

Evaluación, Acreditación y Certificación de la Formación Profesional, Ocupacional y Continua: unas notas para la reflexión.

Jesús JORNET, María Jesús PERALES y Amparo PÉREZ¹.

Introducción.

La evolución social experimentada en los países desarrollados y en especial en el contexto europeo, ha puesto de manifiesto la necesidad de la Formación Ocupacional y Continua como un elemento clave de dinamización social.

En el *plano personal y social* su rol es evidente: se trata de un factor central de adaptación de las personas, de preparación al cambio. En este sentido, se puede entender como un factor de atención continuada para que las personas puedan mejorar su adaptación socio-laboral, considerando la rapidez de adecuación a las nuevas situaciones. Asimismo, constituye un elemento preventivo de la exclusión socio-laboral, al atenuar los componentes de riesgo debidos a los cambios que se producen en las necesidades y los requerimientos que se plantean.

En el *plano económico*, la empresa como unidad de organización de la actividad requiere de una mejora constante en sus recursos, tanto materiales como humanos. Su capacidad para competir requiere de una optimización constante de los mismos. Se trata de ser eficaz, eficiente y funcional; y no hay que olvidar que la clave de todo ello reside en el factor humano. Para que una empresa esté bien dotada de medios materiales requiere de un equipo directivo capaz, que anticipe las necesidades y organice de forma adecuada su forma de producción y de relación con el exterior (proveedores y clientes); paralelamente necesita que los equipos de trabajo estén bien ajustados, adaptados a las necesidades internas e integrados en el sistema organizacional de la empresa.

En este marco, la *Formación para el Empleo* es el instrumento fundamental que nos permite adecuar ambos planos y, por ello, ha sido, es –y con toda seguridad será en los años siguientes– objeto de atención prioritaria en las políticas de empleo de la Comunidad Europea (Delors, 1996; Comisión Europea, 1993, 1994, 1995, 1997, 2000a, b, c y d).

Sin embargo, la posición social de la Formación para el Empleo es compleja, pues se sitúa de forma transversal a través de los diversos subsistemas de la Educación: Formal, No-Formal e Informal. La diversidad

¹ Profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València. Av Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. jornet@uv.es ; perales@uv.es ; pereza@uv.es

que implica esta posición, siendo una de las claves de su funcionalidad y versatilidad, hace especialmente compleja la posibilidad de reconocer la formación adquirida por las personas. A la base de ello se sitúan los sistemas de Acreditación y Certificación². En este contexto, la Evaluación se está convirtiendo en el instrumento central para este tipo de procesos.

En este artículo revisaremos algunas consideraciones en torno a este fenómeno, así como intentaremos aportar elementos de reflexión acerca de los ámbitos en que pueden situarse los problemas y las posibles soluciones a los mismos.

Acreditar y certificar la formación.

✓ *La oferta de formación y los subsistemas de la Educación.*

La formación para el empleo se sitúa entre los tres subsistemas en que se produce la Educación.

En el *sistema formal*, representado por el Sistema Educativo, se identifican los elementos básicos de *formación inicial*, estando orientada la Formación Profesional Inicial a aportar las bases propias de capacitación en diversas áreas profesionales.

Los componentes de valoración social de cada uno de los niveles y alternativas (desde la Secundaria a la Universidad) han implicado que durante mucho tiempo la Formación Profesional Inicial haya sido una alternativa ciertamente empobrecida, tanto en medios como en valoración social. Los esfuerzos políticos realizados en los últimos años, pese a haber supuesto un avance importante, todavía no han logrado remontar totalmente su valoración efectiva de cara a la sociedad y a la empresa. Únicamente algunas de sus especialidades, consideradas de mayor vanguardia tecnológica, encuentran un buen grado de aceptación³.

Este ámbito, no obstante, es reconocible en cuanto a sus grados y niveles, por lo que *no constituye un elemento problemático en cuanto a la Acreditación* de la calidad de las instituciones *o la Certificación* de las competencias adquiridas por las personas que en él se forman. La

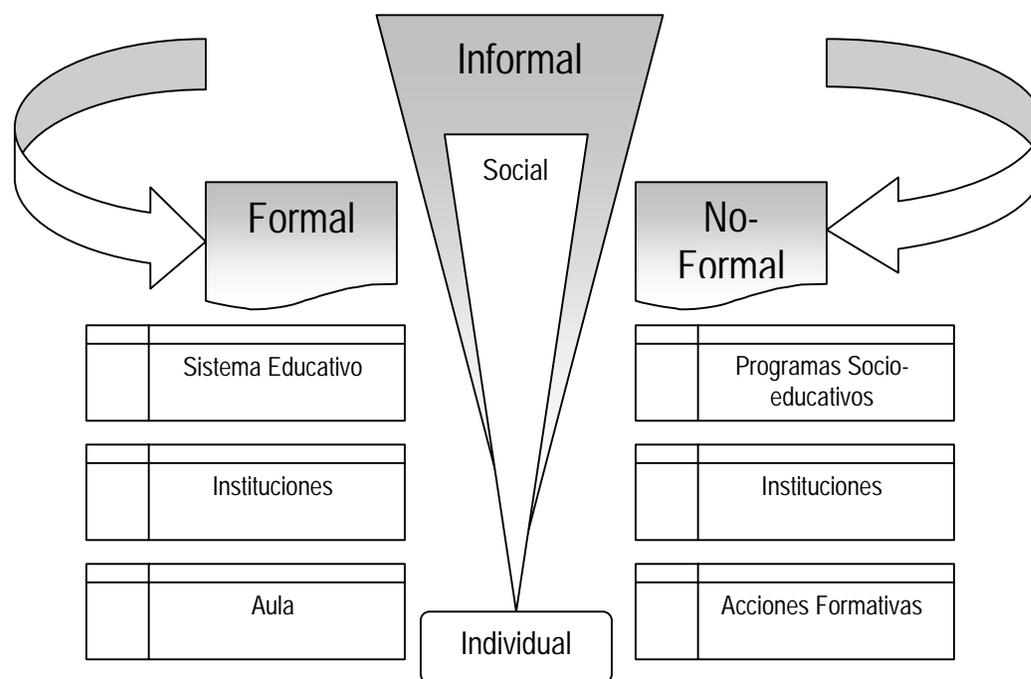
² *Acreditación*: proceso mediante el cual se determinan las garantías de calidad de los Programas de Formación o de las Instituciones que los imparten.

Certificación: proceso mediante el cual se determinan las competencias adquiridas por una persona a través de un Programa de Formación específico y/o la experiencia laboral.

³ Así, en la Comunidad Valenciana, tan sólo un 3,9% de los alumnos que finalizan la Educación Primaria aspiran a realizar estudios de Formación Profesional, siendo un 49,1% los que desean llegar a estudiar una carrera universitaria (Jornet et al, 2001a). Entre los alumnos que acaban la Secundaria Obligatoria un 6,9% tiene la expectativa de realizar un Ciclo Medio y un 11,10% uno Superior, frente al 52% que desean desarrollar estudios universitarios (Jornet et al., 2001b).

homogeneización de los diseños curriculares que aporta el Sistema Educativo, así como el control que se ejerce en cuanto a las instituciones que imparten sus programas y las características del profesorado, son una garantía suficiente.

En segundo lugar, la Formación Ocupacional y Continua se da en el ámbito *No-Formal*; en él, es inherente la falta de articulación en cuanto a planes de actuación, elementos de diseño curricular, componentes de acreditación, etc... En este caso, la oferta de formación está determinada básicamente por los programas de actuación socio-políticos, que adoptan el papel regulador de este ámbito. Ello “...*imprime a la misma sus características esenciales: temporalidad (los planes de formación basados en enfoques sociopolíticos se realizan para un periodo determinado) y diversidad (curricular, de colectivos a que se dirige, de instituciones que desarrollan la formación, de modalidades en que se produce, de efectos esperados -y unidades sobre las que se orientan-...)*” (Jornet et al., 2001; Perales 2002).



Cuadro 1.

Representación de los Escenarios en que se identifica la Situación Educativa (Jornet, 2001:54).

La desregulación pone de manifiesto la necesidad de procesos de Acreditación y/o Certificación, tanto para las personas a las que se dirige la formación como de las instituciones que la desarrollan.

En este contexto, la *Evaluación de Programas e Instituciones* se está convirtiendo en un instrumento esencial para el acercamiento a la Acreditación y Certificación. La homogeneidad de las competencias adquiridas por las personas en este tipo de Programas de Formación es difícil de garantizar, dada la diversidad curricular existente (bajo un mismo título de programa pueden desarrollarse acciones formativas muy diversas, en cuanto a la duración, objetivos y nivel de logro esperado), y la variabilidad de la calidad de las instituciones formativas, coexistiendo en el mercado de formación empresas que ofrecen una elevada garantía de calidad en el desarrollo de su oferta, junto a otras menos exigentes.

Esta diversificación pone de manifiesto la necesidad de establecer Estándares de Evaluación que estén al servicio de los procesos de Acreditación y Certificación. Garantizar la competencia adquirida por las personas requiere necesariamente de un acercamiento que pasa por acreditar las tipologías de Programas y la calidad de las Instituciones que los imparten. Así, y sólo así, se puede ir centrando el problema. En esta línea hay que destacar las aportaciones de la Metodología de Evaluación de Programas de Formación, en su vertiente instructiva (Perales, 2000; 2002).

En este caso, se trata de establecer estándares que nos permitan identificar la competencia a que conduce un tipo de Programa determinado. Probablemente, la solución al problema no está en regular a modo de un sistema educativo, sino en determinar una serie de componentes básicos de tipo procedimental –protocolos de programación–, que permitan explicitar claramente los componentes de formación implicados en un Programa. De manera adicional, el control mediante procesos de evaluación de los niveles de capacitación adquiridos por las personas, junto a la calidad con que se desarrolla la formación, pueden constituir garantías suficientes para la Acreditación y Certificación.

El tercer ámbito, el *Informal*, es el más complejo de abordar. *En él se identifica la formación que adquiere la persona a través de su experiencia laboral*. En este contexto, los problemas obviamente son más graves y diversos, según el nivel y ámbito profesional de los trabajadores, de modo que buena parte de los esfuerzos que se están desarrollando en este ámbito se orientan a reconocer este tipo de formación (como por ejemplo, los NVQs en Gran Bretaña, o los desarrollos de Cualificación que se vienen produciendo en diversos países, como España) para facilitar la Certificación.

El reconocimiento de las competencias adquiridas por este medio es fundamental, pues constituye la garantía que requieren las empresas para la captación de sus recursos humanos, así como el reflejo de la competencia real de las personas, su medio para facilitar la movilidad y promoción socio-laboral. Así, la identificación de estándares relativos a la capacitación de las personas se puede considerar desde dos perspectivas: “*en sí mismas (satisfacción, capacitación, mejora y promoción personal...)* y *como recurso económico (Capital Humano dentro de una empresa, sector o sociedad)*. Optar por una u otra perspectiva afecta a la selección de indicadores que se utilizan en la evaluación así como a los estándares que se utilizan como criterio”. (Jornet et al. 2001).

✓ *La Acreditación y Certificación en los tipos de planes de Evaluación.*

La mayor parte de los planes de evaluación que se han ido desarrollando en este ámbito no han abordado de forma decidida estos problemas (la Acreditación y la Certificación). En el Cuadro 2 se resumen los tipos básicos que hemos descrito en trabajos anteriores, por lo que no entraremos en ellos aquí (Perales, 2000; Jornet, Suárez y Perales, 2001; Jornet et al., 2002). La tipología que se presenta toma como criterio, la *Unidad* sobre la que se producen efectos de la formación, con lo que identificamos seis tipos de Planes de Evaluación a través de la Formación Ocupacional y Continua; así como un séptimo tipo en el que no se analizan sus efectos, sino la propia institución que realiza la formación.

Características del Plan de Evaluación				
Tipo	Unidad de Análisis	Objeto	Fuentes	
I	Ev. de los efectos de la formación	Persona	Satisfacción	Alumnos y Profesores
II		Persona	Capacitación	Alumnos y Profesores
III		Persona	Utilización en el trabajo	Alumnos y Empleadores
IV		Empresa	Cambios en la Organización	Trabajadores
V		Empresa	Incremento de la Eficacia	Datos Estadísticos de la Empresa
VI		Sociedad	Impacto socioeconómico	Datos sociales
VII	Institución Formativa	Calidad de su gestión	Implicados en la Organización y Usuarios	

Cuadro 2.

Tipología de los Planes de Evaluación de la Formación (Jornet et al, 2002).

Desde el problema que nos ocupa, la Acreditación y Certificación, únicamente en el tipo II, en el que se aborda la certificación de las personas, o en el tipo VII, que se orienta en la mayor parte de los casos a la acreditación de las instituciones, se han contemplado estos problemas. En el primer caso, la Certificación se produce a partir de la prueba de las competencias adquiridas en un Programa, mientras que en el segundo la Acreditación es consecuencia de la evaluación de la institución.

Algunas reflexiones sobre problemas metodológicos.

En buena parte de los planes de evaluación mencionados, la clave en que radica su utilidad se sitúa en la adecuación del plan global de evaluación y la gestión de la información –elementos en que se sintetiza la garantía de validez de la misma-. No obstante, es posible identificar algunas cuestiones que resultan críticas en la mayoría de planes. Hemos agrupado estas cuestiones como problemas metodológicos, y las revisaremos brevemente a continuación:

1. La selección del enfoque que subyace a la evaluación.

El enfoque de *cada plan debe ajustarse en virtud del compromiso que se establece entre las características del objeto a evaluar y la finalidad de la evaluación*. Ello constituye la definición básica que debe orientar la planificación completa de la evaluación, desde la selección de indicadores, instrumentos, fuentes de información, momentos en que se recoge, hasta el uso de la misma. Es obvio que una evaluación que se oriente a valorar, por ejemplo, la eficacia de un programa –con fines sumativos, de rendición de cuentas- requiere de un planteamiento radicalmente diferente de otra que se dirija a detectar los elementos de mejora (funcionalidad y eficiencia, por ejemplo) del mismo. En la primera, la necesidad del control externo de la evaluación será un elemento clave, mientras que en la segunda la participación de todos los estamentos y/o personas implicadas constituirá la clave de su utilidad.

De esta forma, el enfoque metodológico deviene del compromiso mencionado; en este ámbito, la complementariedad entre aproximaciones de corte cuantitativo y cualitativo se graduará de forma necesaria para satisfacer las necesidades últimas de la evaluación (Pérez Carbonell, 1999).

En la evaluación de la Formación Ocupacional y Continua, y atendiendo a los elementos comentados al comienzo de este trabajo, los

procesos de Acreditación y Certificación, se sustentan sobre enfoques bien diferenciados. Así, como decíamos, la *Acreditación* hace referencia a la comprobación de la calidad de un Programa o una Institución, de forma que se garantice que éstos guardan los requisitos mínimos respecto al producto formativo que pueden ofrecer. Por ello, los enfoques metodológicos que permiten los procesos de acreditación se dirigen a analizar las condiciones de desarrollo en que se produce la formación. De este modo, si se trata de acreditar un Programa determinado, el plan de evaluación se orientará hacia la comprobación de las condiciones (infraestructura, materiales, personal) en que se desarrolla la formación, así como hacia los componentes del diseño curricular del mismo. Metodológicamente este tipo de planes se sustentan sobre protocolos de actuación evaluativa (listas de comprobación, registros observacionales...) que guían la actuación de evaluadores externos. En su caso, requieren del seguimiento del desarrollo del programa, de forma que originan un proceso de revisión que desemboca en la acreditación temporal o definitiva del mismo. Por su parte, la Acreditación de Instituciones se está convirtiendo en la garantía usual que utilizan las administraciones públicas en este contexto⁴. Son necesarios procesos continuados de revisión, de forma que la Institución se considera acreditada después de pasar un proceso de evaluación que implica, en ocasiones, una intervención de mejora sobre la misma. Estas aproximaciones, de carácter organizacional, se han ido extendiendo en la Comunidad Europea vinculadas al desarrollo de políticas de calidad (desde Modelos diversos como el EFQM, las normas ISO 9000, o el Modelo Europeo de Gestión de Calidad...). Desde el punto de vista metodológico, los enfoques, necesariamente complejos, se apoyan en la colaboración entre los miembros de la Institución a Acreditar y evaluadores externos. En ellos se conjugan aproximaciones cuantitativas y cualitativas e incluyen la acreditación de los Programas que imparte la Institución.

En otro orden de cosas, los procesos de *Certificación*, como hemos señalado, se dirigen a las personas. Dado que se trata de garantizar la competencia o habilidad adquirida, se centra sobre los outputs de la Formación. Por ello, se sustenta sobre la prueba o examen de las competencias. Este tipo de situación es la más clara desde el punto de vista metodológico y supone normalmente un enfoque cuantitativo/cualitativo ajustado en función del tipo de contenido o

⁴ Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales, en 1996, comenzó un proceso de Homologación de los centros que concurrían a la solicitud de ayudas para impartir este tipo de programas. Este proceso es conceptualmente cercano al aquí descrito correspondiente a Acreditación (Perales, 2000; 2002).

habilidad a evaluar⁵. El proceso, como señalamos anteriormente, se complica en tanto en cuanto se trate de *certificar la competencia a partir de la experiencia profesional*, dado que la integración de elementos de formación que provienen del ámbito Informal no ha sido resuelta aún satisfactoriamente. Las soluciones metodológicas giran en torno a protocolos de revisión del currículum vitae; sin embargo, es claro que ello sólo es válido en la medida en que los currícula personales reflejen de forma adecuada la experiencia real desarrollada en el ámbito laboral. Las dificultades que en ocasiones encuentran trabajadores y empresas para reflejar de forma veraz la actuación laboral (vgr. Adecuación del tipo de contrato a la actividad real desempeñada en la Empresa) constituyen la piedra angular para hacer posible este tipo de reconocimiento. Por ello, los enfoques, en este ámbito, necesitan tanto de políticas de actuación socioeconómica que faciliten la transparencia, como del desarrollo de una cultura empresarial que –desde el APT– defina claramente el rol y tareas que cada trabajador haya desempeñado en la empresa; por lo que no son en sí mismos problemas relacionados con la formación. La realidad de la cualificación adquirida a través de la experiencia laboral se sustentará pues sobre protocolos evaluativos de revisión del currículum vitae, si bien será su calidad y representatividad la que constituirá la clave de la validez de tales tipos de aproximaciones.

De los dos ámbitos –la Acreditación y la Certificación–, si bien son preocupación actual ambos, es el de la Acreditación el que está produciendo planes de actuación evaluativa mejor ajustados, que satisfacen adecuadamente los políticas de control social que las administraciones públicas requieren en la gestión de la Formación. Por su parte, la Certificación –en especial aquella que incluya la experiencia laboral– presenta mayores dificultades, de forma que los enfoques evaluativos encuentran sus límites en los usos frecuentes que se producen en el mercado laboral; si se superaran este tipo de problemas, los enfoques evaluativos aportarían garantías suficientes para el propósito que se requiere de ellos.

2. *La selección de Indicadores, Instrumentos y Fuentes.*

Vinculado con el problema anterior, y como una concretización del mismo, la selección de indicadores, instrumentos y fuentes de información, constituye otro de los elementos clave en los planes de evaluación. Por Indicador entendemos “...un dato o resultado susceptible de una interpretación normalizada acerca de un fenómeno”.

⁵ En el caso de competencias adquiridas mediante un Programa ya acreditado, se considera suficiente garantía dicha acreditación.

Los instrumentos, por su parte serán los medios a través de los cuáles se recoge la información (una prueba, cuestionario, observación...); mientras que las fuentes hacen referencia a “*quien aporta la información*” (personas –alumnos, profesores, empleadores- o bases de datos).

Los escenarios en que se produce la Formación, la modalidades, etc...imponen en muchas ocasiones criterios de selección en los que se prima la operatividad de la recogida de información sobre la adecuación de la calidad del indicador, el instrumento y la fuente a que se dirige. No obstante, puede aspirarse a la adecuación de esta selección si se utiliza algún sistema que permita identificar los diversos elementos aludidos, asignándoles un rol dentro de la Evaluación. Así, un ejemplo, puede ser el Modelo CIPP de Stufflebeam, en que se identifican variables de Entrada, Proceso, Producto y Contexto. Cada uno de los indicadores así seleccionados puede ser asumido dentro del plan de evaluación de acuerdo con el valor y garantías de la información que aporta. Asimismo, la representación de las fuentes desde las que se obtiene la información permite valorar de forma adecuada cuál es la más apropiada, y operativizar el plan de evaluación. De este modo, la selección de fuentes múltiples puede constituir una garantía de validez para aquellos elementos sobre los que en definitiva se van a sustentar las decisiones acerca de la valoración –ver Cuadro 3-.

3. *Estándares de Evaluación.*

Por Estándares entendemos *la organización de los criterios que permiten la toma de decisiones a partir de la evaluación.* Por ello, constituyen otro de los elementos clave de cualquier Plan de Evaluación. Como en los casos anteriores, la diversidad de situaciones que se dan en el ámbito de la Formación Ocupacional y Continua hace, si cabe, más compleja la determinación de Estándares. Lo cierto es que una evaluación que se realice sin Estándares corre el riesgo de convertirse en una pseudo-evaluación, fenómeno que se ha extendido en demasía en el panorama evaluativo.

FUENTE: PROFESOR	
Indicadores proceso	<p>Características del grupo: Nivel de integración Nivel de conocimientos</p> <p>Docencia: Coordinación con otros profesores Metodología (actividades) Atención de alumnos Evaluación Nivel Inicial de conocimientos Evaluación teórica final Evaluación práctica final Equipamiento pedagógico</p> <p>Ambiente en el aula / Grado de importancia : Disciplina Participación Reflexión Sentido crítico Memorización Motivación Madurez personal del alumno Competitividad Esfuerzo Asistencia</p>
Indicadores posteriores	<p>Consecución de los Objetivos: Logro de objetivos pedagógicos Expectativas del profesor Expectativas de los alumnos</p>
FUENTE: EMPRESA	
Indicadores proceso	<p>Proceso de selección de los alumnos: Responsabilidad (empresa/personal/otros) Criterios (académicos/profesionales/otros)</p> <p>Características de los alumnos: Número alumnos Antigüedad en la empresa Cualificación profesional Trabajo que desempeñan Sueldo</p>

Cuadro 3.
Muestra de la selección de indicadores para la evaluación de un Programa de Formación:
Indicadores de proceso, fuentes Empresa y Profesorado (Extraído de Jornet, Suárez y Belloch, 1998).

Obviamente los Estándares variarán según el objeto y finalidad de la Evaluación, según se trate, por ejemplo, de Acreditar –Programas o Instituciones- o Certificar –la competencia de una persona adquirida en

un programa o a través de la experiencia laboral-. Sin embargo, las soluciones cada vez más aceptadas giran en torno al establecimiento de estándares como expresión del consenso intersubjetivo que representa la idea de calidad de aquello que se evalúa. Los procesos, en estos casos, se sustentan sobre comités de expertos en el problema evaluado en los que pueden participar personas o representantes de las instituciones o programas a evaluar, en la medida en que los procesos de evaluación impliquen una orientación hacia la mejora. Del mismo modo, cuando se trate de Certificar el grado de conocimiento de una persona adquirido en un programa, y se utilice una prueba estandarizada para evaluarlo, el criterio de interpretación es absoluto, por lo que debe ser determinado de forma intersubjetiva (Jornet y Suárez, 1996).

Por ello, es necesario abordar de forma decidida procedimientos de análisis de juicio que permitan ofrecer soluciones metodológicas adecuadas a los diversos problemas que suelen darse en los planes de evaluación. Probablemente, los desarrollos aportados desde ámbitos como la Evaluación Criterial y la Metodología de la Evaluación de Programas en Educación constituyen un conjunto metodológico que puede proveer de soluciones efectivas para otros ámbitos.

4. *Gestión y Uso de la Información.*

La calidad global del Plan de Evaluación depende, en cuanto a su Validez, de la gestión y uso de la información. Desde qué información se recoge –cómo y cuando-, hasta cómo se utiliza –quien tiene acceso a ella, en qué momento, de qué forma, qué informes se realizan-, constituye el eje central que va a dar *credibilidad y utilidad* a la evaluación. En este sentido, la adecuación del enfoque de la evaluación al problema que se evalúa debe contemplar todos estos elementos, dado que no pueden ser tratados de forma mimética con otros planes de evaluación. Deben ajustarse de forma muy específica para cada plan de evaluación.

A modo de síntesis...

Teniendo en cuenta, por tanto, la complejidad y heterogeneidad del área de la Formación Ocupacional y Continua, así como los problemas mencionados, las líneas de solución a la necesidad de certificación / acreditación podrían sintetizarse en las siguientes consideraciones:

- ✓ En cuanto a la coherencia y continuidad de la oferta de formación, es necesario actuar de forma coordinada, de manera que se establezca una relación precisa entre la planificación de los subsistemas formal y no-formal.
- ✓ La adecuación de la oferta debe estar sustentada sobre estudios de evaluación de necesidades, en los que no sólo se adapte la oferta variable (la correspondiente al subsistema no-formal), sino también se identifiquen de forma precisa los componentes básicos de formación inicial.
- ✓ La programación coordinada mejora la calidad global de la oferta formativa; además, el aprovechamiento de recursos desde ambos subsistemas puede optimizar la eficacia y eficiencia de los procesos formativos. En este sentido es interesante por ejemplo la experiencia de las DAFCO francesas, que, a través de los Groupement d'Établissements -GRETA- gestionan la Formación Continua, dentro y fuera del sistema formal. (Perales, 1998).
- ✓ La utilización de procesos de Evaluación de Programas e Instituciones puede constituir un elemento de transversalización del análisis de la oferta entre ambos subsistemas, de forma que compartan estándares y metodologías de análisis. Ello redundaría en una mejor asimilación de la valoración de los productos que ofrece cada uno de los programas, con lo que la acreditación y la certificación de las competencias de las personas puede incrementar su coherencia y representatividad de la realidad.
- ✓ Finalmente, la identificación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral puede protocolizarse, adecuarse metodológicamente, a través de procesos de evaluación que garanticen la representatividad del currículum vitae. Este aspecto tiene consecuencias positivas no sólo para las personas, en tanto en cuanto les sirve de reconocimiento, sino también para las empresas, al poder confiar en el curriculum vitae.
- ✓ En definitiva, se trata de abordar la acreditación y certificación de la formación desde su perspectiva más esencial: su carácter multidimensional. Se trata de acotar los espacios de difícil certificación, asegurando la acreditación de todos los elementos presentes en los subsistemas que sean accesibles por los procesos metodológicos actuales. En ello, hay que remarcar el papel central de los elementos pedagógicos. No se trata de abordar la evaluación de los Programas, Instituciones o Personas desde una vertiente estrictamente socioeconómica -la cual tiene sin duda su rol-, sino de reconocer el carácter central del problema: acreditar o certificar la

formación es un problema educativo y, sobre él deben identificarse los procesos que aseguren soluciones de calidad.

Para concluir, hay que señalar que las soluciones que a nivel evaluativo se vayan aportando para estas peculiaridades de la Formación Profesional Ocupacional y Continua serán fundamentales también en el desarrollo de adecuados procesos de certificación /acreditación, tanto de las personas, como de los programas o las instituciones de formación, consiguiendo una mayor transparencia, movilidad y versatilidad.

Referencias Bibliográficas.

- Belloch, C. (2000). Proyecto Docente y de Investigación: *Tratamiento de la información educativa. Aplicaciones informáticas en Educación*. Universitat de València. Inédito.
- Carballo, R y Biecinto Ch. (2001). Modelos de evaluación de la formación dentro de un contexto de calidad. Ponencia presentada en el Seminario *Metodologías y Herramientas para la evaluación de la Formación Continua*. Comisión Europea, Madrid, 30 de marzo de 2001.
- Comisión Europea. (1993). 700 final (05.12.1993). *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. (En internet <http://europa.eu.int>)
- Comisión Europea. (1994). La formación profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del memorandum de la Comisión sobre la formación profesional en la Comunidad Europea para los años 90. *Serie estudios, n° 3*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (1995). 590 final (29.11.1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (1997). 180 final (30.04.1997). *Informe de la Comisión: sobre el acceso a la formación continua en la Unión (Recomendación del Consejo de 30 de Junio de 1993)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2000a). *Estrategia Europea del Empleo. Invertir en las personas, invertir en más y mejores trabajos*. Internet: <http://Europa.eu.int>
- Comisión Europea. (2000b). *Comunicación de la Comisión. Políticas comunitarias de apoyo al empleo* Bruselas 1.3.2000 COM (2000) 78 final. En Internet: <http://Europa.eu.int>
- Comisión Europea. (2000c). *El Empleo. Situación actual y perspectivas*. En Internet: <http://Europa.eu.int>

- Comisión Europea. (2000d). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de la Comisión de las Comunidades Europeas. En Internet: <http://Europa.eu.int>
- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. París: UNESCO
- Gairín J. (1999). La evaluación de instituciones de educación no formal. En: Jiménez B. (ed.): *La evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jornet J. (2001). *Proyecto Docente y de Investigación: Diagnóstico en Educación*. Universitat de València. Inédito.
- Jornet, J. y Suárez, J. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 14: 2.
- Jornet, J. y Suárez, J. (Coords.) (1997) Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana. Symposium presentado en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.
- Jornet, J; Suárez, J y Belloch, C. (1998). *Metodología de Evaluación de Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua*. Valencia: Adeit.
- Jornet, J; Suárez, J. y Perales, M.J. (2001) Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19: 2.
- Jornet, J; González, J; Pérez Carbonell, A; Sánchez, P; Chiva, I; Ramos, I; Perales, M.J. y Gastaldo, I. (2001a) *Análisis de resultados de la Evaluación de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana*. Inédito, presentado ante el Instituto Valenciano de Evaluación de la Calidad Educativa.
- Jornet, J; Perales, M.J; González, J; Pérez Carbonell, A; Sánchez, P; Chiva, I; Ramos, I y Gastaldo, I. (2001b) *Análisis de resultados de la Evaluación de la Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana*. Inédito, presentado ante el Instituto Valenciano de Evaluación de la Calidad Educativa.
- Jornet, J; Perales, M.J; Suárez, J; Pérez Carbonell, A; Chiva, I; Ramos, G; González, J; Villanueva, P y Sánchez, P. (2002). La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20: 1.
- Marí, R; Perales, M. J. y Villanueva P. (1999). Funciones de la Orientación Ocupacional en la Formación Profesional Ocupacional. Una propuesta. En AIDIPE (comp.) *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA.
- Perales, M.J. (1998). *Documentación sobre la Formación Profesional Ocupacional en Francia, y su evaluación*. Informe interno presentado ante el Depto MIDE y el Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València.
- Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Estudio de validación de un modelo*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.

- Perales, M.J. (2002). *Enfoque de Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Estudio de validación de un Modelo*. Valencia: Conselleria d'Economia, Hisenda i Ocupació. Generalitat Valenciana (en prensa).
- Pérez Carbonell A. (1999). Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de Valencia. En CIDE: *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.
- Sáez, A. (2000). *Creación de un espacio virtual para la teleformación. Servicios de formación estructurada*. Tesis Doctoral en prensa (en microficha). Universitat de València.
- Torres, J.M. (1997). La Formación Ocupacional. *Herramientas*, 49, 10-14.
- Villanueva P. y Catalá J.J. (1997). Formación Ocupacional. Aspectos diferenciales y políticas de empleo. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.