

PERFILES Y COMPETENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: ESTUDIO DELPHI EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Profiles and competences of professionals of continuing vocational education and training: Delphi study in spanish context

GEORGINA PARÍS⁽¹⁾, JOSÉ TEJADA⁽¹⁾ Y JORDI COIDURAS⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universitat Autònoma de Barcelona*

⁽²⁾ *Universitat de Lleida*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.52351

Fecha de recepción: 21/09/2016 • Fecha de aceptación: 14/03/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Georgina París. E-mail: georgina.paris@uab.cat

INTRODUCCIÓN. La Formación Profesional para el Empleo (FPE), por lo que se refiere a sus profesionales, se caracteriza en España por contar con una formación breve, un estatus menos reconocido y un cuerpo de conocimientos menos especializado. Al igual que otros niveles y ámbitos de la formación, precisa de un referente de competencias para sus profesionales, que contribuya a la definición de su identidad desde los perfiles profesionales y para la propia evaluación de su desempeño. En este contexto se plantean los objetivos de la investigación: identificar los perfiles profesionales de la FPE, definir el marco de competencias específicas para cada perfil profesional, describir las unidades de competencia y las actividades profesionales para cada uno de ellos y determinar el marco de competencias transversales. **MÉTODO.** Para alcanzar dichos objetivos se ha utilizado el método Delphi; se han aplicado dos rondas sucesivas con la participación de 60 expertos en el ámbito de la FPE. **RESULTADOS.** Ahondando en los hallazgos de esta investigación cabe destacar que se han impuesto tres perfiles profesionales —el gestor de la formación, el formador y el orientador— con sus respectivas competencias, que se convierten en referentes para el diseño de un programa adaptado al marco de cualificaciones profesionales de la FPE. **DISCUSIÓN.** La delimitación de este referencial permitirá concebir la Formación Profesional para el Empleo como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad, brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas, previene el intrusismo profesional y, por último, permite fijar los niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes.

Palabras claves: *Formación Profesional para el Empleo, Perfil profesional, Competencias, Gestores de formación, Formadores, Orientadores de formación, Profesionalización.*

Introducción

La primera característica que encontramos cuando nos adentramos en los estudios sobre los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo (FPE) es su heterogeneidad. A la vez, emergen necesidades como la de crear estándares comunes de cualificación, junto con la de reforzar los planes de formación y definir perfiles y competencias, ante la falta de regulación existente.

Esta heterogeneidad puede ser explicada por múltiples factores. En primer lugar, los perfiles profesionales de la FPE son tan dispares como distintos son los sistemas de formación de cada país de la Unión Europea (París, Tejada y Coiduras, 2014). En los Estados miembros donde el *sistema formativo se basa en la empresa*, los profesionales de la FPE suelen ser los trabajadores de la misma empresa, quienes preparados para dicha tarea, forman a futuros trabajadores —como en Finlandia, Francia y Polonia—. Por el contrario, aquellos países donde el *sistema formativo se basa en la escuela*, los profesionales de la FPE pueden ser profesores a tiempo completo o parcial, que cuentan con una formación específica, con dependencia directa del sistema de formación, sin contar con una vinculación con la empresa —como en España, Italia y Grecia—. Por último, en un *sistema formativo basado en la modalidad dual*, los profesionales instruyen y preparan a los individuos de acuerdo a unos programas de capacitación y planes de estudio que se implementan en el campo de trabajo y también en el contexto aula —como en Austria, Alemania y Francia— (Tutschner y Kirpal, 2008), y pueden depender tanto de los centros de formación como de los centros de trabajo.

Otra cuestión es la relativa a las cualificaciones y competencias exigidas. La tendencia hacia la profesionalización de los profesionales de la FPE no es muy común en Europa, debido a la falta de homogeneidad y prescripción en la certificación. Pocos países exigen a

sus profesionales requisitos de acceso y formación andragógica asociada a la profesión (París *et al.*, 2014; Tejada, 2013).

Otro aspecto relevante para explicar la emergencia de diferentes perfiles profesionales en la FPE es que en casi todos los países de la Unión Europea predomina un sistema de formación continua no regulada, que da lugar a una profesionalización y profesionalidad indefinida, induciendo el bajo estatus y falta de reconocimiento de sus competencias (Haasler y Tutschner, 2012), dando pie con ello al intrusismo laboral (Navío, 2009; París *et al.*, 2014).

El último de los argumentos justificativos de dicha disparidad incide en la aparición de múltiples perfiles como resultado de las numerosas situaciones y escenarios de actuación profesional, tanto dentro como fuera del sistema educativo, a los que deben hacer frente estos profesionales (Tejada, 2009, 2013).

Por todo ello, los perfiles de los profesionales asociados a la FPE en nuestro contexto son ambiguos y de diferente catalogación. Según Blignières-Légeraud (2000) y García Molina (2013), podemos encontrar diferentes tipologías, entre los más comunes se encuentran el *profesor (teacher)*, son formadores a tiempo completo, se dedican exclusivamente a las actividades de formación continua, además presentan una gran estabilidad laboral, ya que tienen un contrato de tipo indefinido; el *formador (trainer o el in-company trainer)*, figura consolidada en los países con sistema dual; el *tutor (tutor)*, un empleado asalariado de la empresa, responsable de un aprendiz en su formación inicial y/o continua; y el *formador de formadores (trainer of trainers)*, un profesional que instruye y enseña la tarea docente a otros formadores.

Los perfilamientos y las competencias profesionales se erigen en el objetivo de los estudios en la última década y afloran, en tal sentido, listados de competencias específicas y transversales —competencias sociales y personales,

competencias psicopedagógicas e innovación, competencias tecnológicas y competencias de apoyo, autonomía y reflexión— de cada uno de ellos (AGE, 2009; Buiskool, Broek, Lakerveld, Van Zarifis y Osborne, 2010; CEDEFOP, 2013; CEP Manacor, 2011; Comisión Europea 2008^a, 2008^b; Cort, Härkönen y Volmari, 2004; EUROTRAINER, 2008; Fundación Tripartita, 2010; García Molina, 2013; González López, 2010; Isus, Saint-Jean, París y Macé, 2014; Mamaqi y Miguel, 2011; Navío, 2005; Silvero, 2009; Tejada y Navío, 2011; Tutschner y Kirpal, 2008; Volmari, 2008; Volmari Helakorpi y Frimodt, 2009), entre otros, donde se han estudiado las propuestas para los profesionales de la FPE, tanto a nivel europeo como estatal.

Los estudios ponen de manifiesto la falta de acuerdo dentro de la misma familia profesional; pero también son coincidentes con algunas de las competencias propuestas. Superar dicha disparidad y buscar elementos comunes resulta más importante que nunca, pues como ha sido acordado en las estrategias europeas de 2020, hay que poner el acento en aquellos que se encargan de la formación.

La complejidad creciente de competencias requeridas por parte del sistema productivo genera la necesidad de poner en marcha procesos de identificación de competencias para cada actividad profesional. En este sentido, la Comisión Europea propone referentes de competencias profesionales (Shapiro, René y Irving, 2011), así como delimita las vías para su adquisición y desarrollo, evaluación y acreditación en los diferentes países europeos.

Paralelamente, algunos estudios (Buiskool, Lakerveld y Broek, 2009; Kämäräinen, Baumgartl y Pomberger, 2008) nos dan luz sobre la cultura y la situación laboral de los profesionales de diferentes países de la Unión Europea, aportando que para mejorar la profesionalización se debe graduar a los profesionales a través de una formación inicial reglada y exigirles que

estén en constante reciclaje formativo para adquirir las nuevas competencias profesionales, así como buscar los mecanismos de formación, acreditación y reconocimiento de los antiguos/veteranos profesionales, con una larga experiencia.

Las investigaciones de la Fundación Tripartita (2010), Gairín (2011), González (2010), Kämäräinen (2008), Kirpal y Tutschner (2008), CEDEFOP (2013), Navío (2005), Silvero (2009), Tejada y Navío (2011) indican la necesidad de un cambio y enfatizan la importancia de la calidad de la formación inicial de los profesionales de la FPE, priorizando el desarrollo competencial y profesional de estos actores.

Es aquí donde se detecta la necesidad de diseñar estándares comunes de cualificación, reforzar los planes de formación y definir los papeles, funciones, competencias y perfiles profesionales de los técnicos de la FPE. En tal dirección podemos apuntar dos ejemplos, si bien en el informe del CEDEFOP (2013), sobre Formadores de Formación Continua, pueden verificarse otros tantos ejemplos. De una parte, la concreción de una cualificación en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones, como es la *Docencia de la formación profesional para el empleo*, de nivel 3, según nuestro sistema, aprobada en el 2011 (RD 1697/2011, de 18 de noviembre (INCUAL, 2011), modificado por el RD 625/2013, de 2 de agosto). De otra, la cualificación de *Certificado pedagogo profesional* (“Geprüfter Berufs pädagoge”, nivel 7 EQF) dirigida a formadores de tiempo parcial y completo (Kirpal, 2011).

La diversidad que se mantiene en toda Europa en cuanto a la profesión y la profesionalización de la FPE dificulta la obtención de un modelo profesional (Parsons, Hughes, Allinson y Walsh, 2008). Tal vez se haya subestimado la magnitud del desafío (acuerdos post-Lisboa) de poner en marcha una de las piedras angulares de la reforma a nivel europeo: diseñar la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, el desarrollo profesional

y los procesos de evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la FPE.

En este contexto surge esta investigación, que se desarrolla durante el 2014-2015, con *los objetivos* de identificar los perfiles profesionales de la FPE, definir el marco de competencias específicas para cada perfil profesional; describir las unidades de competencia y las actividades profesionales para cada perfil profesional y determinar el marco de competencias transversales.

Metodología

Para alcanzar los objetivos de investigación se ha utilizado el método Delphi (Landeta, 1999; Ortega, 2008; Vallor, Yates y Brody, 2016). Este método, de naturaleza prospectiva, se utiliza para obtener la opinión consensuada de un grupo de personas, consideradas expertas, en relación con un determinado objeto de investigación. En el estudio se han aplicado dos rondas sucesivas Delphi con expertos en FPE (N=60). Se garantizó el anonimato para asegurar que todas las ideas son consideradas independientemente de la identidad del experto y así, también, favorecer la autonomía en la expresión de las distintas opiniones.

El *perfil de los expertos participantes* en nuestro Delphi fue una muestra masculina (69%) y femenina (31%); con una edad media de 50 años; de nacionalidad española; expertos con formación superior (doctorado o máster, 78%); procedentes de organismos gestores y empresas de la FPE —públicas y privadas— (34%), universidades (66%); con diferentes categorías profesionales: profesores de universidad (integrados en equipos de investigación de formación para el trabajo) (61%), responsables de formación, formadores y orientadores de la FPE (39%); con una experiencia profesional de 24 años y una experiencia docente de 20 años; presentando un alto índice de la capacidad predictiva de los expertos participantes,

Índice de Competencia de Experto (Cabero y Barroso, 2013; García Martínez, Aquino Zúñiga, Guzmán Sala y Medina Meléndez, 2012) —*Kcomp*: 0.83— y, también, un alto promedio en su motivación, un 0,86.

Los *instrumentos de recogida de datos* fueron diferentes entre ambas rondas. En la primera, un *cuestionario* totalmente *abierto* donde se formularon preguntas por escrito para obtener respuestas libres sobre las dimensiones del estudio. Tras la recogida de los datos, estos se analizaron mediante un proceso de categorización (software de análisis Atlas-ti). Una vez organizados y clasificados los hallazgos se elaboró con los mismos un *cuestionario cerrado*, estructurado, sistematizado y jerárquico para la segunda ronda, donde se solicitaba a los expertos su valoración sobre las propuestas proporcionadas en sendas escalas de pertinencia e importancia, con puntuación de 1 (nada pertinente/importante) a 4 (muy pertinente/importante). El análisis de datos en esta segunda ronda se realizó con el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Resultados

Resultados de la primera ronda Delphi

Para la reducción de los datos cualitativos recogidos en la *primera ronda Delphi*, se utilizó la categorización, de manera que se pudieran organizar conceptualmente los datos y presentar la información.

Del análisis de dicha información se despliegan tres dimensiones: (1) perfiles profesionales, (2) competencias específicas por perfil y (3.) competencias transversales, comunes a todos los perfiles. Los siguientes datos se presentan por porcentajes de incidencia en cada una de las dimensiones. Consideramos que: “cuando el grado de acuerdo (coincidencia) entre los expertos sea superior al 50% se considera relevante la dimensión”.

TABLA 1. Perfiles profesionales de la primera ronda Delphi

Perfiles profesionales	%
1. Perfil del formador	81
2. Perfil del gestor, responsable de la formación	66
3. Perfil del orientador	52
4. Perfil del formador digital	42
5. Perfil del consultor / comercial / asesor de formación	38
6. Perfil del tutor laboral / tutores de empresa	33
7. Perfil del coordinador de la formación	28
8. Perfil del diseñador / desarrollador de recursos didácticos	19
9. Perfil del evaluador	19
10. Perfil del formador de formadores	28
11. Perfil del investigador / innovador	5

En cuanto a los *perfiles de los profesionales de la FPE* los expertos proponen 11 perfiles (tabla 1). Destacamos, priorizados, los que adquieren mayor relevancia a partir del porcentaje del grado de acuerdo: el perfil formador, el responsable de formación y el orientador.

En relación a las *competencias específicas* (tabla 2), los datos obtenidos muestran que las

competencias específicas más relevantes son las atribuidas al perfil del formador. En un acuerdo medio encontramos las competencias adjudicadas a los perfiles del gestor, del orientador, del formador digital, del tutor laboral, del diseñador de recursos, del evaluador y del coordinador. Y, por último, el acuerdo entre expertos más bajo se produce en las competencias de los perfiles del formador de formadores y del investigador.

TABLA 2. Competencias específicas en función de los perfiles profesionales

Perfil profesional	Competencias específicas	%
1. Perfil consultor / asesor	Conocer el contexto y análisis del mercado para poder elaborar ofertas óptimas de FPE	33
	Detectar las necesidades formativas de las organizaciones y ofrecer acciones formativas	33
	Promocionar y comercializar formación	33
	Asesorar a empresas y trabajadores sobre acciones formativas	33
2. Perfil gestor y responsable de formación	Buscar, gestionar y supervisar la financiación y/o dotaciones económicas	42
	Gestionar los planes/ programas	47
	Diagnosticar las necesidades de formación	47
	Organizar los recursos para implementar la formación	47
	Prediseñar los planes y programas de formación	47
	Dirigir y coordinar los planes de formación	47
	Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante	47
	Promocionar y fomentar la motivación hacia la formación	47

TABLA 2. Competencias específicas en función de los perfiles profesionales (cont.)

Perfil profesional	Competencias específicas	%
3. Perfil coordinador de formación	Gestionar los procesos administrativos de cada curso	38
	Prediseñar los planes y programas de formación	33
	Dirigir y coordinar los planes de formación	33
	Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante	24
4. Perfil formador	Diseñar y desarrollar los procesos de diagnóstico de las necesidades formativas	71
	Diseñar y elaborar programas o planes de enseñanza/aprendizaje	66
	Implementar la docencia en la FPE	76
	Asesorar a los individuos en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño	71
5. Diseñador estrategias pedagógicas	Evaluar el proceso formativo	52
	Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	38
6. Perfil formador digital	Diseñar los programas formativos	28
	Diseñar y crear entornos virtuales de aprendizaje	47
	Administrar entornos virtuales de aprendizaje	42
7. Perfil orientador y/o facilitador laboral	Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los agentes implicados en la formación	42
	Diseñar y planificar los procesos de la orientación profesional para el empleo	47
	Coordinar y evaluar los procesos de la orientación profesional para el empleo	52
	Guiar individualmente los itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional	42
8. Perfil evaluador	Asesorar en los procesos formativos y el desarrollo de competencias	42
	Evaluar el proceso formativo	33
	Evaluar el impacto de la formación	33
9. Perfil investigador/innovador	Evaluar la calidad de la formación	33
	Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/ innovación como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	9
10. Perfil tutor laboral/tutor de empresa	Orientar al usuario en sus funciones profesionales dentro de la empresa	33
	Seguir y supervisar al usuario en sus funciones profesionales dentro de la empresa	38
	Aplicar estrategias psicopedagógicas y procesos metodológicos para la tutorización	38
11. Perfil formador de formadores	Analizar y diagnosticar las necesidades de los profesionales de la formación para el empleo	24
	Diseñar, implementar y evaluar planes de formación para los profesionales de la FPE	24
	Redefinir los perfiles profesionales y sus respectivas competencias	24
	Garantizar una certificación oficial	24

En relación con las *competencias transversales* comunes (tabla 3), los expertos propusieron 21, aunque las más relevantes son las de adaptación al cambio y flexibilidad, competencia lingüística, comunicación y bilingüismo,

competencia digital, reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, proactividad, iniciativa y autonomía, habilidades sociales, personales y relacionales y trabajo en equipo.

TABLA 3. Competencias transversales comunes

Competencias transversales	Frec. %
1. Habilidades sociales, personales y relacionales	76
2. Trabajo en equipo	76
3. Proactividad, iniciativa y autonomía	71
4. Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis	66
5. Competencia digital	61
6. Adaptación al cambio y flexibilidad	57
7. Competencia lingüística, comunicación y bilingüismo	57
8. Aprendizaje continuo	47
9. Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético	47
10. Innovación e investigación	47
11. Visión global del contexto	47
12. Heterogeneidad, diversidad intercultural y sensibilidad por la igualdad de oportunidades	42
13. Organización, planificación gestión del tiempo y optimización de recursos	42
14. Autocrítica de la formación profesional	38
15. Espíritu emprendedor	38
16. Liderazgo	33
17. Motivación profesional	33
18. Negociación y resolución de conflictos	33
19. Coordinación interna y externa entre los diferentes perfiles profesionales	28
20. Orientación al logro, <i>coaching</i> y <i>mentoring</i>	28
21. Bienestar profesional	19

Resultados de la segunda ronda Delphi

En la segunda ronda, con los datos aportados por el cuestionario cerrado se procedió a un análisis estadístico descriptivo e inferencial de los resultados. El tratamiento pretende buscar el acuerdo y consenso entre expertos, motivo por el cual se analiza el criterio de *pertinencia* (congruencia de la competencia en relación con su perfil profesional) e *importancia* (peso específico que adquieren dichas competencias), a través de las medidas de tendencia central, estableciéndose 3 intervalos (bajo acuerdo/disenso: \bar{x} entre 1 y 1,99; medio acuerdo/consenso: \bar{x} entre 2 y 2,99; y alto acuerdo/consenso: \bar{x} entre 3 y 4).

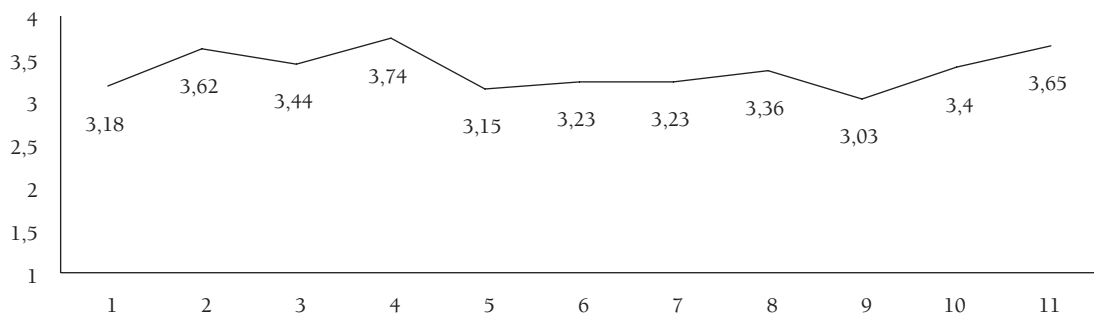
A continuación, se analizan los datos resultantes de la segunda ronda Delphi teniendo en cuenta

la estructura anteriormente presentada: (1) perfiles profesionales, (2) competencias específicas y (3) competencias transversales.

Los expertos consideran pertinentes todos los perfiles (figura 1) propuestos en esta segunda ronda Delphi con un acuerdo, en todos los casos, superior a 3. Sin embargo, los perfiles que se imponen son: el perfil formador, el perfil gestor y el formador de formadores.

Tras un análisis comparativo entre los perfiles y sus respectivas competencias entre ambas rondas se acaba concluyendo que el perfil formador de formadores debe anexionarse con el perfil formador, y que el perfil orientador debe prevalecer puesto que sus competencias son más significativas y responden mejor a las exigencias de los nuevos entornos de trabajo.

FIGURA 1. Perfiles profesionales



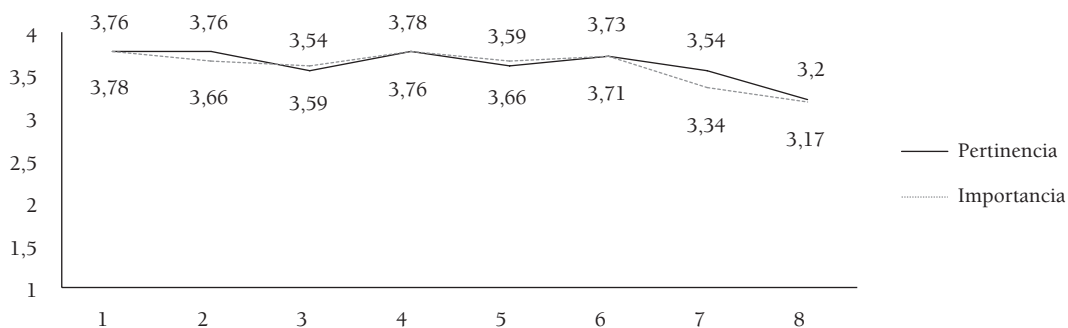
Leyenda: 1. Consultor/comercial/asesor formación. 2. Gestor/responsable de la formación 3. Coordinador formación. 4. Formador. 5. Diseñador/desarrollador recursos didácticos. 6. Formador digital. 7. Orientador. 8. Tutor laboral/tutor de empresa. 9. Evaluador. 10. Investigador/innovador. 11. Formador de formadores.

En referencia a las *competencias específicas* de los diferentes perfiles profesionales centramos la atención en aquellas de mayor pertinencia e importancia, referidas a los perfiles del *gestor, formador y orientador*.

En relación con el perfil del *gestor de la formación* (figura 2), las competencias destacables son la (1) búsqueda y supervisión de la financiación, (2) gestión, dirección, diseño y elaboración de los planes y programas de formación, y (4) organización de recursos. Mientras que las

competencias sobre (3) diagnóstico de necesidades formativas, (5) diseño y elaboración de planes, programas y acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas, (7) previsión de la eficacia y eficiencia de la formación, así como (8) promoción de la formación son menos importantes y pertinentes. Además, los expertos consideran que las competencias del perfil del gestor de la formación se solapan con el perfil del coordinador de la formación, motivo por el cual sugieren aunar ambos perfiles y agrupar las competencias.

FIGURA 2. Competencias específicas del perfil de gestor



Leyenda: 1. Búsqueda, gestión y supervisión de la financiación y/o dotaciones. 2. Gestión de los planes/programas. 3. Diagnóstico de las necesidades de formación de las empresas. 4. Gestión y organización de los recursos. 5. Diseño y elaboración de planes, programas y acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas. 6. Dirección, seguimiento y coordinación de planes, programas. 7. Previsión de la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante. 8. Promoción y fomento de la motivación de la formación para el empleo.

Tras la valoración realizada, aplicando los criterios establecidos, igualmente sintetizamos nuestra propuesta de perfil del gestor en la tabla 4.

TABLA 4. Propuesta del perfil del gestor de la formación

Perfil profesional: GESTOR DE LA FORMACIÓN	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: promocionar la FPE	
Comercializar la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Ofrecer formación a “la carta” en función de las necesidades · Buscar y contactar con clientes de la formación · Negociar y presupuestar las acciones formativas · Construir y mantener relaciones con individuos de la formación · Comercializar planes y proyectos de formación
Asesorar a empresas y trabajadores de posibles acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> · Convencer a las empresas para evaluar sus necesidades formativas · Orientar a las empresas para la elaboración de planes de formación · Responder a las consultas de los demandantes de formación · Elaborar planes de comunicación con empresas
Competencia: conocer el contexto mercado de trabajo	
Analizar el mercado de trabajo para elaborar ofertas de formación	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer el contexto social, político y legislativo de la formación · Conocer los fines y objetivos de la empresa · Conocer las necesidades actuales y emergentes en formación
Competencia: detectar las necesidades formativas	
Diagnosticar necesidades formativas de las profesionales y de sus organizaciones, y ofrecer acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer las necesidades actuales y emergentes · Diseñar los procesos de detección y análisis de las necesidades formativas · Diagnosticar y analizar las necesidades formativas de la empresa · Justificar a las empresas las necesidades formativas de su organización
Competencia: gestionar la financiación	
Buscar y supervisar la financiación y/o dotaciones económicas	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar oportunidades de financiación para la formación · Solicitar subvenciones y ayudas económicas · Conocer la normativa específica · Supervisar la economía del plan de formación
Competencia: diseñar planes y programas formativos	
Programar acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas, las competencias definidas y las características de los grupos de formación	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar y programar los planes formativos a las necesidades · Ofrecer formación a la carta en función de las necesidades de los profesionales · Determinar las fechas de impartición de la formación · Conducir la implementación del plan de formación · Aplicar técnicas para la gestión de las fases de la formación
Competencia: organizar los recursos	
Gestionar los recursos humanos necesarios, la infraestructura y los recursos materiales para implementar la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar y gestionar los recursos disponibles · Dinamizar y organizar a los profesionales implicados en el proceso formativo
Competencia: administrar la documentación de los planes y programas	
Organizar la documentación de los programas de formación, las certificaciones, etc.	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar la certificación y validación para la formación · Gestionar los requisitos legales inherentes a cada curso · Administrar los expedientes de formación para el empleo · Coordinar los programas y grupos de formación

TABLA 4. Propuesta del perfil del gestor de la formación (cont.)

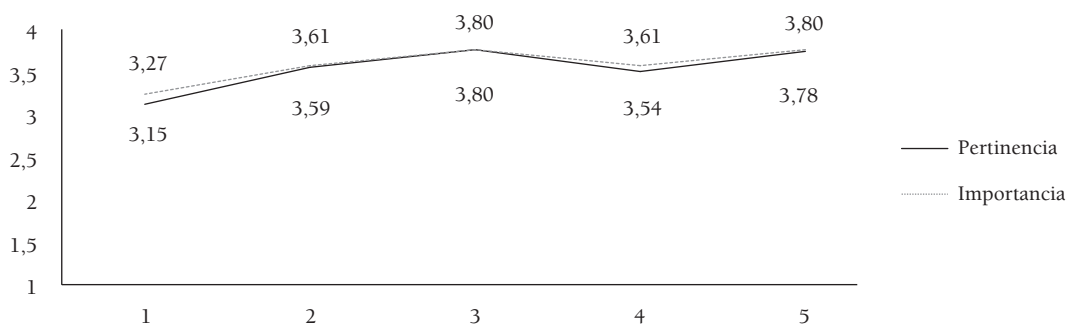
Perfil profesional: GESTOR DE LA FORMACIÓN	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: evaluar el impacto de la formación de la empresa	
Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante/empresa	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar los resultados y obstáculos surgidos durante el proceso · Determinar y controlar los procesos de evaluación sobre las formaciones · Evaluar el grado de eficacia de los programas formativos · Determinar los puntos de mejora en los procesos formativos
Evaluar la transferencia e impacto de la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Elaborar y seleccionar los métodos e instrumentos de evaluación del impacto · Recoger los datos sobre el impacto de la formación y redactar los informes · Comprobar la transferibilidad de la formación en situaciones reales de empleo · Analizar la satisfacción del cliente solicitante de la formación · Estudiar longitudinalmente el impacto y beneficios · Tomar medidas correctoras en función de los resultados de la evaluación

Las competencias más relevantes del *perfil formador* (figura 3) son las de (2) diseño y elaboración de programas formativos, (3) implementación de la docencia, (4) asesoramiento sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y (5) evaluación de la formación. La competencia de (1) diagnóstico de las necesidades formativas presenta un nivel de importancia y pertinencia algo inferior al nivel de

acuerdo; esto puede explicarse porque dicha competencia pertenezca, como viene mostrándose en los datos, al perfil gestor de la formación.

Igualmente que en el caso anterior, en la tabla 5, se sintetiza el conjunto de competencias y realizaciones profesionales de este perfil profesional.

FIGURA 3. Competencias específicas del perfil del formador



Leyenda: 1. Diseño y desarrollo del procesos de diagnóstico de las necesidades formativas. 2. Diseño y elaboración de cursos, programas o planes de enseñanza/aprendizaje para la formación. 3. Implementación de la docencia en la FPE. 4. Asesoramiento de los usuarios en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales. 5. Evaluación del proceso formativo.

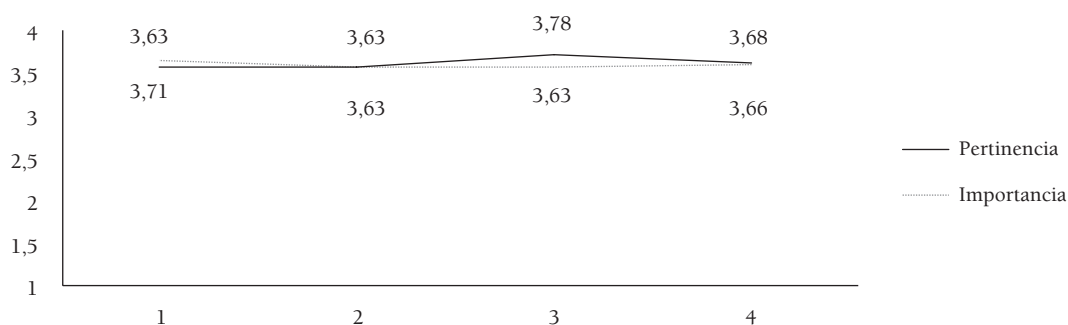
TABLA 5. Propuesta del perfil formador

Perfil profesional: FORMADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: diseñar, programar y desarrollar programas de formación para el empleo	
Diseñar y programar los currículums formativos (objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos, medios, procesos evaluativos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar estrategias didácticas, actividades y situaciones de aprendizaje · Planificar los cursos coordinándose con los otros profesionales · Organizar actividades de enseñanza/aprendizaje (tiempo, recursos, etc.) · Vincular la acción formativa a la realidad laboral · Adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en función del grupo
Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Personalizar la formación, atendiendo a las necesidades de cada individuo · Elaborar la documentación profesional para el curso formativo · Detectar los niveles de adquisición de competencias de cada profesional · Elaborar y localizar recursos formativos
Diseñar y administrar entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar y elaborar materiales para la impartición de formación a distancia · Organizar y gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por TIC · Seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de cada individuo · Resolver los problemas de acceso y uso de la plataforma de formación en red · Proporcionar apoyo digital a cualquier profesional implicado en la formación
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/innovación en el contexto de la FPE como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	<ul style="list-style-type: none"> · Determinar objetivos de investigación para la mejora e innovación · Desarrollar proyectos sobre el impacto y transferibilidad de la formación · Compartir experiencias de formación en redes · Divulgar y difundir las innovaciones formativas · Redactar proyectos de investigación y buscar financiación
Competencia: implementar la formación/ docencia	
Impartir la docencia	<ul style="list-style-type: none"> · Tener pericia en la materia a impartir · Aplicar estrategias psicopedagógicas en función del grupo · Facilitar el proceso de aprendizaje, organizar el entorno y adecuar el contenido · Aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje destinadas a la población adulta · Favorecer un clima saludable en el aula · Crear las condiciones óptimas de aprendizaje · Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo, utilizando metodologías activas
Asesorar a los participantes en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> · Motivar al receptor de la formación · Anticipar las situaciones “críticas” del aprendizaje y buscar soluciones · Supervisar el proceso de aprendizaje y seguimiento de la formación · Tutorizar, supervisar y acompañar el aprendizaje individual
Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los profesionales implicados en la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Solucionar problemas y buscar alternativas frente a dificultades tecnológicas · Asesorar y proporcionar apoyo técnico y tecnológico a los profesionales implicados en formación mediada por ordenador
Competencia: evaluar el proceso formativo	
Evaluar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar el diseño de la acción formativa y su implementación · Evaluar el proceso formativo a través del uso de las TIC · Evaluar el ritmo y los progresos individuales en el aprendizaje · Comparar las competencias profesionales iniciales aportadas por el candidato y las adquiridas tras la formación

TABLA 5. Propuesta del perfil formador (cont.)

Perfil profesional: FORMADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Evaluar la calidad de la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar al profesorado que implementan formación · Formular indicadores de seguimiento acordes con los objetivos/competencias del plan de formación · Evaluar los recursos involucrados en las actividades formativas · Aplicar procesos de evaluación para evaluar la calidad de la FPE
Certificar y acreditar oficialmente la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Homologar la formación que se imparte a través de títulos oficiales · Reconocer la experiencia laboral · Acreditar y evidenciar las nuevas competencias

FIGURA 4. Competencias específicas del perfil del orientador

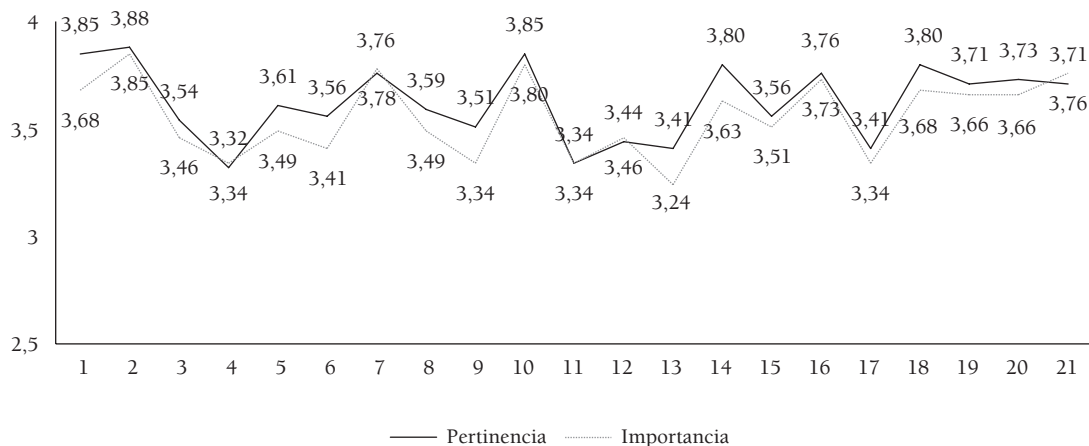


Leyenda: 1. Diseño y planificación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. 2. Coordinación y evaluación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. 3. Guía y seguimiento personalizado de la puesta en práctica de itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional. 4. Asesoramiento en los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales de las personas y grupos.

Las competencias del perfil del orientador (figura 4) que más alto nivel de acuerdo adquieren son: (1) Diseño y planificación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. (2) Coordinación y evaluación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. (3) Guía y seguimiento personalizado de la puesta en práctica de itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional. (4) Asesoramiento en los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales de las personas y grupos. Igualmente que en el caso anterior, en la tabla 6, se sintetiza el conjunto de competencias y realizaciones profesionales de este perfil profesional.

Sobre las competencias transversales (figura 5) los expertos consideran que las más pertinentes e importantes para los profesionales de la formación para el empleo son: adaptación al cambio y flexibilidad, aprendizaje continuo, compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético, habilidades sociales, personales y relacionales, motivación profesional, proactividad, iniciativa y autonomía, reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, trabajo en equipo y visión global del contexto.

FIGURA 5. Competencias transversales comunes de los profesionales de la FPE



Leyenda: 1. Adaptación al cambio y flexibilidad, 2. Aprendizaje continuo, 3. Autocrítica de la formación profesional, 4. Bienestar Profesional 5. Competencia digital, 6. Competencia lingüística, comunicación y bilingüismo, 7. Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético, 8. Coordinación interna y externa entre los diferentes perfiles profesionales, 9. Espíritu emprendedor, 10. Habilidades sociales, personales y relacionales, 11. Heterogeneidad, diversidad intercultural y sensibilidad por la igualdad de oportunidades, 12. Innovación e investigación, 13. Liderazgo, 14. Motivación Profesional, 15. Negociación y Resolución de conflictos, 16. Organización, planificación, gestión del tiempo y recursos, 17. Orientación al logro, coachingy mentoring, 18. Proactividad, iniciativa y autonomía, 19. Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, 20. Trabajo en equipo, 21. Visión global del contexto.

TABLA 6. Propuesta del perfil del orientador

Perfil profesional: ORIENTADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: diseñar y aplicar procesos de orientación profesional	
Plantear y desarrollar procesos de orientación profesional para el empleo	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicar técnicas de orientación profesional · Ofrecer fuentes, contactos e información para incorporarse al mercado laboral · Establecer un plan de acción individualizado para cada usuario · Analizar las características y perfiles de los individuos para adecuar las técnicas de orientación profesional · Ofrecer oportunidades de aprendizaje alternativas para el desarrollo profesional del usuario · Ayudar a recopilar y gestionar las competencias personales y profesionales · Dialogar, escuchar y orientar en la carrera profesional
Competencia: tutorizar y acompañar los procesos formativos	
Asesorar en los procesos formativos y guiar en la puesta en práctica de itinerarios personales y profesionales de inserción y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer e identificar los factores que intervienen en el desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales · Analizar las opciones de empleo y procesos de inserción profesional · Conocer los procesos de transición y utilizarlos para potenciar el desarrollo personal y profesional · Informar sobre los procesos de acreditación de competencias · Ayudar a valorar las oportunidades del contexto profesional · Orientar sobre las competencias y aprendizajes de los participantes

TABLA 6. Propuesta del perfil del orientador (cont.)

Perfil profesional: ORIENTADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Supervisar los procesos de aprendizaje dentro de la empresa	<ul style="list-style-type: none"> · Redefinir y adecuar los perfiles profesionales y sus respectivas competencias a las necesidades actuales del contexto · Acoger al individuo en la organización de trabajo y facilitar su adaptación · Trasmitir las reglas, las normas del buen hacer y los valores ligados a la profesionalidad del campo profesional · Enseñar al usuario a realizar las actividades propias del oficio · Ofrecer <i>feedback</i> en tiempo real para el desempeño de tareas en el lugar de trabajo · Evaluar las evidencias de progreso del individuo formado · Presentar al individuo a los compañeros de la empresa · Informar de los procesos de calidad · Distribuir adecuadamente el tiempo y los recursos para alcanzar los objetivos

Discusión y conclusiones

Para los expertos se constatan tres perfiles predominantes: *el gestor de formación, el formador y el orientador* (figura 6). Estos perfiles han absorbido a otros, en su totalidad o parcialmente. En el caso del perfil gestor, éste ha anexionado el perfil coordinador, consultor/asesor y evaluador. Por otro lado, el perfil formador agrega el diseñador de recursos didácticos, el formador digital, el evaluador, el formador de formadores y el investigador/innovador. Y el perfil del orientador se asocia al tutor laboral, al evaluador, al investigador/innovador y al formador de formadores. En la siguiente figura se presenta un esquema con los perfiles predominantes.

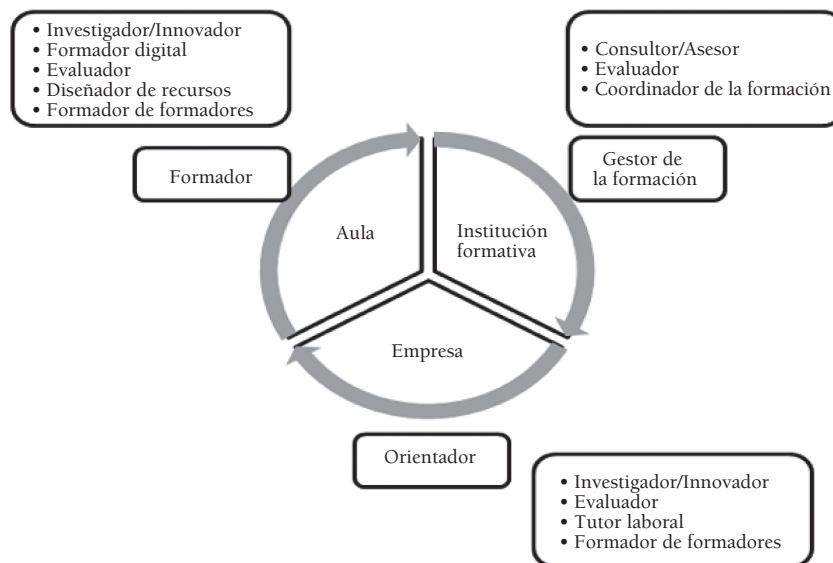
Cabe destacar que cada uno de los perfiles emergidos se ha asociado con un determinado contexto. La importancia de conocer el escenario de referencia, espacial y temporal, se deriva del hecho de que este contextualiza y determina las competencias. Por ello, en esta investigación la síntesis de los perfiles obtenida coincide con los contextos de intervención de la FPE (Tejada, 2006). Nos referimos a: al contexto institucional (centro de formación), al contexto aula y al contexto empresa (entorno sociolaboral).

La emergencia de los tres perfiles profesionales (gestor de la formación, formador y orientador) junto con las competencias específicas nos permitió unificar, bajo estos parámetros de consenso, las funciones y actividades profesionales que permiten describir el logro y/o finalidad de cada perfil profesional, identificar los criterios para juzgar la calidad de la actuación profesional y determinar las evidencias para que el desempeño profesional se logre.

La síntesis, pues, de estos tres perfiles profesionales con sus especificaciones, sería:

- Para el *perfil gestor de la formación* los expertos han consolidado 8 competencias profesionales y 41 actividades profesionales. Autores como Buiskool *et al.* (2010), Tutschner y Kirpal (2008) y Volmari *et al.* (2009) recogen también estas competencias profesionalizadoras, aunque no con tanto nivel de especificación y tipificación.
- Para el *perfil formador* los expertos también sugieren 3 competencias específicas y 43 actividades profesionales. Las competencias expresadas para el formador de la FPE son algo más

FIGURA 6. Perfiles profesionales FPE



Fuente: elaboración propia.

coincidentes con la literatura, pues referentes como Ferrer y Adrover (2011), Isus *et al.* (2014), Navío (2005), Tejada (2006), Mamaqi y Miguel (2011), entre otros, citaron anteriormente la necesidades de desarrollar entre los formadores las competencias pedagógicas y didácticas.

- Para el *perfil del orientador* se presentan las 2 competencias definitivas y 22 actividades profesionales. Referentes como Tejada (2006) y Isus *et al.* (2014) también defienden competencias profesionales semejantes a las aquí presentadas para el orientador.

Finalmente, cabe destacar, que en un intento por comparar los resultados obtenidos con la literatura y pese a que esta última sea excesivamente heterogénea, *los perfiles profesionales* hallados siguen en sintonía con las líneas inicialmente trazadas por Blignières-Légeraud (2000, CEDEFOP (2013), Cort *et al.* (2004), García

Molina (2013), Mamaqi y Miguel (2011) y Tejada (2006).

En definitiva, el referencial que se propone es una contribución a la caracterización de la actividad de la FPE como profesión y al conjunto de personas que la ejercen como una comunidad de miembros reconocida socialmente. Vinculamos este referente a un cuerpo codificado de saberes y de *saber hacer*, a la adquisición y al desarrollo de las competencias por las vías de socialización, por formación o mediante el trabajo. La delimitación de este referencial permitirá concebir la FPE como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad, que brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas que delimitan la ocupación; que previene el intrusismo profesional; que establece garantías para una tarea profesional de calidad; y, por último, que establece niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes.

Referencias bibliográficas

- AGE Formación y Consultoría (2009). *Evaluación del papel de los tutores y los formadores en las diferentes modalidades formativas*. Expediente C20090332. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Blignières-Légeraud, A. (2000). *TTnet: trends in the development of training and the role of innovation as a transferable practice. (Report Dossier No 1)*. Luxemburgo: CEDEFOP. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3009x_en.pdf
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Van Zarifis, G. K. y Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. (Final Report)*. Zoetermeer, Holanda: European Union. Recuperado de http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf
- Buiskool, B. J., Lakerveld, J. A. y Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects. *European Journal of Education*, 44(2), 145-162. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01378.x>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. doi:<https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- CEDEFOP (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEP Manacor (2011). *COPE Project Competences of Professional Educators in Europe: 2008-2011*. Europa: European Commission.
- Comisión Europea (2008a). *ALPINE Project: Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation*. Zoetermeer, Holanda: European Union.
- Comisión Europea (2008b). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf
- Cort, P., Härkönen, A. y Volmari, K. (2004). *PROFF-Professionalisation of VET teachers for the future*. (Panorama series; 104). Luxembourg: CEDEFOP.
- Eurotrainer Consortium (2008). *Studies on Trainers in Enterprises. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*. Bremen: University of Bremen/Institute Technology and Education.
- Fundación Tripartita (2010). Poster Training for trainers in the framework of the training for employment in Spain. *Network of Trainers in Europe: International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*, Praga 14/15 octubre.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García Martínez, V., Aquino Zúñiga, S. P., Guzmán Sala, A. y Medina Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista CAES*, 3(1), 200-222.
- García Molina, J. L. (2013). Profesionales de la enseñanza y la formación profesional. *Revista Formación XXI*, 21.
- García Molina, J. L. y García Muñoz, A. (2010). A Contribution note to the workshop on self-assessment tools. *Network of Trainers in Europe: International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*. Praga, 14/15 octubre.

- González, J. (2010). PSICO.COM: Management of psycho-pedagogical competences of Construction Sector Network of Trainers in Europe: *International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*. Praga, 14/15 octubre.
- Haasler, S. R. y Tutschner, R. (2012). Evaluating the Situation and Qualification of Trainers in Enterprises- A European Perspective. *Evaluate Europe Handbook Series*, volume 5. University of Bremen/Institute Technology and Education.
- INQUAL (2011). *Certificado de profesionalidad de Docencia de la formación para el empleo*. Madrid: MEC.
- Isus, S., Saint-Jean, M., Paris, G. y Macé, A. (2014). *Formación de Formadores: una guía de competencias en acción*. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail.
- Kämäräinen, P., Baumgartl, B. y Pomberger, E. (2008). *Trainers, training scenarios, and a perspective towards a European framework for professional development of trainers –the contribution of the TTplus project. Presentation at the Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung*. Steyr, Austria: European Comissiom.
- Kirpal, S. (2011). *National Pathways and European Dimensions of Trainers Professional Development*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Kirpal, S. y Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe (vol. 1)*. Bremen, Germany: Education and Culture. European Commission and University of Bremen.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Mamaqi, X. y Miguel, J. A. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17(1), 1-32.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2009). El formador en el mundo de la empresa: Algunas consideraciones para su desarrollo profesional. *Network of Trainers in Europe "Innovation in Training Practice": Second international on-line conference*, 9-10 noviembre.
- Ortega, F. (2008). El método Delphi: prospectiva en ciencias sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 31-54.
- Paris, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 267-283.
- Parsons, D. J., Hughes, J., Allinson, C. y Walsh, K. (2008). *The training and development of VET teachers and trainers in Europe*. In CEDEFOP, *Modernising vocational education and trainv 2*). Luxembourg: Publications of the European Communities.
- Shapiro, H., René, J. e Irving, P. (2011). *Emerging skills and competences. –A transatlantic study. EU-US-*. Danish: European Commission and Danish Technological Institute.
- Silvero, M. (2009). The in-company trainer: a study applied to the construction sector in Navarra. *Network of Trainers in Europe "Innovation in Training Practice": Second international on-line conference*. 9-10 noviembre, 2009.
- Tejada, J. (2006). Los actores de la formación. En J. Tejada y V. Giménez (coords.). *Formación de formadores* (pp. 3-68). Madrid: Thomson.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una Mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Tejada, J. (2013). El formador y su formación: de la preformación a la profesionalización. Balance y prospectiva. En C. Ruiz *et al.* *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 141-159). Madrid: Tornapunta.
- Tejada, J. y Navio A. (2011). *Formateurs des professionnels de sante en Europe: Quelles qualifications? Quelles competences?* Seminaire Transnational n° 4 Projet Leonardo da Vinci 2009-1-FR1-LEO04-07319 1, Paris, 9-12 marzo.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navio, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Tutschner, R. y Kirpal, S. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualifications of trainers in Europe*. Bremen: European Commission, Institute of Technology and Education.
- Vallor, R. R., Yates, K. A. y Brody, M. (2016). Delphi Research Methodology Applied to Place-Based Watershed Education. *Education Sciences*, 6(4), 42. doi: 10.3390/educsci6040042
- Volmari, K. (2008). *Defining VET Professions*. Finland: FNBE.
- Volmari, K., Helakorpi, S. y Fridmodt, R. (2009). *Competence framework for vet professions. Handbook for practitioners*. Sastamala, Finland: Finnish National Board of Education Publications and CEDEFOP.

Abstract

Profiles and competences of professionals of Continuing Vocational Education and Training: Delphi study in Spanish context

INTRODUCTION. Continuing Vocational Education and Training (CVET), in terms of its professionals, is characterized in Spain by having a short training, a less recognized status and a less specialized body of knowledge is required from the student. CVET is conceived as a model that contributes to the definition of professional identity, from professional profiles to professional performance. This fact led us to consider the objectives of our research: identify the professional profiles of CVET; define the specific competences framework for each professional profile, describe the functions and professional activities for each professional profile, and demarcate the framework for the transversal competences. **METHOD.** In order to achieve the objectives of the research, the Delphi Method was used. Two successive Delphi rounds have been carried out with 60 experts. **RESULTS.** Elaborating on the findings of this research, it should be noted that three professional profiles have been defined —training manager, trainer and mentor— with their respective functions, professional activities and specific and transversal competences; that are indications to training program, adapted to the qualifications framework. **DISCUSSION.** The delimitation of this reference would conceive CVET as a profession that occupies a place in the field of professional activities of society, providing a service according to contextual and ethical standards that define the occupation. It also prevents professional intrusion, and provides guarantees for quality professional work; and finally, it establishes levels of qualification, certification and accreditation to recruit competent professionals. Calling for these professionals to receive specialized training is a response to the need, which has been expressed in various specialized forums, to establish a specific professional identity.

Keywords: *Continuing Vocational Education and Training, Professional profile, Competences, Managers of training, Trainers, Mentors of training, Professionalization.*

Resumé

Profiles et compétences des professionnels de la Formation Professionnel pour l'Emploi. Étude Delphi dans le contexte espagnol

INTRODUCTION. En Espagne la formation Professionnelle pour l'Emploi (FPE), en ce qui concerne à ses professionnels, consiste à une formation courte ayant un statut peu reconnu et un corps de connaissances peu spécialisé. Ainsi que d'autres niveaux et domaines de la formation précise d'un référentiel de compétences professionnels qui contribue à la définition de l'identité professionnelle des profils professionnels et l'évaluation de sa performance. En ce contexte nous proposons les objectives de la recherche: identifier les profils professionnels de la FPE, définir l'encadrement des compétences spécifiques pour chaque profil professionnel, décrire les unités de compétences et les activités professionnelles pour chaque profil et déterminer l'encadrement des compétences transversales. **MÉTHODE.** Pour atteindre ces objectifs nous avons utilisé le Méthode Delphi avec deux tours suivants avec la participation de 60 experts de la FPE. **RÉSULTATS.** Nous soulignons l'émergence de trois profils professionnels —l'administrateur de la formation, le formateur et le conseiller— avec leurs respectives compétences, qui deviennent des référents face à la planification d'un programme adapté aux qualifications professionnelles de la FPE. **DISCUSSION.** La délimitation de ce référentiel permettra concevoir une Formation Professionnelle pour l'Emploi comme une profession qu'occupe un espace propre dans le champ des activités professionnelles de la société, tout en offrant un service conformément à des normes contextuelles et déontologiques, empêchant l'intrusion professionnel. Bref, en permettant l'établissement des niveaux de qualification, certification et accréditation nécessaires pour le recrutement de professionnels compétents.

Mots-clés: *Formation Professionnel pour l'Emploi, profil professionnel, compétences, administrateurs de la formation, formateurs, certification et accréditation pour le recrutement de professionnels compétents.*

Perfil profesional de los autores

Georgina París (autora de contacto)

Profesora e investigadora postdoctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en formación de formadores y evaluación de competencias profesionales. Dicha especialización fue adquirida gracias a los diferentes contratos y proyectos desarrollados en centros de investigación de ámbito internacional (Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, University of Bremen, University of Hamburg, Uniniversité du Sherbrooke). Es autora y coautora de varias publicaciones de alto impacto fruto de los trabajos científicos desarrollados. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-0003-0985-5972>

Correo electrónico de contacto: georgina.paris@uab.cat

Dirección para la correspondencia: Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Plaça del Coneixement - Edifici G6 - Despatx G6/266. Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) (Barcelona).

José Tejada

Catedrático de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores. Ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos. En la actualidad es coordinador general del Grupo de Investigación CIFO, grupo consolidado de investigación desde hace más de veinte años. También, director del departamento de pedagogía aplicada de la UAB. De dicha actividad se derivan más de cincuenta publicaciones, así como numerosas contribuciones científicas. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-00019044-8826>

Correo electrónico de contacto: Jose.tejada@uab.cat

Jordi Coiduras

Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Univeristat de Lleida. Actividad investigadora centrada en la formación de docentes en los periodos de prácticas y en el diseño de procesos para la adquisición y desarrollo de competencias, especialmente las tecnológicas, para el ejercicio de la profesión docente. Forma parte de la asociación EDUTECH y del comité de revisión de la revista con el mismo nombre. Colabora de forma asidua con otros investigadores de las Universidades de Sherbrooke, Montréal y TroisRivières (Canadá), Lille y París (Francia), entre otras, con las que comparte coautoría en artículos en revistas científicas y participo en distintas reuniones como socio de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-0003-2460-2754>

Correo electrónico de contacto: Coiduras@pip.udl.cat