

Resumen

Partiendo del derecho a la educación y del derecho al trabajo, reconocidos ambos en diversos documentos internacionales, este artículo contempla una serie de acciones educativo-formativas para el empleo, que se dan en España y que pueden cursarse a través de diferentes programas, dentro o fuera del sistema educativo. De entre todos los aspectos que podrían estudiarse en relación con dichos programas, nos centramos en su regulación legal y en la gestión de las entidades que están autorizadas a impartirlos, ya sean centros educativos propiamente dichos, organizaciones del tercer sector o empresas del mercado.

En consonancia con la importancia que cobra el término “calidad”, aplicado a la gestión, destacamos dos modelos estandarizados de evaluación de la calidad, que pueden ser aplicables en cualquier tipo de entidad: las normas de la International Organization for Standardization (ISO) y de la European Foundation Quality Management (EFQM).

Palabras clave: sistema educativo, instituciones de enseñanza, empresa, formación profesional, España (fuente: Tesoro de la Unesco).

Formación profesional: sistema educativo y empresa

Professional Training: The Educational System and Enterprise

Formação profissional: empresa e sistema educativo

María Ángeles Sotés-Elizalde

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
Profesora, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
masotes@unav.es

Abstract

Based on the right to education and the right to work, both of which are acknowledged in numerous international documents on human rights, this article looks at a series of educational-training initiatives for employment that are being implemented in Spain and can be accessed through different programs in and outside the educational system. Among the aspects that can be examined in relation to those programs, the authors focused on their legal regulation and their management by the institutions that are authorized to impart them, be they educational centers per se, organizations in the service sector, or companies in the market.

Given the importance of the term “quality” as applies to management, the authors highlight two standardized models for quality assessment, which can be applied in any type of institution: namely, the standards of the International Organization for Standardization (ISO) and those of the European Foundation for Quality Management (EFQM).

Key words: Educational systems, Educational institutions, Enterprises, Vocational training, Spain (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Baseado nos direitos à educação e ao trabalho, este artigo apresenta uma série de opções educativo-formativas chave para o emprego, oferecidas em Espanha, que podem estudar-se em diversos programas, dentro ou fora do sistema educativo. Entre os aspetos que podem estudar-se, relacionados com estes programas, nos enfocamos na regulação legal e na administração das entidades autorizadas que os oferecem, sejam centros educativos formais, organizações do terceiro setor ou empresas do mercado.

De acordo com a importância que ganha o vocábulo qualidade, aplicado à administração, são enfatizados dois modelos estandarizados de avaliação da qualidade, aplicáveis em qualquer organização: as normas da Organização para a Estandarização (ISO) e da European Foundation Quality Management (EFQM).

Palavras-chave: sistema educativo, instituições de ensino, empresa, formação profissional, Espanha (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción: la organización de las cualificaciones por niveles de competencias

La *Declaración universal de los derechos humanos* (DUDH) recoge dos derechos que en este artículo se plantean interrelacionados, como base de otras disposiciones más concretas que propugnan su desarrollo. Me refiero al derecho al trabajo (DUDH, art. 23) y al derecho a la educación (DUDH, art. 26); este último engloba la instrucción elemental y fundamental, la instrucción técnica y profesional (que deberá ser generalizada) y los estudios superiores (cuyo acceso será en condiciones de igualdad para todos, según sus méritos). Ambos derechos fueron ampliados en el *Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales* (PIDESC), el cual habla de fomentar e intensificar la educación fundamental de las personas que no hayan obtenido la titulación exigible y de medidas y programas de orientación y formación técnica y profesional, que ayude al “desarrollo económico, social y cultural constante y la ocupación plena y productiva” (PIDESC, arts. 13-2d y 6-2).

La Unión Europea (UE), desde sus comienzos como Comunidad Económica Europea (CEE), estableció principios generales con respecto a la formación profesional (1957), que con el paso de los años se han ido ampliando y sistematizando, hasta llegar a la redacción del reciente Tratado de Lisboa (2008). Esas normativas generales han dado como fruto numerosos documentos específicos, con orientaciones sobre la aplicación en los países miembros (Sotés Elizalde, 2005, 2008). Uno de ellos unió la idea de máxima competitividad y dinamicidad basadas en el conocimiento con el “crecimiento económico sostenible y la creación de mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social” (Consejo Europeo de Lisboa del 2000).

Tras diversos estudios y recogidas de datos de diferentes países de la UE, las recomendaciones en torno a las competencias profesionales giraron, en

un momento dado, hacia su clasificación en ocho niveles de cualificación, que se adquieren por medio de las enseñanzas regladas y no regladas en el Marco Europeo de las Cualificaciones (European Qualifications Framework-EQF) (Commission of the European Communities, 2005; Comisión de las Comunidades Europeas, 2006; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2008).

Con respecto a dicha clasificación, un aspecto objeto de crítica, destacado por Guillén, Fontrodona y Sedano (2007), es la progresiva dilución de las competencias éticas en otras más inespecíficas. En el 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas, basándose en el examen de publicaciones de Francia, el Reino Unido, Alemania y Estados Unidos, incluyó dentro de la definición de competencia los siguientes puntos (Commission of the European Communities, 2005, p. 11)¹:

- Competencias cognitivas: uso de teorías y conceptos, así como el conocimiento informal generado por la experiencia.
- Competencias funcionales (*saber hacer*): lo que una persona debería ser capaz de hacer cuando está desempeñando una función en un área determinada de trabajo, de aprendizaje o de actividad social.
- Competencias personales: saber cómo conducirse en una situación específica.
- Competencias éticas: posesión de determinados valores personales y profesionales.

Si bien la referencia de las competencias cognitivas es el conocimiento (*knowledge*) y la referencia de las funcionales son las habilidades o destrezas (*skills*), en el caso de las competencias personales y éticas la referencia es más amplia (*wider competences: autonomy and responsibility; learning competence; communication and social*

¹ La traducción correspondiente a todo lo relacionado con este documento es mía.

competence; professional and vocational competence). La gradual complejidad en la adquisición y aplicación del conjunto de competencias es lo que determina que la persona se encuentre en uno de los ocho niveles antes mencionados; las éticas aparecen a partir del nivel 4.

Por ejemplo, en el nivel 4, en el documento del 2005, lo correspondiente a las competencias personales y profesionales significa:

- Desarrollar bajo supervisión la actividad en contextos de trabajo o estudio previsibles, donde intervienen múltiples factores causantes de cambios, y algunos de los factores están interrelacionados (*autonomy and responsibility*).
- Demostrar capacidad de aprendizaje autónomo (*learning competence*).
- Manifiestar competencias comunicativas a nivel de producción y de respuesta en situaciones nuevas (*communication and social competence*).
- Resolver problemas mediante la integración de información proveniente de fuentes expertas, teniendo en cuenta cuestiones de relevancia social y éticas (*professional and vocational competence*).

En cambio, en los documentos de la Comisión del 2006 y del Parlamento Europeo, junto con el Consejo de la Unión Europea del 2008, desaparecen las distinciones entre tipos de competencia, de modo que, siguiendo con el ejemplo del nivel 4, todo lo anterior al 2005 se transforma en lo siguiente:

- Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar (*competence*).
- Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio (*competence*).

En cualquier caso, aunque cada país tiene su propia regulación en cuanto a las condiciones de acceso, duración y tipología de las profesiones y titulaciones, con esos ocho niveles se pretende –en consonancia con el concepto de *aprendizaje a lo largo y ancho de la vida*– que haya un referente común, que facilite la transparencia y el reconocimiento de los aprendizajes entre países.

En los niveles 5 a 8, las competencias son compatibles con las cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pero si dejamos a un lado el ámbito universitario, que está siendo modificado según las directrices la declaración de Bolonia, y nos centramos en las demás etapas educativas o de formación profesional, comprobamos que la oferta es extensa y variada. La configuración de las entidades que la imparten es cada vez más flexible, y los puentes entre unos y otros niveles formativos se estructuran de forma más amplia. La distribución modular de las materias favorece la medición de las competencias, y más teniendo en cuenta que estas pueden ser objeto de una acreditación parcial acumulable.

La formación profesional en España

En España, en el marco de la Constitución Española (CE) de 1978, la estructura de la formación profesional no universitaria, dentro del sistema educativo, giró hacia su configuración actual con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se trataba de incorporar al sistema educativo determinados cambios que habían acontecido durante los años 80 en los sistemas de formación, en relación con el mundo del trabajo. Desde entonces, la formación profesional ha experimentado un paulatino impulso, hasta llegar a la vigente forma organizativa, más compleja, completa e integradora. Las directrices del sistema se han ido renovando, sin que ello signifique una ruptura con lo anterior.

A raíz de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) del 2002, han quedado establecidos los tres subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), donde las vías de adquisición y acreditación de competencias suponen la expedición de títulos (compete a la administración educativa) y/o certificados de profesionalidad (compete a la administración laboral). Estos últimos, que se obtienen mediante el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal producto de la experiencia, tienen, como los títulos, validez oficial, y se están implantando gradualmente. Su referencia de aprendizaje son las familias profesionales contempladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Sotés Elizalde, 2008). En la actualidad, la LOCFP se mantiene vigente, junto con la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006, que derogó la LOGSE.

Al hilo de la “cultura emprendedora”, promovida por la UE, uno de los elementos que se han integrado en la LOE ha sido el desarrollo del “espíritu emprendedor” en la escuela, cuyo fomento es a su vez uno de los objetivos principales de las políticas de empleo, educativas y económicas, “tal vez ante la evidencia de que los países de la UE no aprovechan suficientemente su potencial empresarial” (Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 23).

En esta conexión entre mundo educativo y mundo laboral, además del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, interviene el de Trabajo e Inmigración, por medio de los Servicios Públicos de Empleo. Como se verá a continuación, con el paso de los años algunas nomenclaturas han cambiado, pero otras se mantienen, y muchas modificaciones están en la línea de hacer realidad los supuestos legales previstos años atrás.

1. Los programas de cualificación profesional inicial

En lo que concierne al sistema educativo, de entre las etapas que habilitan para el desempeño

de un oficio o profesión, las más básicas son las que desarrollan las competencias correspondientes a un nivel mínimo, a saber, los “Programas de Cualificación Profesional Inicial”, previstos en la LOE a partir del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Precisamente estos programas están pensados para paliar el riesgo de exclusión social que pudieran sufrir los alumnos con dificultad para obtener su título de graduado en ESO.

Estas respuestas facilitadoras del tránsito de la vida escolar a la laboral –que ya existían con otros nombres desde antes– se fueron consolidando y adaptando a partir de la LOGSE, hasta llegar a la situación actual. De este modo la LOE, que delega en las administraciones educativas la responsabilidad de los programas, señala:

“Corresponde a las administraciones educativas organizar *programas de cualificación profesional inicial* destinados al alumnado [...] que no hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria. [...] El objetivo [...] es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [...] así como que tengan la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (Art. 30. La cursiva es mía).

Las comunidades autónomas están desarrollando así sus normativas para los Programas de Cualificación Profesional Inicial, cuya impartición corresponde –en función de las diversas modalidades de que constan– a los centros educativos públicos y privados concertados (privados que reciben fondos públicos con determinados requisitos) que impartan ESO y/o formación profesional, o a organizaciones sin ánimo de lucro especializadas, con experiencia reconocida en la inclusión social y laboral de jóvenes. Es más, la financiación privada con fondos públicos en régimen de concierto

para estos programas tiene carácter preferente (LOE, art. 116-6).

2. La formación profesional inicial, ocupacional y continua

Las competencias en el sistema de formación profesional (compuesto por los subsistemas reglado, ocupacional y continuo) están establecidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones

Profesionales, según criterios relacionados con conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad o complejidad de dichas actividades (Real Decreto 1128/2003). Teniendo en cuenta esos criterios, pueden alcanzarse hasta cinco niveles de competencias (ver cuadro 1). Estos niveles, aunque guardan cierta semejanza con las competencias de los cinco primeros niveles del EQF, no se corresponden exactamente con ellos.

Cuadro 1. Niveles de cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

DEFINICIÓN SEGÚN CRITERIOS
<p>Nivel 1 Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples, correspondientes a procesos normalizados, siendo limitados los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas que se van a aplicar.</p>
<p>Nivel 2 Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas, con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propios, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución, que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.</p>
<p>Nivel 3 Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.</p>
<p>Nivel 4 Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas, realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo, para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.</p>
<p>Nivel 5 Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad, realizadas en diversos contextos, a menudo impredecibles, que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.</p>

Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (2008, marzo, p. 8).

La formación profesional reglada, que se regula por la LOE con la denominación de “inicial”, es la que da lugar a los títulos propiamente dichos (técnico y técnico superior). En cambio, la ocupacional (para desempleados) y la continua (para trabajadores en activo) –que se unificaron en el 2007 con el nombre “Formación Profesional para el Empleo”– posibilitan la obtención de los certificados de profesionalidad. Con la formación profesional para el empleo se busca que no exista una barrera entre la población trabajadora desocupada y la empleada, aunque esto es compatible con la oferta de acciones diferenciadas para ambas, según las necesidades (Real Decreto 395/2997).

De hecho, mientras que en la formación profesional ocupacional la planificación y gestión corresponde al gobierno central, a los autonómicos o a los locales, en la continua concierne a las empresas, las cuales disponen de crédito para financiar la formación de sus trabajadores. Pero independientemente de la financiación, las entidades que ofrecen formación según las condiciones estipuladas por la normativa legal pueden estar constituidas bajo fórmulas jurídicas diferentes.

Las organizaciones formativas en España y sus fórmulas jurídicas

Los tipos de entidades que pueden ofrecer formación en relación con el mundo del trabajo son centros educativos propiamente dichos –desde enseñanza secundaria hasta superior– y otros tipos de centros, tanto públicos y privados concertados, como privados que suscriben convenios con las administraciones públicas. Como señala Sandoval Estupiñán (2008, pp. 164-168), tanto la organización educativa como la empresarial son ámbitos de aprendizaje, de capacitación, de educación informal y no formal y de generación de conocimiento.

Los gobiernos destinan fondos en determinados supuestos para proyectos concretos, y también existen fórmulas mixtas, como las entidades que

ofrecen formación no subvencionada y subvencionada, con contabilidades diferenciadas, ya que la subvención suele implicar gratuidad para el beneficiario de la correspondiente actividad formativa. Todas ellas contribuyen a la cobertura de necesidades sociales, en calidad de *stakeholders*, y en muchos casos hay empresas que participan desde la perspectiva de la responsabilidad social. No en vano existen encuentros para conseguir puntos de acercamiento y colaboración entre las empresas mercantiles y las entidades del tercer sector en materia de empleo (Farré, 2008).

En España, una novedad de la LOCFP, que se está implementando progresivamente, son los “centros integrados de formación profesional”, públicos o privados, con capacidad para ofertar formación conducente tanto a títulos profesionales como a certificados de profesionalidad (Real Decreto 395/2007). Son también frecuentes los centros formativos que responden a fórmulas jurídicas relacionadas con el asociacionismo (asociaciones y fundaciones). Al ser su característica la ausencia de ánimo de lucro, la eficacia y la eficiencia de su gestión no pueden estar orientadas hacia el reparto, entre sus miembros, del beneficio económico obtenido (Jiménez Escobar y Morales Gutiérrez, 2006, p. 43). Se incluyen asimismo asociaciones sometidas a regímenes especiales –como las sindicales, profesionales y empresariales– y otras que contribuyen a la economía social, como los centros especiales de empleo (para personas con discapacidad) y las empresas de inserción (para personas sin discapacidad, pero con otras problemáticas que implican riesgo de exclusión social) (García Delgado, 2004; López Nieto y Mallo, 2004).

Además de la gestión de las ofertas y programas, que recae sobre las administraciones en los planos nacional, autonómico o local –con requisitos y obligaciones en cuanto a instalaciones, medios y profesorado–, cada entidad que imparte

formación puede aspirar al reconocimiento de una gestión excelente de sus programas y servicios, sometiéndose a evaluación según criterios de calidad propios o estándar diseñados externamente.

La cultura de la evaluación de la gestión de la calidad en el ámbito del sistema educativo y formativo

En los centros educativos históricamente se ha dado más importancia a la evaluación de los alumnos, a su rendimiento, y solo en los últimos años se está introduciendo la cultura de evaluación de todos los elementos que componen el centro, incluido el profesorado, lo que, en palabras de Hernández Barbosa y Moreno Cardozo (2007, p. 22), es un reto para los docentes. Todo ello guarda relación con la llamada educación de calidad, que tanto desde el punto de vista de la investigación educativa como de la legislación se está incorporando al sistema educativo.

A la hora de definir qué se entiende por calidad en la educación, puede darse una tensión entre la tendencia a criticar la procedencia en el mundo económico del concepto “calidad” y la necesidad real de introducir en la educación criterios que apunten hacia su calidad. Para esto último, hay que tener en cuenta que en el ámbito educativo la ideología y los valores están más presentes que en otros campos, de modo que las normas estrictas del mercado no son directamente extrapolables a la educación (Sarramona, 2004).

En los sistemas de formación profesional, a nivel de la Comisión Europea se desarrolla el marco común de garantía de la calidad de la formación profesional (*Common Quality Assurance Framework*, CQAF), en colaboración con el Centro Europeo para el Desarrollo de Formación Profesional (CEDEFOP). En España, en este marco, se intenta “incrementar la importancia y calidad [...] a través de la implicación sistemática de todos los implicados, tanto a nivel nacional como regional

en lo que respecta al aseguramiento de la calidad” (Rodríguez, 2008, p. 57).

Pero dentro de la cultura de la evaluación cobra interés la que se hace de la calidad de la gestión, para la cual se están utilizando modelos estandarizados. Los más conocidos son las normas ISO 9001: 2000 y el referente de excelencia EFQM, que muchos centros educativos y formativos de enseñanza reglada y no reglada están intentando adoptar. Incluso los gobiernos estimulan su observancia, mediante la creación de premios e incentivos a los centros que consigan los sellos de calidad, indicativos de que esta ha sido evaluada y certificada.

La *International Organization for Standardization*, que dicta las normas ISO, está compuesta por representantes de las agencias o institutos de estandarización y certificación de 157 países, y pretende ser un puente entre el sector público y el privado. Su prioridad es la “gestión de la calidad total”, y sus requisitos garantes de la calidad se encuentran en los apartados de “responsabilidades de la dirección, gestión de los recursos, realización del producto y medición, análisis y mejora”. Como señala Sarramona (2004), aunque algunos de esos elementos resultan algo extraños en el contexto educativo, “todos tienen su traducción en los procesos y acciones que se llevan a cabo en los centros educativos” (p. 125). En esta línea, es habitual hablar de beneficiarios, más que de clientes, o de servicios, más que de productos.

Según el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), las organizaciones realmente excelentes son las que se esfuerzan por satisfacer a todos los agentes implicados; y entre los elementos de calidad que incluye se encuentran la misión, visión y valores del centro, lo que propicia un buen encaje en las organizaciones educativas. Mientras que la misión define el fin, la “razón de ser” de la organización en cuestión, su actividad y funciones, la visión hace referencia

a las aspiraciones para el futuro y los valores a las expectativas con respecto al comportamiento y las relaciones entre sus miembros. Este modelo incluye en su terminología la palabra *ética*, desaparecida de las directrices europeas del EQF, y la define como “los principios universales que la organización adopta y acata” (la traducción es mía).

En relación con la importancia de potenciar el espíritu emprendedor y aumentar las posibilidades de éxito en el autoempleo, existen propuestas como la de Abuin Míguez (2005), de enseñar a los alumnos de formación profesional a diseñar su plan de empresa, integrado en un sistema de gestión de la calidad, con un enfoque de mejora continua. Y se puede añadir (Cerro Guerrero, 2005, pp. 19-20) que la utilidad de estos sistemas reside, más que en el sello de calidad conseguido, en las mejoras que se puedan abordar tras el proceso, de modo que la aplicación de los modelos no sea un fin en sí mismo, sino un instrumento para “reflexionar sobre los procesos”, perfeccionarlos y hacer más eficaz la gestión.

Conclusiones

Las disposiciones legislativas sobre formación profesional hacen efectivo el derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, así como el principio rector de la política social y económica, que insta a los poderes públicos a fomentar una política que garantice la formación y la readaptación profesionales.

En la formación profesional, la contribución de entidades formativas del tercer sector –ya sean asociaciones, fundaciones u otras– es significativa, de modo que mediante ella se hacen efectivos los derechos constitucionales de “asociación” (CE, art. 22) y de “fundación” (CE, art. 34) para fines de interés general, y de participación ciudadana, en este caso, participación en la vida económica y social (CE, art. 9.2).

La gestión según criterios preestablecidos redundaría en la calidad global de las organizaciones, desde el momento en que la gestión se abre a la participación de todos los que forman parte de la organización. En el caso de las que tienen un cometido educativo-formativo, además de los resultados del alumnado beneficiario se evalúa la calidad del formador, de los procesos de gestión de la entidad y de sus programas.

Lo internacional no tiene por qué ser opuesto a lo nacional ni a lo local, de modo que entidades que imparten formación relacionada con la mejora de su entorno local o que se financian con recursos locales pueden obtener reconocimientos de calidad, certificados por organismos internacionales. Los incentivos que promueven la UE y los gobiernos nacionales o autonómicos en forma de “premios a la excelencia”, y las acciones que se llevan a cabo para facilitar a las entidades el cumplimiento de criterios de calidad, ayudan a que los centros educativos y formativos se involucren en la consecución de planes de calidad.

Bibliografía

- ABUIN MÍGUEZ, A. Los sistemas de gestión de la calidad y la mejora continua como base para el éxito en el autoempleo. Las normas ISO 9000 como referente. En: ÁLVAREZ MONTES, R. (Dir.), y LEIS BLANCO JM. (Coord.). *La formación profesional como vía de autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 89-143.
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España. *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*, 2006. Extraído el 2 de octubre de 2008 de https://www.camaras.org/publicado/formacion/publicaciones/Libro_Espiritu_Emprendedor.pdf

- CERRO GUERRERO, S. *Elegir la excelencia en un centro educativo*. Madrid: Narcea, 2005.
- Comisión de las Comunidades Europeas. *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa-Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* [SEC(2006)1093] [SEC(2006)1094]. Bruselas, 5.9.2006, COM(2006) 479 final.
- Commission of the European Communities. *Commission staff working document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels, 8.7.2005. SEC(2005) 957.
- FARRÉ, J. *Colaboración en materia de empleo*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional Tercer Sector y Mundo Empresarial: Una Oportunidad para la Colaboración. Pamplona: Cruz Roja Navarra/Cámara Navarra de Comercio e Industria, 2008, 24 de septiembre.
- GAIRÍN SALLÁN, J., & FERNÁNDEZ ARENAS, A. *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, 2001.
- GARCÍA DELGADO, JL. (Dir.). *Las cuentas de la economía social*. Madrid: Fundación ONCE/Thomson Civitas, 2004.
- GUILLÉN, M.; FONTRDONA, J., & RODRÍGUEZ-SEDANO, A. The great forgotten issue: Vindicating ethics. In: the European Qualifications Framework (EQF). *Journal of Business Ethics*, 2007, 74, p. 409-423.
- HERNÁNDEZ BARBOSA, R., & MORENO CARDOZO, SM. La evaluación cualitativa: una práctica compleja. En: *Educación y Educadores*, 2007, 10 (2), p. 215-223.
- Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, Madrid, España. *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales/National Catalogue of Professional Qualifications*, 2008, marzo. Extraído el 4 de septiembre de 2008 de http://www.mepsyd.es/educa/incual/pdf/CNCP_03_08_esp_ing.pdf
- JIMÉNEZ ESCOBAR, J., & MORALES GUTIÉRREZ, AC. (Dir.). *Dirección de entidades no lucrativas. Marco jurídico, análisis estratégico y gestión*. Navarra: Thomson Civitas-Aranzadi, 2006.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Nº 238, de 4 de octubre de 1990. Madrid, España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Nº 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid, España.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Nº 147, de 20 de junio de 2002. Madrid, España.
- LÓPEZ-FUENSALIDA MOYA, C. Centros integrados de formación profesional. Avances en Supervisión Educativa. En: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 2007, noviembre. Extraído el 7 de octubre de 2008 de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=219&Itemid=62
- LÓPEZ-NIETO & MALLO, F. *La ordenación legal de las asociaciones*. Madrid: Dykinson, 2004.
- MASSON, JR. La contribución europea de formación profesional a las reformas en los países asociados. En: *Revista Europea de Formación Profesional*, 2007, 41 (2), p. 53-57.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE) (2008/C111). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 6.5.2008.
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Nº 223, de 17 de septiembre de 2003. Madrid, España.

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, N° 87, de 11 de abril de 2007. Madrid, España.

RODRÍGUEZ, D. *Calidad en la formación profesional inicial*. Ponencias de las jornadas técnicas de FP-4º trimestre 2007. Subdirección General de Formación Profesional. MEC, Madrid, España, 2007. Extraído el 7 de octubre de 2008 de <http://www.mepsyd.es/educa/formacion-profesional/ponencias/2008-jornadas-titulos-fp/2008-6-calidad-en-fp.pdf>

SANDOVAL ESTUPIÑÁN, LY. *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones distintas*. Pamplona: Eunsa, 2008.

SARRAMONA, J. *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2004.

SOTÉS ELIZALDE, MÁ. Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural, 2005. En: *Estudios sobre Educación*, 8, p. 165-192.

SOTÉS ELIZALDE, MÁ. La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España. En: *Revista Española de Educación Comparada*, 2008, 14, p. 345-371.

Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 17 de diciembre, 2007/C 306/01.