes de que inicie a formación -a través da orientación- ata que remata -a través dun seguimento do seu proceso de inserción-. Cando o alumnado finaliza formación non remata o proceso, senón que se chega á etapa, quizais, máis importante e decisiva e na que máis esforzo e tempo se debe investir xa que o alumnado é neste momento no que máis axuda precisa para poder completar o seu proceso de inserción. Por iso, consideramos tremendamente importante e necesario que se lles faga un seguimento da súa inserción laboral a través de equipos de orientación especializados.

Escaseza de tempo na selección de candidatos

O feito de que as oficinas de emprego non envíen candidatos suficientes para cubrir os grupos é outro hándicap a ter en conta. As entidades vénse na obriga de facer eles mesmos unha captación de alumnado, xa que por moito que se faga convocatoria pública das prazas

vacantes a través de anuncio en medios de comunicación, esta non ten o alcance suficiente. Esto pode ser consecuencia da escaseza de tempo para facer as seleccións de candidatos.

Sería interesante, que o prazo para recibir candidatos fose máis amplo e que se destinasen máis recursos (profesionais, tempo) para a difusión da oferta formativa, de modo que se puidese entrevistar de forma individualizada a cada alumno/a e coñecer mellor o seu interese e as súas posibilidades de inserción. Trátase de realizar unha selección de candidatos moito máis rigorosa, de forma que se poda chegar a persoas verdadeiramente interesadas na formación que se oferta.

Desinformación

Por desgracia, parte da sociedade segue sen ver o valor da formación e da importancia de formarse para a mellora das competencias profesionais que permiten poder seguir activo nun mercado laboral que está en permanente cambio e que demanda profesionais cualificados. Son moitas as ocasións nas que podemos escoitar que "a formación é unha perda de tempo", e debemos traballar por cambiar esta visión facendo ver todos os beneficios que trae consigo estar formado e en permanente actualización de coñecementos.

Consideramos que no sector da construción esta visión negativa é seguramente máis común que noutros sectores, e cremos que se debe a que tradicionalmente era un sector sen recoñecemento no que todo o mundo valía: "O que non servía para estudar sempre tiña un oco na obra". O que levou a que se desprestixiase o oficio e en consecuencia o sector.

Actualmente, debido a inclusión de novas técnicas, medios, equipos, maquinaria precisase, cada vez máis, de profesionais cualificados e especializados, sen embargo, pese a esta demanda, non hai suficientes profesionais formados que poidan dar resposta a esta necesidade.

En base a isto, opinamos que, en xeral, existe unha gran desinformación en relación ao subsistema de FPE (persoas traballadoras desempregadas, empresas e sociedade a nivel xeral), e durante os anos que durou a investigación esta debilidade se foi repetindo sen apenas mellora xa que, a excepción dos alumnos e alumnas que xa realizaron formación conducente á obtención de certificados de profesionalidade en convocatorias anteriores, o alumnado, en xeral, non sabe en que consiste a FPE, que é e para que sirve un Certificado de Profesionalidade, que existe un proceso de recoñecemento das competencias profesionais, que unha vía de acceso son as competencias clave, que dentro dunha mesma familia profesional

poden pasar dun nivel 1 a un nivel 2 e de un nivel 2 a un 3 sen necesidade de contar coa titulación que da acceso a eses niveis, e un longo etcétera.

A proposta de mellora que facemos para esta debilidade é levar a cabo, como xa indicamos noutros puntos, unha maior difusión e orientación por parte da propia administración, oficinas de emprego, servizos de orientación e das propias entidades de formación, que permita poñer en valor este subsistema. Tamén podería resultar interesante levar a cabo xornadas de orientación en centros educativos, nas que se presente este subsistema e alumnado poda contar cunha visión, polo menos xeral do mesmo, e saiba que conta cun itinerario máis.

Falta de colaboración das empresas

A falta de información do que é a FPE por parte das empresas é unha problemática bastante importante e á que debemos prestar atención.

Cando as entidades contactan coas empresas nas que o alumnado realizará o MFCT, cando é a primeira vez que colaboran, a maioría descoñecen totalmente este subsistema e as entidade teñen que explicarlles todos os aspectos que o configuran. Neste proceso moitas destas empresas móstranse reticentes a colaborar, mostrando certa desconfianza e medo. Por exemplo: non se creen que a acollida de alumnado en prácticas non supoña un custe para eles, e desconfían que despois teñan que pagar ou incluso contratalos. Tamén, pese a que todos os alumnos deben contar con póliza de seguros e de responsabilidade civil, consideran que poden ter problemas se lles pasa algo.

Como proposta de mellora consideramos que sería bo levar a cabo unha difusión dirixida exclusivamente ás empresas, na que se lles explique todo aquilo referente á FPE, condicións da colaboración na acollida de alumnos e alumnas durante o MFCT. Esta difusión sería axeitado facela con carácter anual e contar cun rexistro de empresas colaboradoras como se fai en FP Dual.

Formación transversal

Como fomos vendo ao longo do capítulo oito, as empresas demandan máis formación de carácter transversal para os seus traballadores. A proposta de mellora que consideramos que se podería adaptar é a de incluír máis formación transversal na propia oferta formativa de certificados que complementen as especialidades. De igual modo que se imparten os módulos

transversais como *Inserción laboral, sensibilización ambiental e na igualdade de xénero* e *Formación para a igualdade*, poderíanse impartir tamén formación sobre de técnicas de traballo en equipo, motivación, liderazgo, entre outras. Tamén é importante incidir máis na necesidade de concienciar a tódolos axentes implicados no proceso formativo (administración, entidades e organizacións, persoal docente e alumnado), de modo que se vote man de estratexias que permitan a adquisición e potenciación deste tipo de competencias.

Portal de emprego

Sería interesante contar cun portal de emprego específico para este Plan de formación dirixido a persoas traballadoras desempregadas, no que o alumnado poda consultar ofertas de emprego específicas da familia e área profesional do Certificado de Profesionalidade cursado e que as empresas podan demandar candidatos para cubrir as súas demandas de profesionais cualificados.

Programas de contacto entre alumnado e empresas

Unha boa alternativa tamén podería ser levar a cabo xornadas nas cales alumnado e empresas podan establecer vínculos profesionais conseguindo deste modo un maior acercamento entre o ámbito formativo e produtivo.

FUTURAS LIÑAS DE INVESTIGACIÓN

En canto ás posibles novas liñas de investigación, consideramos importante á par que interesante seguir investigando en torno aos seguintes aspectos:

1. Complementar e comparar os datos deste estudo con datos obtidos a partir de técnicas de corte cualitativo como entrevistas e grupos de discusión, de modo que permitan obter unha visión máis ampla e xustificada da realidade investigada.
2. Comparar os resultados das familias profesionais obxecto de estudo con outras comarcas ou incluso provincias galegas. Tamén sería axeitado facer unha comparativa entre Comunidades Autónomas con oferta formativa dirixida a persoas traballadoras desempregadas para este sector.
3. Analizar e investigar os demais sectores sobre os cales se oferta formación para a obtención de certificados de profesionalidade, afondando, como neste traballo, na inserción e na adaptación da oferta formativa ás necesidades reais do mercado laboral.
4. Levar a cabo unha análise en profundidade en relación ao Módulo de Formación Práctica en Centros de Traballo, contrastando diversas perspectivas (alumnado, empresas colaboradoras, centros e entidades que imparten formación e a propia administración).
5. Outra liña de investigación xiraría en relacións aos perfís implicados neste Plan de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas e da súa preparación para poder facer fronte a un proxecto tan importante e ambicioso como a formación por e para o emprego, xa que o que se precisa non é simplemente un técnico de seguimento e control da formación, senón tamén orientadores-prospectores, que sexan quen de levar a cabo a labor de acompañamento do alumnado antes, durante e despois da formación e manter tamén un contacto continuo coas empresas detectando posibles demandas e necesidades.
6. Na liña da recomendación del Consello relativa ao Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidade e Eficaz (Bruselas, 5/10/2017, 2017/0244), sería interesante investigar en relación a como encaixar esta proposta dentro desta modalidade formativa conducente á mellora das competencias profesionais e da empregabilidade.

7. En sintonía coa sétima proposta de mellora, sería interesante facer un estudo piloto no cal se poña en marcha un portal de emprego específico para este Plan.
8. Referida a oitava proposta de mellora, podería ser interesante levar a cabo unha investigación baseada nun estudo piloto no cal se promovan xornadas de contacto entre alumnado e empresas de diferentes sectores.

Por outra parte, posibles liñas de investigación futuras estreitamente vinculadas a esta tese de doutoramento e sobre as cales nos gustaría poder seguir traballando céntranse e responder a interrogantes referidos á oferta formativa e á execución da formación. A continuación preséntanse posibles preguntas de investigación relacionadas:

- A través do Plan AFD, lévase a cabo un esforzo sostido de progresiva mellora no eido da calidade da formación?
- Axústase realmente a oferta formativa anual aos requirimentos do mundo produtivo? Preguntáselles ás empresas o que necesitan? Que perfís lles costa máis atopar?
- O sistema formativo e produtivo están realmente en contacto? Respondese aos requirimentos do mercado laboral no tempo axeitado ou cando se da solución xa é demasiado tarde e o mercado laboral xa presentan outras necesidades e demandas novas?

Por último, como peche a esta tese de doutoramento, queremos deixar constancia de que o impacto desta investigación non pretende incidir unicamente sobre alumnado e empregadores, xa que, das súas aportacións, os responsables das políticas de formación profesional poderán contar igualmente con información útil na que basearse para a configuración da oferta formativa e da adaptación ás demandas tanto dos destinatarios da mesma como do mercado laboral, procurando deste modo, un maior axuste entre a Formación Profesional para o Emprego e a realidade do mercado laboral

Como outras chegas e efectos positivos derivados do proceso de avaliación queremos destacar: o desenvolvemento dunha instrumentación para a avaliación de accións formativas para a obtención de certificados de profesionalidade dirixida a persoas traballadoras desempregadas que pode servir de referencia a futuros deseños; o incremento do protagonismo e influencia dos participantes; e a rendición de contas aos distintos axentes

sociais e á sociedade no seu conxunto acerca da utilización e resultados das políticas de Formación para o Emprego, poñendo á súa disposición a información básica obtida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ACNUDH. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos.* Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia.* Montevideo: CINTERFOR.

Aguilar, M. J., e Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales.* Madrid: Siglo XXI.

Arana, J. (2010). *La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la formación profesional reglada*. Tesis doctoral. Granada.

Arbizu, F. M. (2002). La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152, 157-170.

Arbizu, F. M. (2003). *El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de: https://bit.ly/2LpdbLp.

Arbizu, F. M. (2013). Formación para el trabajo en tiempos de crisis: Balance y prospectiva. *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis: Balance y prospectiva* (pp. 7-27). Tarragona: Tornapunta Ediciones.

Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Magistrales*, 20.

Arriazu Muñoz, R. (2011). Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior. *Tejuelo*, 12, 80-99.

Baldwin, T. T., e Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1) 63-105.

Bernad, J.C., e Marhuenda, F. (2008). El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42-43, 91-102.

Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

Boqué, M. C., e García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(3), 87-94.

Borrero Domínguez, C. (2006). La Formación Profesional reglada: apuntes legislativos desde sus inicios estatutarios hasta la LOGSE. *Revista de Ciencias de la Educación*, 206, 191-210.

Brunet, I., e Moral, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Tarragona: Publicaciones de la Universitat Rovira I Virgili.

Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información.* Santiago de Chile: PREAL.

Buendía, L., e Berrocal, E. (2008). Evaluación de un programa de Formación Ocupacional para la inserción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, *26*(1), 157-190.

Buendía, L., Expósito, J., e Sánchez, M. (2012). Investigación evaluativa de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, *30*(1), 161-179.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-14.

Burke, L.A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, *8*(2), 115-128.

Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125

Casal, J., Colomé, F., e Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España.* Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Casse, P. (1991). *Instrumentos para una formación eficaz*. Deusto: Universidad de Deusto.

CEDEFOP. (1999). Capítulo 3. El sistema de Formación Profesional español. *El sistema de formación profesional en España*, 39-103.

CEDEFOP. (2018). *Acerca del Cedefop*. Recuperado de https://bit.ly/2Ncjdf1.

Chisvert, M. J., e Marhuenda, F. (2012). Transiciones tempranas al mercado de trabajo. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *5*(2), 153-168.

Colás, M. P., e Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa II*. Sevilla: Alfar.

Comisión Europea (2015). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Proyecto de informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Recuperado de https://bit.ly/2L6rOPv.

Comisión Europea. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC).* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo Económico y Social. (2018). *Informe El futuro del trabajo.* Recuperado de https://bit.ly/2MAJUKC

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2017a). *Acreditación de competencias profesionais.* Recuperado de https://bit.ly/1fi8LNl.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2017b). *Formación profesional dual en Galicia*. Recuperado de https://bit.ly/2trS7un.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2014). *Ocupación laboral do alumnado que rematou a formación en centros de traballo no ano 2013. Resultados do estudio.* Santiago de Compostela: IDEARA.

Consellería de Economía, Emprego e Industria (2018a). *Cualificaciones*. Recuperado de https://bit.ly/2px4kdf.

Consellería de Economía, Emprego e Industria (2018b). *Esquema básico sobre os certificados de profesionalidade*. Recuperado de https://bit.ly/2ma0LYN.

Consellería de Economía, Emprego e Industria. (2016). *Acceso aos novos certificados de profesionalidade niveis 2 e 3 de cualificación profesional*. Recuperado de https://bit.ly/2LbNTfx.

Consellería de Economía, Emprego e Industria. (2017). *REXP. Procedemento de recoñecemento das competencias profesionais adquiridas por experiencia laboral*. Recuperado de https://bit.ly/2zv05GR.

Consellería de Economía, Emprego e Industria. (2018c). *Fases do procedemento de recoñecemento da competencia professional*. Recuperado de https://bit.ly/2GvJV3d.

Curry, D., e Caplan, P. (1996). The transfer field: a training exercise. *The Child and Youth Care Leader*, 7, 28-30.

De la Garza Toledo, E. (1997). El papel del concepto de Trabajo en la teoría social del siglo XX. *Acta sociológica*, 9-32.

De Miguel, M., San Fabian, J. L., Belver, J. L., e Argüelles, M. C. (2011). Evaluación de la satisfacción de los participantes en la formación profesional para el empleo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *17*(1), 1-30.

DE MIGUEL, M.; SAN FABIÁN, J.L.; BELVER, J.L. Y ARGÜELLES, M.ª C. (2012). Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la formación profesional para el empleo en Asturias. Revista de Educación, 358

Decreto 107/2014, de 4 de septiembre, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en Galicia y se establecen veintiún currículos de títulos profesionales básicos (DOG núm. 175, 15/9/2014).

Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia (DOG núm. 131, 12/7/2010).

Decreto 214/2003, do 20 de marzo, polo que se modifica o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (DOG núm. 73, 14/04/2003).

Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG núm. 73, 19/04/1999).

Decreto110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG núm. 85, 05/05/1999),

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Dirección Xeral de Educación, F. P. (abril de 2012). *Actividades de Formación de FP. Formación e competencias na nova sociedade.* Recuperado de https://bit.ly/2zAQb6y.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*(1), 24-39.

Fernández-Salinero, C. (2002). La formación laboral en la Europa comunitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 99-126.

Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.

Ferrández, E. (2006). La evaluación de impacto en el Master de Formación de Formadores. CIFO-FLC. *Informe de Investigación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Ferrández, E. (2009). La evaluación de impacto en la formación de formadores. *Informe de Investigación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Ferreiro, X. (2014). La formación profesional dual en Galicia. Estado de la cuestión. En M. P. García Sanz, e M. L. Belmonte, *Retos educativos en la formación del profesorado* (pp. 113-122). Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado y Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles educativos, 23*(93), 28-43.

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2010). *Evaluación de la iniciativa de acciones de apoyo y acompañamiento a la formación. Convocatorias 2007 y 2009.* Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

FUNDAE. (2016). *Manual de procedimiento. Cuestionario de evaluación de la calidad de las acciones formativas.* Recuperado de https://bit.ly/2JgkXBt.

Gairín, J. (2010). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 19-43.

García Blanco, J. M., e Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: Cuestiones teóricas. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 269-294.

García Hoz, V., Barbera, V., Chico, P., Immegart, G., Martínez Mut, B., Bañares, L., e Riesgo, L. (1994). *Tratado de educación personalizada. La educación personalizada en el mundo del trabajo.* Madrid: Ediciones RIALP.

García Morata, I. (2015). *Formación y mercado de trabajo: Análisis y evolución del sistema de Formación Profesional para el Empleo*. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral. Valencia.

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11*(3), 1-24.

García, E., e Cabero, J. (2011). *Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de https://bit.ly/2N1Sn92.

Garza, A. (1981). *Manual de técnicas de investigación.* México: El colegio de México.

Gómez Gamero, M. E. (2012). *El proceso de certificación de competencias profesionales del formador ocupacional: un estudio comparado entre España y México.* Tesis doctoral. Valladolid.

Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En CINTERFORT/OIT *Formación basada en competencia laboral* (pp. 161-170). México: Autor.

Gonzalo Muñoz, V. (2001). *Dimensiones y variables de las políticas y modelos de formación para el empleo*. Tesis doctoral. Madrid.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación, 10*(1), 335-360.

Herrarte, A., e Sáez, F. (2015). Políticas e empleo y regulación laboral. *ICE: Revista de economía*, 883, 127-144.

Herrera, M. M. (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas.* Instituto Andaluz de Administración Pública. Recuperado de https://bit.ly/2xurfKK

Holton, E. f., Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *11*(4), 333-360.

Ibarra, A. (2000). Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral, *Boletín CINTENFOR*, 149, 95-108.

INCUAL. (2018). *Instituto nacional de las cualificaciones*. Recuperado de http://incual.mecd.es/.

INFOEMPLEO, e ADECCO. (2017). La escasez de talento ya es un problema en España. Recuperado de https://bit.ly/2M8gYxa

INFOEMPLEO, e ADECCO. (2017). *XX Informe INFOEMPLEO ADECCO. Oferta y demanda de empleo en España 2016*. Recuperado de https://bit.ly/2MfDEKY

Instituto Galego das Cualificacións. (2010). *Informe Inserción laboral da formación para o emprego. Cursos 2010*. Recuperado de https://bit.ly/2N7JYBe.

Instituto Galego das Cualificacións. (2011). *Informe Inserción laboral da formación para o emprego. Cursos 2011*. Recuperado de https://bit.ly/2L5BhXy.

Instituto Galego das Cualificacións. (2012). *Informe Inserción laboral da formación para o emprego. Cursos 2012*. Recuperado de https://bit.ly/2L9f9eL.

Instituto Galego das Cualificacións. (2013a). *Informe Inserción laboral da formación para o emprego. Cursos 2013*. Recuperado de https://bit.ly/2N6JwTz.

Instituto Galego das Cualificacións. (2013b). *Saídas profesionais comarcais 2013*. Recuperado de https://bit.ly/2m9ea3i.

Instituto Galego das Cualificacións. (2014a). *Fichas comarcais do mercado laboral galego 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2m7vTIt.

Instituto Galego das Cualificacións. (2014b). *Fichas provinciais do mercado laboral galego 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2L7sUh8.

Instituto Galego das Cualificacións. (2014c). *Informe Inserción laboral da formación para o emprego. Cursos 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2zuWWXz.

Instituto Galego das Cualificacións. (2014d). *Saídas profesionais comarcais 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2us4THA.

Instituto Galego das Cualificacións. (2015a). *Fichas comarcais do mercado laboral galego 2015*. Recuperado de https://bit.ly/2NG0p93.

Instituto Galego das Cualificacións. (2015b). *Fichas provinciais do mercado laboral galego 2015*. Recuperado de https://bit.ly/2JdC2vL.

Instituto Galego das Cualificacións. (2015c). *Saídas profesionais comarcais 2015*. Recuperado de https://bit.ly/2uaBhPs.

Instituto Galego das Cualificacións. (2016a). *Fichas comarcais do mercado laboral galego 2016*. Recuperado de https://bit.ly/2KLx4vQ.

Instituto Galego das Cualificacións. (2016b). *Fichas provinciais do mercado laboral galego 2016*. Recuperado de https://bit.ly/2upNXkT.

Instituto Galego das Cualificacións. (2016c). *Saídas profesionais comarcais 2016.* Recuperado de https://bit.ly/2KQHwCj.

Instituto Galego das Cualificacións. (2017a). *Estudo do Mercado Laboral. Galicia 2016.* Recuperado de https://bit.ly/2NJ43ir.

Instituto Galego das Cualificacións. (2017b). *Fichas comarcais do mercado laboral galego 2017*. Recuperado de https://bit.ly/2m9ON1d.

Instituto Galego das Cualificacións. (2017c). *Fichas provinciais do mercado laboral galego 2017*. Recuperado de https://bit.ly/2uc6sd2.

Instituto Galego de Estatítica. (2018). *Definicións. Directorio de empresas e unidades locais*. Recuperado de https://bit.ly/2mFiqYK.

Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2002). Guía sectorial de la formación de profesionales en España. Madrid: Autor.

Kenney, J., e Donnelly, P. (1976). *Manpower Training and Developement*. Londres:

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: EPISE.

Kirkpatrick, D. L. (1998). Evaluating training programs: The four levels (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick. J. (2000). Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles. Barcelona: Epise / Gestión 2000.

Kirkpatrick, D.L. (2004). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. EPISE Gestión 2000, col Formación y desarrollo, Barcelona

Kirkpatrick, J. y Kirkpatrick, W. K. (2010). *ROE's Rising Star: Why return on expectations is getting so much attention*. T+D Magazine. Recuperado de https://bit.ly/2xNttEs.

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE núm. 9, 10/01/1986),

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral (BOE núm. 217, 10/9/2015).

Ley 40/1959, de 11 de mayo, sobre Universidades Laborales (BOE núm. 159, 12/05/1959)

Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo (BOE núm. 250, 17/10/11980).

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE núm. 301, 17/12/2003).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, 04/10/1990

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE núm. 209, 01/09/1983).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, 04/05/2006),

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147, 20/6/2002).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, 04/07/1985).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, 10/12/2013).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE núm. 278, 21/11/1995),

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.

Lorente, R. (2011). *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*. Tesis doctoral. Granada.

MacDonald, B. (1988). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno, J., e A. Pérez (eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Madrid: Akal.

ManpowerGroup. (20 de abril de 2018). Transformación digital. Así es ya el nuevo empleo tecnológico. *Expansión.* Recuperado de https://bit.ly/2MuuB5H

ManpowerGroup. (2017). *La revolución de las competencias. Digitalización y por qué importan las habilidades y el talento.* Recuperado de https://bit.ly/2MAJUKC

Marcelo, C. (Coord.). (1992). La investigación sobre la formación del profesorado. *Métodos de investigación y análisis de datos.* Irala, Argentina: Cincel.

Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.

Marhuenda, F., Bernad, J.C., e Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, pp. 139-16.

Martín Puebla, E. (2009). El sistema de formación profesional para el empleo. En E. Martín Puebla, *La política de formación profesional para el empleo: perspectiva constitucional y europea* (pp. 11-20). Valladolid: LEX NOVA.

Martínez Rodríguez, F.J. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, *20*(2), 455-471.

Mateo, J. (1994). Ámbito conceptual de la evaluación. *Actas de les II Jornades Universitaries de reflexió i debat envers l'avaluació educativa*. Cervera: UNED.

Matia, V. (2016). *Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias.* Tesis doctoral. Valladolid.

Mato Díaz, F.J. (2014). *La formación profesional en España desde la perspectiva del empleo.* Círculo Cívico de Opinión. La formación profesional ante el desempleo (69-96). Círculo Cívicode Opinión: Madrid. (Colección Cuadernos, Nº13).

Merino, R. (2012). Editorial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *5*(1), 3-4.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT, CINTERFOR.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Marco Español de Cualificaciones*. Recuperado de https://bit.ly/2L51hlF.

Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. (2018). *La Formación Profesional actual en el sistema educativo*. Recuperado de https://bit.ly/2pm2pbb.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Formación Profesional*. Recuperado de https://bit.ly/2NH1MEg.

Ministerio de Educación. (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Autor.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). *Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016*. Madrid: Autor.

Ministerio de Fomento. (2018). *Subsistemas de la Formación Profesional*. Recuperado de https://bit.ly/2JfI2nN.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2012). *Estrategia Española de Empleo*. Madrid: Autor.

Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.

Montero, I., e León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 503-508.

Moreno, T. (2010). Competencias en educación: una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(44), 289-297.

Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://bit.ly/2QYRAsC.

Observatorio Ocupacional de Murcia. (2013). *Informe de perspectivas empresariales y necesidades formativas y ocupacionales de la región de Murcia*. Murcia: Autor.

OCDE. (2001). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2001*. Recuperado de https://bit.ly/2NGObwG.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. *Resumen ejecutivo*. Recuperado de https://bit.ly/2eILmLD.

OCDE. (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona: Fundación Barcelona FP. Recuperado de https://bit.ly/2M3o0Cz.

Orde do 23 de decembro de 2013 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2014 (DOG núm. 6, 10/01/2014).

Orde do 29 decembro de 2015 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública de subvencións para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2016 (DOG núm. 248, 30/12/2015.

Orde do 30 decembro de 2014 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública de subvencións para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2015 (DOG núm. 10, 16/01/2015).

Orde do 31 de decembro de 2012 pola que se establecen as bases reguladoras e se procede á convocatoria pública para a programación de accións formativas dirixidas prioritariamente ás persoas traballadoras desempregadas na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ao exercicio de 2013 (DOG núm. 14, 21/01/2013).

Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE núm. 249, 17/10/ 2013).

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. (BOE núm. 67, 18/03/2008).

Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Resolución sobre la actualización de la Clasificación internacional Uniforme de Ocupaciones.* Recuperado de https://bit.ly/2eyTlxD.

Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa*, 66, 27-30.

Otero, C., Muñoz, A., e Marcos, A. (1999). *El sistema de formación profesional en España*. Madrid: ESIN, Consultores.

París, G. (2014). *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Lleida.

Parlett, M., e Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. En D. Hamilton et al. (eds.), *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation* (pp. 6-22). Exeter: Macmillan Education Ltd.

Pedraza, B. (2008). *La formación profesional en el entorno de la Unión Europa*. Recuperado de https://bit.ly/2undMSr.

Pelayo, M. B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Recuperado de https://bit.ly/2q89Ofk.

Perales, M.J. (2000). Enfoques de Evaluación de Formación Profesional y Continua. Estudio de Validación de un modelo. Tesis Doctoral. Universitat de València.

Pérez Esparrells, C. (2001). La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 91-113.

Pérez Esparrells, C., e Rahona, M. (2009). La Formación Profesional en España y el mercado de trabajo: desafíos y oportunidades. *XVI Encuentro de Economía Pública*. Recuperado de https://bit.ly/2qw3S1Y.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta, M. D., e Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid. Narcea.

Pérez, C., e Rahona, M. (2009). *La formación profesional en España y el mercado de trabajo: Desafíos y oportunidades.* Recuperado de https://bit.ly/2qw3S1Y.

Phillips, J.J., (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods.* Houston: Gulf.

Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.

Pineda, P. (Coord.) (2002). *Pedagogía Laboral.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Pineda, P., e Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.

Pineda, P., Moreno, M. V. y Duran, M. M. (2014). Evaluation of the impact of training in the health sector. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5*(2), 180-193.

Psifidou, I. (2014). Evolución histórica de la formación profesional en Europa. *Hist. educ.*, 353-359.

RANDSTAD (2012). *Into the gap. international database on employment and adaptable labor.* Recuperado de https://bit.ly/2MfFE5W

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23^{a} ed.).* Madrid, España. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE núm. 223, 17/09/2003).

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE núm. 182, 30/07/2011).

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE núm. 205, 25/08/2009).

Real Decreto 1381/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional Energía y agua que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (BOE núm. 213, 10/09/2008).

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 (BOE núm. 270, 09/11/2012).

Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo (BOE núm. 279, 19/11/2011).

Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE núm. 318, 31/12/2010).

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE núm. 69, 21/03/2013).

Real Decreto 1967/2008, de 28 de noviembre, por el que se establecen cuatro certificados de profesionalidad de la familia profesional de energía y agua que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (BOE núm. 13, 15/02/2009).

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE núm. 27, 31/01/2008).

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE núm. 64, 16/03/1999),

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE núm. 87, 11/04/2007).

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE núm. 106, 04/05/1993).

Real Decreto 644/2011, de 9 de mayo, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Edificación y obra civil que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (BOE núm. 136, 08/06/2011).

Real Decreto 683/2011, de 13 de mayo, por el que se establecen seis certificados de profesionalidad de la familia profesional Electricidad y electrónica que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad y se actualiza el certificado de profesionalidad establecido como Anexo III en el Real Decreto 1214/2009, de 17 de julio (BOE núm. 137, 09/06/2011).

Real Decreto 751/2014 polo que se aproba a nova Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016 (BOE núm. 231, 23/09/2014).

Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la Estratexia Española de Activación para o Emprego 2014-2016 (BOE nº 231, 23/09/2014).

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (BOE núm. 138, 10/06/1995)

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (BOE núm. 138, 10/06/1995).

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE núm. 75, 29/03/1995),

Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo (BOE núm. 255, 24/10/2015).

Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (BOE núm. 36, 11/02/2012).

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 (BOE núm. 70, 23/03/2015).

Recomendación 2008/C 111/01/CE 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 C111/1, 06/05/2008).

Reglamento (CEE) nº 337/75 del Consejo, de 10 de febrero de 1975, por el que se crea un Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional (DO L 39, 13/02/1975).

Rego, L., e Rial, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *REOP. Revista española de orientación y psicopedagogía, 28*(3), 43 – 62.

Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo (BOE núm. 141, 11/06/2009).

Rial, A. (1998). Cualificación e competencia: claves na formación profesional e a inserción laboral na Unión Europea. *Revista Galega do Ensino,* 20, 203-222.

Rial, A. (2002). El presente en la formación para el "trabajo": las rápidas mutaciones en las exigencias de cualificación. *Educar,* 0, 177-181.

Rial, A. (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Recuperado de https://bit.ly/2L3Mf2R.

Rial, A. (2009). A formación profesional: unha evolución acorde co sistema produtivo? *Eduga. Revista Galega do ensino*, 56, 21-25.

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 5, 68-75.

Rodríguez Sánchez, M. (2002). *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Madrid.

Romero, V., Pérez, E. Vidal, S., e Juez, M. (2004). *Inserción Ocupacional*. Barcelona: Altamar.

Ros, A., Navas, A. Marhuenda, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios Pedagógicos*, *43*(1), 269-288.

Sabariegos, J. (2011). *El concepto de trabajo en la economía actual. Desde el pacto social a la precariedad y las distintas reformas laborales.* Universidad de Alicante: Máster en Desarrollo Local e Innovación Territorial.

Sáez, R., e Fernández-Salinero, C. (1998). Aproximación a un planteamiento sistemático de la educación no formal: la persona como centro de desarrollo. *Teoría de la educación*, 10, 169-187.

Sánchez Araya, J. A. (2016). *Análisis de la implantación y evolución de la Formación Profesional Dual en Galicia: la opinión de los responsables.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Sánchez Sellero, M.C. (2010). *Factores determinantes para la inserción y distintas formas de participación en el mercado laboral gallego*. Tesis doctoral. A Coruña.

Santos Diez, R. (1992). *La evaluación de las acciones formativas del INAP. Bases de un nuevo sistema de evaluación*. Madrid: MAP.

Santos Rego, M. A., e Lorenzo Moledo, M. (2009). Evolución lexislativa da Formación Profesional (I): do Estatuto de Ensinanza Industrial (1924) á Lei Xeral de Educación (1970). En A. Rial Sánchez, e M. Lorenzo Moledo, *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 11-50). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaría, Secretaría Xeral, Museo Pedagóxico de Galicia.

SEPE. (2012). *Formación para el empleo. La Formación Profesional en Europa. Informe nacional España 2012*. Madrid: Autor.

SEPE. (2018a). *Suplemento Europass de los certificados de profesionalidad*. Recuperado de https://bit.ly/1lUUixM.

SEPE. (2018b). *Familias profesionales*. Recuperado de https://bit.ly/2mbk8Rd

SEPE. (2018c). *Políticas activas de empleo*. Recuperado de https://bit.ly/1T3iPNK.

SEPE. (2013). *Plan Anual de Política de Empleo 2013*. Madrid: Autor.

SEPE. (2014). *Plan Anual de Política de Empleo 2014*. Madrid: Autor.

SEPE. (2015). *Plan Anual de Política de Empleo 2015*. Madrid: Autor.

SEPE. (2017). *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2017*. Recuperado de https://bit.ly/2LkBhTx

Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares.* Madrid: Morata.

Sistema Nacional de Empleo (2013). *Plan anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo 2012-2013.* Recuperado de https://bit.ly/2KZvSEr.

Sistema Nacional de Empleo (2014). *Plan anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2m6CdQq.

Sistema Nacional de Empleo. (2011). *Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del subsistema de formación profesional para el empleo 2010*. Autor.

Snell, D., Gekara, V., e Gatt, K. (2016). *Cross-occupational skill transferability: challenges and opportunities in a changing economy*. Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research.

Soler, M. (2014). Una mirada sobre la educación. La formación profesional. *Revista Padres Y Maestros*, 359, 41–44.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Tacca, R. (2011). El nuevo enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa, 15*(28), 163-185.

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., e Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, *94*(1), 104.

Tejada, J. (1992). La evaluación en la formación ocupacional. En A. Ferrández (Dir.), *La formación ocupacional. Realidad y Perspectivas.* Madrid: Diagrama.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4*(1), 1-13.

Tejada, J. (2004). *Evaluación de Programas*. Recuperado de https://bit.ly/2L52Vaa.

Tejada, J., e Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(2), 1-15.

Tejada, J., e Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *58*(3), 1-14.

Tejada, J., e Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(2), 1-16.

Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77- 92.

Tobes, P. (2002). El desarrollo de las políticas activas en España: Un análisis de los planes de acción para el empleo. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 36, 15-43.

Tobón, S., Pimienta, J. H., e García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* México: PEARSON EDUCACIÓN.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales». *Revista de Teoría de la Educación*, 55-79.

Valero, F. J. (2012). *Estudio Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios.* Universidad de Granada: Centro de Promoción de Empleo y Prácticas. Vicerrectorado de Estudiantes.

Van der Klink, M., Boon, J., e Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91.

Vargas, F. (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional. El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones.* Montevideo: CINTERFOR.

Vélaz, J. I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Ventura, J. (2005). *El practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Waagen, A. K. (1998). *Fundamentos de la evaluación: Info-line*. Episе.

Wade, P. A. (1994). *Measuring the impact of training: A practical guide to calculating measurable results*. Richard Chang Associates.

Wollschläger, N., e Guggenheim, E. F. (2004). Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 1-3.

Wollschläger, N., e Reuter-Kumpmann, H. (2004). De la divergencia a la convergencia. Una historia de la formación profesional en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 6-17.

Zabala, A., e Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, 2ª ed. Barcelona: Graó.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexos

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE ECONOMÍA, EMPREGO E INDUSTRIA
Secretaría Xeral de Emprego
Dirección Xeral de Orientación e Promoción Laboral

MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL
SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL

galicia

CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DA CALIDADE DAS ACCIÓNS FORMATIVAS NO MARCO DO SISTEMA DE FORMACIÓN PARA O EMPREGO

FORMACIÓN DE OFERTA

(Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo)

Para avaliar a calidade das accións formativas é necesaria a súa opinión como alumno/a, acerca dos distintos aspectos do curso no que participou

PREGÁMOSLLE RESPONDA A TODAS E CADA UNHA DAS PREGUNTAS DESTE CUESTIONARIO.

MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN

O datos achegados no presente cuestionario son confidenciais e serán utilizados, unicamente, para analizar a calidade das accions formativas.

I. DATOS IDENTIFICATIVOS DA ACCIÓN FORMATIVA (Preimpresos ou a cumprimentar pola entidade beneficiaria)

1. Nº expediente/curso		2. Nº Acción (*)		3. Nº Grupo (*)	
4. Denominación acción					
5. Modalidade					
6. Data de inicio da acción					
7. Data de finalización da acción					
8. Entidade que imparte a formación (**)					
9. Comunidade Autónoma (**)		10. Provincia (**)			
11 Especialidade (**)					

(*) Datos necesarios para a identificación de accions formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras ocupadas

(**) Datos necesarios para a identificación de accións formativas dirixidas prioritariamente a persoas traballadoras desempregadas

II. DATOS DE CLASIFICACIÓN DO PARTICIPANTE (Sinale cun X a casilla correspondente)

1. Idade

2. Sexo
1. Muller
2. Varón

3. Titulación actual
1. Sen titulación
2. Título de graduado E.S.O./Graduado escolar
3. Título de Bacharel
4. Título de Técnico/ FP grao medio
5. Título de Técnico Superior/ FP grao superior
6. E. universitarios 1º ciclo (Diplomatura-Grao)
7. E. universitarios 2º ciclo (Licenciatura-Máster)
8. E. universitarios 3º ciclo (Doutor)
9. Título de Doutor
10. Outra titulación (especificar)_____

4. Situación laboral
1. Desempregado/a
2. Traballador/a conta propia (empresario, autónomo, cooperativista...)
3. Traballador/a por conta allea (público/privado)

5. Lugar de residencia / traballo (Indicar Provincia)
1. Se está desempregado/a. Lugar de residencia
2. Se está ocupado/a. Lugar do centro de traballo

6. ¿Cómo coñeceu a existencia deste curso? Indicar o medio principal
1. Servizo Público Emprego
2. Itinerario formativo
3. A través da miña empresa
4. Organización empresarial ou sindical
5. Medios comunicación:prensa,radio,internet,telf.,tv
6. Outros (especificar) _____

7. Categoría profesional (só ocupados/as)
1. Directivo/a
2. Mando Intermedio
3. Técnico/a
4. Traballador/a cualificado/a
5. Traballador/a de baixa cualificación
6. Outra categoría (especificar) _____

8. Horario do curso (só ocupados/as)
1. Dentro da xornada laboral **(ir a 8.1)**
2. Fóra da xornada laboral
3. Ambas as dúas**(ir a 8.1)**

8.1. % Xornada laboral que abrangue o curso
1. Menos do 25%
2. Entre o 25% e o 50%
3. Máis do 50%

9. Tamaño empresa do participante (ocupados/as)
1. De 1 a 9 empregos
2. De 10 a 49 empregos
3. De 50 a 99 empregos
4. De 100 a 250 empregos
5. Máis de 250 empregos

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

III. VALORACIÓN DAS ACCIONS FORMATIVAS

Valore os seguientes aspectos do curso utilizando unha escala de puntuación do 1 ao 4.Marque cun X a puntuación correspondente:

1 Completamente en desacordo, 2 En desacordo, 3 De acordo, 4 Completamente de acordo

	1	2	3	4
1. Organización do curso				
1.1 O curso estivo ben organizado (información, cumprimento datas e de horarios, entrega material)				
1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso				
2. Contidos do curso				
2.1 Os contidos do curso responden ás miñas necesidades formativas				
2.2 Houbo unha combinación axeitada da teoría e aplicación práctica				
3. Duración e horario				
3.1 A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo				
3.2 O horario favoreceu a asistencia o curso				

4. Formadores / Titores	Formadores 1	2	3	4	Tutores 1	2	3	4
4.1 A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe								
4.2 Coñecen os temas impartidos en profundidade								

	1	2	3	4
5. Medios didácticos (guías, manuais, fichas…)				
5.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados				
5.2 Os medios didácticos están actualizados				
6. Instalacións e medios técnicos (pizarra, pantalla, proxector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, ferramentas...)	1	2	3	4
6.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso				
6.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, pizarra, proxector, TV, máquinas)				
7. Só cando o curso foi realizado na modalidade a distancia, teleformación ou mixta	1	2	3	4
7.1 As guías titoriais e os materiais didácticos permitiron realizar facilmente o curso (impresos, aplicacións telemáticas)				
7.2 Contaron con medios de apoio suficientes (titorías individualizadas, correo e listas de distribución, teleconferencia, biblioteca virtual, buscadores…)				

8. Mecanismos para a avaliación da aprendizaxe				
8.1.Dispúxose de probas de avaliación e autoavaliación que me permiten coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado	Sí		Non	
8.2 O curso permíteme obter unha acreditación onde se recoñece a miña cualificación	Sí		Non	
9. Valoración xeral do curso	1	2	3	4
9.1 Pode contribuír á miña incorporación ao mercado do traballo				
9.2 Permitíronme adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo				
9.3 Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela				
9.4 Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional				
9.5 Favoreceu o meu desenvolvemento persoal				
10. Grao de satisfacción xeral co curso	1	2	3	4

11. Se desexa realizar calquera suxerencia ou observación, por favor, utilice o espacio reservado a continuación

Data de cumprimentación do cuestionario

Moitas grazas pola súa colaboración

CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DA INSERCIÓN LABORAL E SATISFACCIÓN COA FORMACIÓN RECIBIDA

Dirixido a: Alumnos/as dos certificados de profesionalidade que se impartiron na comarca do Santiago de Compostela das familias profesionais de Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica, Enerxía e Auga, nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016.

Co cuestionario que aquí lle presentamos preténdese coñecer a súa perspectiva como alumno/a de Formación Profesional para o Emprego, acerca da incidencia que esta ten na mellora da inserción laboral dos participantes nas accións formativas do Subsistema de Formación Profesional para o Emprego (2013-2016).

Este cuestionario forma parte dunha tese de doutoramento do Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Esta tese leva por título: O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: Certificación da Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia.

En definitiva, o que pretendemos con este estudo é recoller información que nos permita coñecer o grao de inserción laboral do alumnado que cursou algunha das especialidades das familias profesionais anteriormente citadas, así como tamén o seu grao de satisfacción coa formación recibida.

É importante aclarar que non existen respostas correctas nin respostas incorrectas, por este motivo pregámoslle que conteste con sinceridade ás preguntas que se formulan a continuación, dado que o valor e interese do estudo van quedar condicionados pola veracidade da información recollida.

En relación as instrucións de cumprimentación do cuestionario indicar, en primeiro lugar, que cada un dos ítems/preguntas de ser lido atentamente e, posteriormente, debe observar todas as opcións propostas, sinalando aquela/s coa/s que estea máis de acordo. Na maioría das preguntas, pídeselle que elixa unha ou varias posibilidades de resposta, polo que só terá que marcar cunha "x" aquela ou aquelas que elixa, tal e como se sinala no seguinte exemplo:

SEXO: *home* ☐ *muller* ☒

Ante a cuestión formulada, se é home, marcará cunha x o recadro que se atopa ao lado de home e se é muller no que se atopa ao lado de muller

Noutras preguntas terá que redactar directamente a resposta. Prégase que o faga con letra lexible e empregando maiúsculas.

Existe un último tipo de preguntas nas que terá que sinalar nunha táboa o seu grao de satisfacción ou acordo coas frases expresadas na columna da esquerda. Lembre que 1, vaise corresponder co valor máis baixo e 4 co valor máis alto. A continuación pode ver un exemplo:

1. ORGANIZACIÓN DO CURSO	**1**	**2**	**3**	**4**
1.1 O curso estivo ben organizado			**x**	
1.2 O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso				**x**

Por último, queremos agradecerlle de antemán a súa colaboración voluntaria e anónima.

DATOS IDENTIFICATIVOS DO ALUMNADO

1. **Sexo:** **home** ☐ **muller** ☐

2. **Idade:**

3. **Localidade de residencia:**

4. **Estudos previos de maior nivel cos que accede ao curso:**

- ☐ Sen titulación
- ☐ Estudos primarios ou equivalentes
- ☐ Título de ESO ou equivalentes
- ☐ Título de Formación Profesional de grao medio ou equivalentes
- ☐ Título Formación Profesional de grao superior ou equivalentes
- ☐ Título de Bacharelato ou equivalentes
- ☐ Título de Diplomatura
- ☐ Título de Licenciatura
- ☐ Título de Grao
- ☐ Título de Máster
- ☐ Título de Doutor
- ☐ *Outra titulación (especificar)*

DATOS DO CERTIFICADO DE PROFESIONALIDADE

5. Certificado de Profesionalidade realizado:
(Seleccione o Certificado de Profesionalidade realizado)

☐ EOCB0108 **Fábricas de albanelería**

☐ EOCB0109 **Operacións auxiliares de revestimentos continuos en construción**

☐ EOCB0208 **Operacións auxiliares de albanelería de fábricas e cubertas**

☐ ELEE0109 **Montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión**

☐ ENAE0108 **Montaxe e mantemento de instalacións solares fotovoltaicas**

☐ ENAE0208 **Montaxe e mantemento de instalacións solares térmicas**

6. Ano de finalización do Certificado de Profesionalidade:

☐ 2013
☐ 2014
☐ 2015
☐ 2016

7. Rematou o certificado de profesionalidade?
(Completou tódolos Módulos Formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade)

☐ Si ☐ Non

8. Cal foi o resultado do curso?
(Superou ou aprobou tódolos Módulos Formativos que compoñen o Certificado de Profesionalidade)

☐ Apto/a ☐ Non apto/a

9. Cales foron os motivos que lle levaron á realización do Certificado de Profesionalidade? (Pódese indicar máis de un motivo)

- ☐ Vocación. Gústame este traballo
- ☐ Neste sector existen máis probabilidades de atopar emprego
- ☐ Por imposición
- ☐ Por casualidade
- ☐ Por outros motivos

Especifique cales:

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

10. Do mesmo sector profesional

Se realizou formación do mesmo sector profesional (Ciclos Formativos, Formación Profesional para o Emprego,…) indíqueo a continuación, incluíndo a información requirida para cada acción formativa realizada.

FORMACIÓN	HORAS	LOCALIDADE	ANO

11. Non vinculado ao sector profesional do Certificado de Profesionalidade

Se realizou algún formación de outro sector profesional (Ciclos Formativos, Formación Profesional para o Emprego,…) indique a continuación a acción formativa realizada, especificando a información solicitada.

FORMACIÓN	HORAS	LOCALIDADE	ANO

INSERCIÓN LABORAL

12. Situación laboral actual

☐ Desempregado/a

☐ Ocupado/a

A continuación preséntanse dúas táboas (4.2. e 4.3.), vostede deberá completar a táboa que se corresponda coa súa situación laboral.

OCUPADO/A

13. Cal é a modalidade de traballo?

Por conta propia (autónomo) ☐ Por conta allea (empregado) ☐

14. Cal é a duración do contrato?

☐ Inferior a 6 meses
☐ Superior a 6 meses e inferior a 1 ano
☐ Entre 1 ano e 2 anos
☐ Superior a 2 anos
☐ Indefinido

15. Cal é a súa xornada laboral?

☐ Media xornada
☐ Xornada completa
☐ Outra.

Especifique:

16. A empresa na que traballa é a mesma na que realizou o módulo de prácticas profesionais non laborais?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é negativa pase a seguinte cuestión (17) e se é afirmativa pase á cuestión 18

17. A empresa na que traballa ten relación co certificado de profesionalidade cursado?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa pase a seguinte cuestión (18.) e se é negativa pase á cuestión 19.

18. As funcións que realiza axústanse á formación recibida?

☐ Si ☐ Non

19. Se a súa ocupación non está relacionada nin ten que ver co Certificado de Profesionalidade realizado, por favor, indique a continuación de que ocupación se trata ou a que sector pertence:

20. Antes de realizar o Certificado de Profesionalidade, contaba con experiencia no sector no certificado realizado?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa, por favor, indique a continuación a ocupación ou ocupacións e o tempo de desempeño:

21. Conta con experiencia noutros sectores profesionais?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa, por favor, indique a continuación a ocupación ou ocupacións e o tempo de desempeño:

22. Cal é o seu grao de satisfacción laboral?

☐ Moi satisfeito/a
☐ Satisfeito/a
☐ Medianamente satisfeito/a
☐ Pouco satisfeito/a
☐ Nada satisfeito/a

DESEMPREGADO/A

23. Canto tempo leva desempregado?

☐ Menos de 6 meses

☐ Entre 6 e 12 meses

☐ Máis de 12 meses

24. Antes de realizar o Certificado de Profesionalidade, contaba con experiencia no sector no certificado realizado?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa, por favor, indique a continuación a ocupación ou ocupacións e o tempo de desempeño:

25. Conta con experiencia noutros sectores profesionais?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa, por favor, indique a continuación a ocupación ou ocupacións e o tempo de desempeño:

26. Realizou algunha outra actividade de carácter profesional ou preprofesional (prácticas en empresas, actividades de voluntariado, etc.)?

☐ Si ☐ Non

Se a resposta é afirmativa, por favor, indique a continuación a actividade, duración e sector profesional:

SATISFACCIÓN COA FORMACIÓN RECIBIDA

Neste apartado queremos analizar a calidade da acción formativa unha vez finalizada e así poder comparala coas valoracións das enquisas pasadas durante a execución do Certificado de Profesionalidade. Por este motivo, rogámoslle total sinceridade nas puntuacións posto que, como xa indicamos ao inicio da enquisa, o valor e interese do estudo vai quedar condicionados pola veracidade da información recollida.

Valore os seguintes aspectos do curso utilizando unha escala de puntuación do 1 ao 4, sendo: 1 "totalmente en desacordo"; 2 "en desacordo"; 3."de acordo"; e 4 "totalmente de acordo". Marque cunha X a puntuación correspondente:

27. ORGANIZACIÓN DO CURSO	**1**	**2**	**3**	**4**
27.1. O curso estivo ben organizado (información, cumprimento de fechas e horarios, entrega material)				

27.2. O número de alumnos do grupo foi axeitado para o desenvolvemento do curso				
28. CONTIDOS DO CURSO	**1**	**2**	**3**	**4**
28.1. Os contidos do curso responderon ás miñas necesidades formativas				
28.2. Houbo unha combinación axeitada entre teoría e aplicación práctica				
29. DURACIÓN E HORARIO	**1**	**2**	**3**	**4**
29.1. A duración do curso foi suficiente segundo os obxectivos e contidos do mesmo				
29.2. O horario favoreceu a asistencia o curso				
30. FORMADORES / TITORES	**1**	**2**	**3**	**4**
30.1. A forma de impartir ou titorizar o curso facilitou a aprendizaxe				
30.2. Coñecen os temas impartidos en profundidade				
31. MEDIOS DIDÁCTICOS	**1**	**2**	**3**	**4**
31.1 A documentación e materiais entregados son comprensibles e axeitados.				
31.2. Os medios didácticos están actualizados				
32. INSTALACIÓNS E MEDIOS TÉCNICOS	**1**	**2**	**3**	**4**
32.1 A aula, o taller ou as instalacións foron axeitados para o desenvolvemento do curso				
32.2 Os medios técnicos foron axeitados para desenvolver o contido do curso (ordenadores, encerado, proxector, TV, máquinas)				
33. MECANISMOS PARA A AVALIACIÓN DA APRENDIZAXE	SI		NON	
33.1. Dispúxose de probas de avaliación e autoavaliación que me permiten coñecer o nivel de aprendizaxe alcanzado				
33.2. O curso permíteme obter unha acreditación onde se recoñece a miña cualificación				
33.3. As probas de avaliación foron acordes ao nivel dos contidos traballados				
33.4. O proceso de avaliación axustouse as miñas necesidades e expectativas				
34. VALORACIÓN XERAL DO CURSO	**1**	**2**	**3**	**4**
34.1 O curso contribuíu ou pode contribuír a miña incorporación no mercado do traballo				
34.2 O curso permitiume adquirir novas habilidades/capacidades que podo aplicar ao posto de traballo				
34.3. Melloraron as miñas posibilidades para cambiar de posto de traballo na empresa ou fóra dela				
34.4. Ampliei os coñecementos para progresar na miña carreira profesional				
35.5. Favoreceu o meu desenvolvemento persoal				
35. GRAO DE SATISFACCIÓN XERAL O CURSO	**1**	**2**	**3**	**4**

OBSERVACIÓNS Faga constar o que considere oportuno e non fose recollido nos demais apartados do cuestionario:

Moitas grazas pola súa colaboración

Nota: En cumprimento da Lei Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Persoal, os datos recadados de carácter persoal a través deste cuestionario serán tratados pola USC de forma confidencial e exclusivamente serán empregados para a súa análise.
Para exercitar os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición dos seus datos persoais, pode dirixirse por escrito, acreditando a súa identidade, a seguinte dirección de correo electrónico: olaya.queiruga@rai.usc.es

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Guía para a validación por xuízo de expertos do cuestionario dirixido a avaliar a inserción laboral do alumnado do Plan AFD, así como tamén o grao de satisfacción coa formación recibida

O Cuestionario para a avaliación da inserción laboral e satisfacción coa formación recibida forma parte dunha tese do Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela que leva por título: O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia (Autora: Olaya Queiruga Santamaría, baixo a dirección de Maria Carmen Santos González e Antonio Florencio Rial Sánchez).

A finalidade desta guía é axudar aos que fostes seleccionados como membros do tribunal de expertos na complicada tarefa de aportar suxerencias e opinións que contribúan á validación do cuestionario que será aplicado, posteriormente, ao alumnado que durante os anos 2013/2016 cursase algunha das accións formativas do Plan AFD da Xunta de Galicia dos sectores a continuación indicados:

- Edificación e Obra Civil
- Electricidade e Electrónica
- Enerxía e Auga

Agradezo de antemán tódalas vosas contribucións e suxerencias, así como tamén o tempo dedicado para que este traballo de investigación poda seguir adiante.

Referencias bibliográficas:
GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Nome e apelidos:

Parte I. Presentación do cuestionario.

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Claridade dos plantexamentos				
Adecuación				
Lonxitude do texto				
Calidade do contido do texto				

Modificacións que faría á presentación do cuestionario:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte II. Instrucións para o proceso de resposta

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Claridade				
Adecuación				
Cantidade				
Calidade				

Modificacións que faría ás instrucións:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte III. Preguntas do cuestionario

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Orde lóxica de presentación				
Claridade na redacción				
Adecuación das opcións de resposta				
Cantidade de preguntas				
Adecuación aos destinatarios				
Eficacia para proporcionar os datos requiridos				

Modificacións que faría ás preguntas:

Cuestións que engadiría:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte IV. Valoración xeral do cuestionario

Validez do contido do cuestionario:

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Percepción xeral sobre o cuestionario				

Observacións e recomendacións:

-Moitas grazas pola súa colaboración e polas súas valiosas contribucións-

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CUESTIONARIO PARA A AVALIACIÓN DAS PERCEPCIÓNS EMPRESARIAIS EN RELACIÓN Á FORMACIÓN PROFESIONAL PARA O EMPREGO

Dirixido a: Responsables de empresas que acolleran en prácticas ou contratase alumnado que realizase un certificado de profesionalidade dalgunha das seguintes familias profesionais: Edificación e Obra Civil, Electricidade e Electrónica ou Enerxía e Auga.

INTRODUCIÓN

Este cuestionario forma parte dunha tese do Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela que leva por título: ***O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia*** *(Autora: Olaya Queiruga Santamaría, baixo a dirección de Maria Carmen Santos González e Antonio Florencio Rial Sánchez).*

Co cuestionario que aquí lle presentamos preténdese, por unha parte, coñecer a súa percepción acerca da Formación Profesional para o Emprego, é dicir, da influencia que esta ten na mellora da inserción laboral dos participantes nas accións formativas do Subsistema de Formación Profesional para o Emprego. Por outra parte, a través das súas aportacións, tamén trataremos de detectar posibles carencias formativas e de competencias.

É importante aclarar que non existen respostas correctas nin incorrectas, por este motivo pregámoslle que conteste con sinceridade ás preguntas que se formulan a continuación, dado que o valor e interese do estudo van quedar condicionados pola veracidade da información recollida.

En relación as instrucións de cumprimentación do cuestionario indicar, en primeiro lugar, que debe cada un dos ítems/preguntas debe ser lido atentamente e, posteriormente, observar todas as opcións propostas, sinalando aquela/s coa/s que estea máis de acordo. Na maioría das preguntas, pídeselle que elixa unha ou varias posibilidades de resposta, polo que só terá que marcar cunha "x" aquela ou aquelas que elixa, tal e como se sinala no seguinte exemplo:

	SI	NON
2.1. Ten ou tivo contratado algún traballador ou traballadora que realizase un certificado de profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa?	x	

Ante a cuestión formulada, se tivo contratado algún traballador ou traballadora que realizase un certificado de profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa, marcará cunha x o recadro "si" e se non o recadro "non"

Noutras preguntas, de carácter máis aberto, terá que redactar directamente a resposta. Prégase que o faga con letra lexible.

Existe un último tipo de preguntas nas que terá que sinalar nunha táboa o seu grao de satisfacción ou acordo coas competencias sinaladas na columna da esquerda. Lembre que 1, vaise corresponder co valor máis baixo e 4 co valor máis alto. A continuación, pode ver un exemplo.

	1 "totalmente innecesario"	**2 "innecesario"**	**3 "necesario"**	**4 "totalmente necesario"**
Inglés			**x**	
Francés	**x**			
Alemán		**x**		
Outros Indique cales:				**x**

Por último, queremos agradecerlle a súa colaboración.

BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS DA EMPRESA

1. Sector:

(Marque cunha X o sector no cal se inscribe a actividade económica da súa empresa)

ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA (Instalacións electrotécnicas e de telecomunicacións, redes eléctricas, equipos eléctricos e electrónicos, redes eléctricas de baixa e alta tensión, domótica e inmótica...).	
ENERXÍA E AGUA (Enerxías renovables, instalacións solares térmicas, redes de auga, redes de gas, instalacións solares fotovoltaicas, instalacións receptoras e aparatos de gas...).	
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL (Formigón, albanelería, acabados ríxidos e urbanización, cubertas, impermeabilización, placa de xeso laminado e falsos teitos, pintura decorativa e industrial...).	

2. Localidade na que se atopa a empresa:

3. Tamaño da empresa:

Cal é o número de traballadores cos que conta a empresa? (Marque cunha X)

Menos de 10 traballadores (Microempresa)	
Entre 11 e 30 traballadores (Pequena empresa)	
Entre 31 e 100 traballadores (Mediana empresa)	
Entre 101 e 251 traballadores (Grande empresa)	
Outras (especificar):	

4. Ten ou tivo contratado algún traballador ou traballadora que realizase un certificado de profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa? (Marque cunha X)

SI	NON

5. Ten ou tivo realizando o módulo de prácticas algún alumno ou alumna que cursase un certificado de profesionalidade relacionado coa actividade da súa empresa? (Marque cunha X)

SI	NON

BLOQUE II. NECESIDADES DE FORMACIÓN RELACIONADAS COAS COMPETENCIAS TÉCNICAS-PROFESIONAIS DA OCUPACIÓN

6. Necesidades xerais

6.1. Considera que a oferta de formación profesional para o emprego relacionada con esta ocupación/s é suficiente?

SI	NON

6.2. Necesitan algunha formación específica que complemente a formación?

SI	NON

Se a resposta anterior é afirmativa, por favor, indique que formación específica precisan:

7. Competencias específicas asociadas a cada Certificado de Profesionalidade

A continuación móstranse diferentes táboas coas competencias profesionais que debería ter o alumnado que realizou un Certificado de Profesionalidade. Localice a familia profesional que corresponda coa actividade económica da súa empresa, e a continuación a especialidade máis afín a ocupación ou ocupacións desempeñadas e sinale se considera que as competencias foron ou non adquiridas polo alumnado:

ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA

ELEE0109 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS ELÉCTRICAS DE BAIXA TENSIÓN	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0820_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios destinados principalmente a vivendas.			
• Sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de enlace en edificios.			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas.			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios de vivendas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			
UC0821_2: Montar e manter instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias.			
• Sabe realizar a montaxe de instalacións eléctricas de interior.			
• Sabe elaborar a documentación técnica segundo o REBT para a instalación de locais, comercios e pequenas industrias.			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de baixa tensión en edificios comerciais, de oficinas e de unha ou varias industrias, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			
UC0822_2: Montar e manter instalacións de automatismos no entorno de vivendas e pequena industria.			
• Sabe realizar a montaxe e reparación de automatismos eléctricos.			
• Sabe realizar a montaxe de instalacións automatizadas.			
• Sabe reparar instalación automatizadas.			
• Saber realizar a montaxe e mantemento de instalacións de automatismos, respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			

UC0823_2: Montar e manter redes eléctricas aéreas de baixa tensión.			
• Sabe realizar a montaxe de redes eléctricas aéreas de baixa tensión.			
• Sabe realizar o mantemento de redes eléctricas aéreas de baixa tensión.			
• Saber realizar a montaxe e mantemento de redes aéreas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			
UC0824_2: Montar e manter redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.			
• Sabe realizar a montaxe de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.			
• Sabe realizar o mantemento de redes eléctricas subterráneas de baixa tensión.			
• Saber realizar a montaxe e mantemento de redes subterráneas de baixa tensión respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			
UC0825_2: Montar e manter máquinas eléctricas.			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de transformadores.			
• Sabe realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas rotativas.			
• Saber realizar a montaxe e mantemento de máquinas eléctricas respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			

ENERXÍA E AUGA

ENAE0108 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES FOTOVOLTAICAS	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0835_2: Replantear instalacións solares fotovoltaicas			
• Conta cos coñecementos necesarios de electrotecnia: funcións, leis e regras máis relevantes da electricidade, así como a funcionalidade dos elementos e conxuntos eléctricos presentes nas instalacións solares fotovoltaicas.			
• Sabe realizar o replanteo e coñece e entende o funcionamento das instalacións solares fotovoltaicas.			
UC0836_2: Montar instalacións solares fotovoltaicas.			
• Sabe realizar a montaxe mecánica en instalacións solares fotovoltaicas.			
• Saber realizar a montaxe e mantemento de instalacións eléctricas de enlace respectando e previndo os riscos laborais e medioambientais.			
• Sabe realizar a montaxe eléctrica e electrónica en instalacións solares fotovoltaicas.			

• Sabe realizar a montaxe de instalacións solares fotovoltaicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			
UC0837_2: Mantemento de instalacións solares fotovoltaicas.			
• Sabe realizar a mantemento de instalación solares fotovoltaicas.			
• Realiza a mantemento de instalacións solares fotovoltaicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			

ENAE0208 MONTAXE E MANTEMENTO DE INSTALACIÓNS SOLARES TÉRMICAS	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0601_2: Replantear instalacións solares térmicas			
• Sabe analizar o funcionamento hidráulico e termodinámico de instalacións solares térmicas para determinar as súas características e elementos relacionados coa montaxe da mesma			
• Sabe analizar o funcionamento das instalacións eléctricas que requiren os sistemas solares térmicos			
• Sabe replantear proxectos de montaxe de instalacións solares térmicas interpretando correctamente la documentación técnica ao respecto.			
UC0602_2: Realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.			
• Sabe realizar a montaxe mecánica e hidráulica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			
• Sabe organizar e realizar a montaxe mecánica e hidráulica de instalacións solares térmicas.			
UC0603_2: Realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.			
• Sabe realizar a montaxe eléctrica, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			
• Sabe organizar e realizar a montaxe eléctrica de instalacións solares térmicas.			
UC0604_2: Realizar a posta en servizo e operación de instalacións solares térmicas.			
• Sabe realizar a posta en servizo, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			
• Sabe realizar a posta en servizo de instalacións solares térmicas.			
UC0605_2: Mantemento de instalacións solares térmicas.			

• Sabe realizar a mantemento de instalación solares térmicas.			
• Realiza a mantemento de instalacións solares térmicas, previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			

EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL

EOCB0109 OPERACIÓNS AUXILIARES DE REVESTIMENTOS CONTINUOS EN CONSTRUCIÓN	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.			
• Opera cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta.			
• Recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada.			
• Sabe manipular e transporta cargas de forma correcta.			
• Sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios.			
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.			
• Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.			
• Sabe preparar formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			
• Sabe preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			
UC0871_1: Sanear e regularizar soportes para revestimento en construción			
• Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			

• Sabe preparar correctamente os soportes para o seu posterior revestimento.			
UC0872_1: Realizar enfuscados e guarnecidos «a boa vista».			
• Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Sabe executar correctamente os enfuscados e guarnecidos «a boa vista».			
UC0873_1: Aplicar imprimacións e pinturas protectoras en construción.			
• Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Sabe realizar correctamente a aplicación de pinturas e imprimacións en construción.			

EOCB0208 OPERACIÓNS AUXILIARES DE ALBANELERÍA DE FÁBRICAS E CUBERTAS	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0276_1: Realizar traballos auxiliares en obras de construción.			
• Opera cos equipos de protección individual, útiles e ferramentas asociadas ás labores auxiliares de obra de forma correcta.			
• Recoñece, colabora na instalación e mantén os medios auxiliares e de protección colectiva máis frecuentes en obras, respectando as instrucións recibidas en canto a métodos de traballo, condiciones de seguridade e operacións de fin de xornada.			
• Sabe manipular e transporta cargas de forma correcta.			
• Sabe operar correctamente con máquinas lixeiras en labores de axuda a oficios.			
UC0869_1: Elaborar pastas, morteros, adhesivos e formigóns.			
• Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.			
• Sabe preparar formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			

• Sabe preparar adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			
UC0142_1: Construír fábricas para revestir.			
• Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Sabe executar correctamente fábricas para revestir.			
UC0870_1: Construír faldóns para cubertas.			
• Sabe levar a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Sabe executar correctamente faldóns en cubertas			

EOCB0108 FÁBRICAS DE ALBANELERÍA	**Si**	**Non**	**Non procede**
UC0869_1: Elaborar pastas, morteiros, adhesivos e formigóns.			
• Opera con equipos de protección individual, útiles, ferramentas e máquinas de forma correcta.			
• Prepara formigóns, morteiros e pastas seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			
• Prepara adhesivos e materiais de rexuntado seguindo as instrucións de elaboración e observando as condicións de consistencia e resistencia indicadas.			
UC0142_1: Construír fábricas para revestir.			
• Leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Executa correctamente fábricas para revestir.			
UC0143_2: Construír fábricas vistas.			
• Leva a cabo correctamente o proceso e preparación de equipos e medios.			
• Executa correctamente fábricas a cara vista.			
• Executa correctamente muros de mampostería.			

• Realiza os traballos previndo os riscos profesionais e respectando a seguridade individual e colectiva.			
UC0141_2: Organizar traballos de albanelería.			
• Analiza a documentación de proxectos e plans de obra relacionada cos traballos de albanelaría, identificando os criterios y condicións de execución, calidade e seguridade e realizando croquis sinxelos.			
• Realiza a planificación a curto prazo da obra, propoñendo alternativas razoables ás desviacións e continxencias acaecidas no seu desenvolvemento.			
• Mide e valora, identificando, describindo e cuantificando unidades de obra, e elaborando ofertas e certificacións.			
• Aplica procedementos de control de calidade, identificando ensaios e comprobacións, e precisando os máis axeitados.			

BLOQUE III. NECESIDADES DE FORMACIÓN RELACIONADAS COAS COMPETENCIAS TRANSVERSAIS

Tendo en conta o perfil da/s ocupación/s e os niveis de competencia necesarios para desempeñala/s, especifique as necesidades de formación dos traballadores/as no que respecta ás competencias que precisan.

Valore utilizando unha escala de puntuación do 1 ao 4, sendo: **1 "totalmente innecesario"; 2 "innecesario"; 3 "necesario"; e 4 "totalmente necesario".** Marque cunha *X* onde corresponda:

	1	2	3	4
8. Competencias básicas de cálculo e/ou comunicación oral ou escrita				
Operacións aritméticas, cálculos utilizando decimais, porcentaxes ou fraccións				
Lectura, escritura de documentos curtos				
Realización de discursos ou presentacións				
Lectura e comprensión de informes, manuais, artigos, etc.				
Escoita activa e comprensiva na comunicación				
Outras (especificar):				

	1	2	3	4
9. Idiomas				
Inglés				
Francés				
Alemán				
Portugués				
Outras (especificar):				
10. Ofimática				
Procesador de texto				
Folla de cálculo				
Base de datos				
Presentacións				
Correo electrónico				
Internet/redes sociais (procura e selección da información)				
Outras (especificar):				
11. Administración e xestión				
Coñecementos básicos de contabilidade				
Creación e xestión de empresas				
Análise de necesidades e demandas do mercado				
Medios de financiación				
Medios de pago				
Outras (especificar):				
12. Coñecementos xurídicos e normativa				
Coñecer a organización do traballo/xestión de RR.HH.				

Coñecer a lexislación laboral do seu ámbito ou sector de traballo				
Coñecer a normativa de prevención riscos laborais				
Coñecer a lexislación de protección de datos				
Coñecer as normas e sistemas de calidade da empresa				
Outras (especificar):				
13. Funcionamento das administracións públicas				
Coñecer o procedemento administrativo				
Coñecer e saber facer os trámites coas AAPP/Administración electrónica				
Coñecer e saber facer os trámites de solicitude para pedir Subvencións				
14. Competencias persoais				
Adaptación aos cambios (flexibilidade)				
Polivalencia (saber facer varias cousas do ámbito laboral)				
Capacidade de organización e planificación				
Capacidade de traballo en equipo				
Capacidade de resolución de problemas				
Capacidade para tomar de decisións				
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos				
Compromiso				
Capacidade para render baixo presión				
Autonomía				
Habilidades interpersoais (ser un bo interlocutor/a cos demais)				
Espírito emprendedor				
Mediación de conflitos				
Motivación por alcanzar metas				

Motivación polo traballo				
Preocupación pola calidade e a mellora				
Uso efectivo do tempo				
Outras (especificar):				

BLOQUE IV. INFORMACIÓN DO MERCADO DE TRABALLO DA/S OCUPACIÓN/S DO SEU ÁMBITO LABORAL

	Crecemento	Mantemento	Redución
15. Nestes momentos, que perspectivas de emprego ten/teñen a/s ocupación/s?			

	Si	Non
16. Prevense necesidades de formación xeradas por cambios nos contidos ou nas competencias nos postos de traballo do seu sector?		

Se a resposta anterior é afirmativa, por favor, indique cales:

	Si	Non
17. É imprescindible a experiencia para o desempeño desta/s ocupación/s?		

Se a resposta anterior é afirmativa, por favor, xustifique a resposta:

OBSERVACIÓNS

(Faga constar o que considere oportuno e non fose recollido nos demais apartados do cuestionario)

Agradecémoslle a súa colaboración

Nota: En cumprimento da Lei Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Persoal, os datos recadados de carácter persoal a través deste cuestionario serán tratados pola USC de forma confidencial e exclusivamente serán empregados para a súa análise.

Para exercitar os seus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición dos seus datos persoais, pode dirixirse por escrito, acreditando a súa identidade, a seguinte dirección de correo electrónico: olaya.queiruga.santamaria@usc.es

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Guía para a validación por xuízo de expertos do cuestionario dirixido a avaliar as percepcións das empresas en relación á adecuación da formación que recibe o alumnado do Plan AFD ás súas necesidades reais

O Cuestionario para a avaliación das percepcións empresariais en relación á formación profesional para o emprego forma parte dunha tese do Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela que leva por título: O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia (Autora: Olaya Queiruga Santamaría, baixo a dirección de Maria Carmen Santos González e Antonio Florencio Rial Sánchez).

A finalidade desta guía é axudar aos que fostes seleccionados membros do expertos na complicada tarefa de aportar suxerencias e opinións que contribúan á validación do contido do cuestionario que será aplicado aos Responsables das empresas que acollesen en prácticas ou contratasen a algún alumno ou alumna que cursase algunha das accións formativas do Plan AFD da Xunta de Galicia dos sectores a continuación indicados:

- Edificación e Obra Civil
- Electricidade e Electrónica
- Enerxía e Auga

Agradezo de antemán tódalas vosas contribucións e suxerencias, así como tamén o tempo dedicado para que este traballo de investigación poda seguir adiante.

Referencias bibliográficas:
GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Nome:

Correo electrónico:

Parte I. Presentación do cuestionario.

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Claridade dos plantexamentos				
Adecuación				
Lonxitude do texto				
Calidade do contido do texto				

Modificacións que faría á presentación do cuestionario:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte II. Instrucións para o proceso de resposta

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Claridade				
Adecuación				
Cantidade				
Calidade				

Modificacións que faría ás instrucións:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte III. Preguntas do cuestionario

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Orde lóxica de presentación				
Claridade na redacción				
Adecuación das opcións de resposta				
Cantidade de preguntas				
Adecuación aos destinatarios				
Eficacia para proporcionar os datos requiridos				

Modificacións que faría ás preguntas:

Cuestións que engadiría:

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

Parte IV. Valoración xeral do cuestionario

Validez do contido do cuestionario:

(Marque cunha "X" a súa valoración)

	Excelente	Boa	Regular	Mala
Percepción xeral sobre o cuestionario				

Observacións e recomendacións:

-Moitas grazas pola súa colaboración e polas súas valiosas contribucións-

Referencias bibliográficas:

GARCÍA, E.; CABERO, J. (2011) D*iseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/ (Fecha de recuperación 5/4/2014)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Buenos días,

Nos ponemos en contacto con ustedes debido a que estamos llevando a cabo un estudio de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela en relación al **subsistema de Formación Profesional para el Empleo**. Concretamente el estudio se centra en la **Certificación de la Profesionalidad y su vinculación con la mejora de la empleabilidad en Galicia.**

Por este motivo, les pedimos colaboración para que nos ayuden en dicho trabajo a través de cumplimentación de un cuestionario.

El objetivo final es conocer, como entidad colaboradora en el módulo de prácticas de alguna de las familias profesionales objeto de estudio, cuáles son las competencias profesionales y personales demandadas en relación al alumnado que cursa certificados de profesionalidad.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Un cordial saludo,

Olaya Queiruga Santamaría
Doctorado de Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA