

EMPLEO Y APRENDIZAJE PERMANENTE EN ESPAÑA: implicaciones en la formación de las personas adultas

Diana Amber
Universidad de Jaén

Jesús Domingo
Universidad de Granada

Resumen

Las altas exigencias y el carácter fluctuante del mercado laboral convierten al aprendizaje permanente en un proceso indispensable en la trayectoria profesional de toda persona. Partiendo de esta realidad, este trabajo tiene la finalidad de examinar la pertinencia de las iniciativas de aprendizaje permanente ofrecidas en España en relación a las características concretas del colectivo de personas mayores de 45 años. Para ello, hace un abordaje teórico y normativo, recorriendo las principales iniciativas formativas que atienden a la diversidad social y buscan facilitar el acceso al empleo, poniendo el énfasis en el adulto. Se concluye que los planteamientos formativos dirigidos a adultos han de potenciar la experiencia como motor de aprendizaje, dotando de sentido y coherencia a la formación permanente, y evitando así, iniciativas descontextualizadas que pueden desencadenar reticencias hacia la formación.

Palabras clave: sociedad del aprendizaje; aprendizaje a lo largo de la vida; demandas laborales; inserción laboral; adultos.

Abstract

The high demands of the labour market and its fluctuating character make the continuous learning into an essential process in the career path of every person. Based on that, this study has as purpose to study the pertinence of the continuous learning initiatives offered in Spain in relation to the specific features of the collective formed by unemployed people older than 45. For this purpose, it is made a theoretical and normative approach, going round the main training initiatives, which attend the social diversity, and try to make them easier to access to employment, emphasizing on adults. It is concluded that training approaches aimed at adults have to improve experience as learning engine, providing continuous learning with sense and coherence, in this way avoiding decontextualized initiatives that may trigger reticences about training.

Keywords: learning society; learning over a lifetime; labour demands; labour insertion; adults.

Introducción

Ante un mercado laboral en constante cambio, cuyas exigencias son cada vez más altas, variantes y transitorias (BAUMAN, 2003; BECK, 2002), son numerosos los colectivos afectados por las incesantes fluctuaciones y la inestabilidad del mismo (SENNETT, 2000).

Profusos procesos formativos y estrategias de aprendizaje ofrecidos en España y sus comunidades, intentan responder de forma paralela a las exigencias del mercado y a las necesidades de los más vulnerables. Sin embargo, la “tasa de caducidad” de los conocimientos es cada vez más fugaz en nuestra sociedad (CALVO, 2014), lo que incrementa a pasos agigantados la distancia entre la formación inicial de las personas y los requerimientos del mercado de trabajo a medida que transcurren los años. Esta realidad, convierte al aprendizaje a lo largo de la vida en un proceso imprescindible para todos, pero especialmente para el colectivo de personas mayores de 45 años en desempleo, cuya formación inicial dista considerablemente de las actuales demandas del mercado laboral y para quienes la brecha digital (CASTELLS, 1998) se puede convertir en un obstáculo insalvable.

Con esta panorámica de partida, este trabajo comienza por exponer los sentidos que envuelven al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, para adentrarse a continuación en el sistema de formación que promueve principalmente este aprendizaje en España. En el marco de un estudio que atiende a las vulnerabilidades, se tiene a bien incluir un apartado centrado en puntualizar las principales medidas y atenciones concedidas a los colectivos en riesgo de exclusión social. En él se aterriza en tres de los procesos o recursos que favorecen la inclusión laboral: la adquisición de las competencias básicas, la acreditación de competencias profesionales y la orientación profesional. Por último, se concretan las implicaciones que las dinámicas formativas actuales tienen en las personas mayores de 45 años, así como los principios básicos del aprendizaje adulto basado en la experiencia.

La principal contribución de este trabajo es dar a conocer las opciones formativas ofrecidas en España y en qué medida estas responden a la realidad y se adaptan a las necesidades formativas y a las casuísticas concretas de las personas mayores de 45 años, abordando la cuestión desde el punto de vista normativo y teórico de la situación estudiada.

Aprendizaje permanente y a lo largo de la vida

Iniciamos con las palabras de Buedo (1999, p. 337), que afirma: “a mayor tasa de estudios, menor tasa de desempleo”. Las propias cifras del paro apoyan esta relación proporcionalmente inversa, pues mientras que el porcentaje de desempleo en España para la población analfabeta alcanza el 36,24%, según los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (INE) en la Encuesta de Población Activa para el tercer trimestre de 2019, el porcentaje de paro de las personas que han cursado Educación Superior se reduce al 8,81% (INE, 2019), porcentaje, que, aun siendo notable, se aleja considerablemente de la cifra de desempleo de las menos formadas.

A pesar de la evidencia de las cifras, que conceden cierta ventaja laboral a las personas más formadas, las fluctuaciones sociales y el desenfrenado avance de la tecnología, demandan a los trabajadores y trabajadoras una renovación constante de sus competencias laborales, que les permita continuar siendo “*deseados/as*” por el caprichoso mercado laboral. En este contexto cobra especial importancia el aprendizaje permanente, que asegura que las personas continúan aprendiendo a cualquier edad y se adaptan a los requerimientos sociales y profesionales de los nuevos tiempos. Aunque el concepto de aprendizaje permanente comenzó teniendo un carácter complementario y de reciclaje de la formación inicial, en la actualidad se entiende como un proceso continuo que se inicia en la infancia, se prolonga a lo largo de la vida y que no se limita al contexto académico, por tanto, integra el aprendizaje formal, no formal e informal (UNIÓN EUROPEA, 2001). Según el Informe Conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación:

El aprendizaje permanente es un proceso continuo que puede abarcar toda la vida de las personas, desde una educación de calidad en la primera infancia hasta la formación posterior a la edad de jubilación. Además, se aprende también fuera de los entornos de aprendizaje formal, especialmente en el lugar de trabajo (2012, p. 13).

En este punto, conviene aclarar que los conceptos “aprendizaje permanente” y “aprendizaje a lo largo de la vida” (en adelante, ALV), a menudo usados actualmente como sinónimos (como se puede comprobar en la definición anterior), tenían en su origen un matiz distintivo, pues el ALV, es un concepto más amplio e integral que abarca todo proceso de aprendizaje. En palabras de Rubio-Herráez (2007, p. 17), la idea de ALV

[...] es más ambiciosa e implica un cambio de significado al valorar, también, los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas. Es decir, añade a la educación y a la formación formales y no formales aquellos aprendizajes llamados informales, que se adquieren conviviendo.

Aún conscientes de esta distinción, la ambigüedad presente en la literatura en cuanto al uso de ambos términos, nos lleva en lo sucesivo a emplearlos en este trabajo como sinónimos, entendiendo su acepción desde el planteamiento más amplio y global. En este sentido, nos apoyamos en las palabras de Rubio-Herráez (2007) cuando hace referencia a un aprendizaje “a lo largo y a lo ancho de la vida”, es decir, longitudinal en el tiempo y horizontal a todos los planos y experiencias vitales y profesionales, lo que demanda el reconocimiento de la ubicuidad del aprendizaje (COPE; KALANTZIS, 2008; TORRANO et al., 2017) y la valoración de los sistemas no formales y de los aprendizajes informales.

Este enfoque de aprendizaje constante, implica la adquisición, no solo de conocimientos, sino también de competencias, que pueden dar respuesta a la complejidad social y que aseguran la integración de la información adquirida, con destrezas y actitudes, así como su puesta en práctica en contextos reales (VALLE, 2018). El paradigma educativo que envuelve

al aprendizaje permanente, tiene su origen en organismos internacionales, que comienzan a impulsar este enfoque desde hace más de medio siglo. La UNESCO, ya introducía el término *Lifelong Learning* en el informe de Lengrand (1970), asegurando que este aprendizaje a lo largo de la vida facilita la adaptación de las personas a los constantes cambios sociales. La OCDE supuso también un empuje para el aprendizaje permanente, apostando por la educación centrada en el desarrollo de competencias útiles para el progreso personal, social y económico (RYCHEN; SALGANIK, 2006). La Unión Europea, por su parte, también apuesta por el concepto de aprendizaje permanente, otorgando un papel fundamental a la empleabilidad (UNIÓN EUROPEA, 2000a) y al mercado laboral como referente de la formación (SABÁN, 2010; TOKMAN, 2004). El concepto de aprendizaje permanente, en el marco de la educación de adultos, comprende todas las modalidades y situaciones de adquisición de competencias y aprendizajes útiles tanto para la vida en sociedad como para el mundo del trabajo (UNESCO, 2015). Desde este planteamiento, la formación profesional, como se advierte en el Comunicado de Helsinki (UNIÓN EUROPEA, 2006a), constituye una parte fundamental del aprendizaje permanente. En el ámbito nacional español, las enseñanzas que promueven la continuidad del aprendizaje tras la formación inicial son las integradas en el Sistema de Formación Profesional para el Empleo, reguladas por la Ley 30/2015, de 9 de septiembre¹, cuyo primer objetivo es formulado en los siguientes términos: “Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados para mejorar sus competencias profesionales y sus itinerarios de empleo y formación, así como su desarrollo profesional y personal” (2015, p.79789).

Formación profesional para el empleo

Los cambios que se originan continuamente en el mercado laboral y en los sistemas productivos afectan a los sistemas formativos y educativos, reconfigurándolos para dar respuesta a la sociedad cambiante (TEJADA, 2000). Así, la formación para el empleo se encamina hacia la adaptación continua al cambio social y tecnológico y tiene un papel crucial y determinante para el crecimiento económico, el empleo sostenible y la cohesión social (LORENTE, 2012). Una formación profesional que sea capaz de adaptarse a las continuas transformaciones de la sociedad actual tendría, según Campillo (2003), beneficios que pueden observarse desde una triple vertiente: el trabajador, la empresa y la sociedad. Según este autor la formación genera dinámicas que relacionan estos tres agentes de forma simbiótica, de manera que el trabajador aumenta sus posibilidades de encontrar o mantener un empleo, generar ingresos y mejorar su calidad de vida; la empresa, por su parte, logra empleados más cualificados que le ayudan a aumentar su productividad y competitividad en el mercado, incrementando la calidad; y a su vez, la sociedad se enriquece mediante una economía más productiva, innovadora y competitiva. Por tanto, es obvia la influencia que ejerce la formación sobre el mercado, y su relación bidireccional, en tanto que el mercado laboral y económico también dejan su huella en el sistema formativo.

La innegable influencia ejercida por el mercado laboral en los planes de formación, se evidencia con notoriedad en el Sistema de Formación Profesional para el Empleo, tal y como su propio nombre indica. El Real Decreto-ley 4/2015² que regula este sistema, establece en su primer preámbulo que la formación profesional tiene un papel crucial en la articulación de los cambios que necesita el sistema productivo español para el crecimiento sostenible y la generación de empleos de calidad, y a tal efecto señala necesario “potenciar el capital humano y su empleabilidad mediante la mejora de sus capacidades y competencias profesionales” (p.79779).

La Formación Profesional, según se establece en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional³, “comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (p. 6); por tanto, este sistema incluye la Formación Profesional Inicial (FPI) de carácter reglado, y la Formación Profesional para el Empleo (FPE).

La FPE integra dos modalidades tradicionalmente diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral: la formación ocupacional, dirigida a los desempleados, y la continua, destinada a los ocupados, cuya unión queda justificada en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo⁴, en los siguientes términos:

El alargamiento de la vida activa del trabajador y el aprendizaje permanente hacen necesaria una visión que integre en sí misma la formación y el empleo en la realidad del actual mercado de trabajo, que rompa la barrera entre la población ocupada y desempleada en la perspectiva de la consecución del pleno empleo y que garantice la cohesión social. Sin embargo, no ha de ser un obstáculo dicha integración para la existencia de ofertas diferenciadas y adaptadas a las diferentes necesidades de formación (p.15583).

A este respecto, las recientes reformas concernientes al sistema de FPE recogidas en la Ley 30/2015, de 9 de septiembre y en el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, en su artículo 8, distinguen cuatro categorías en las que se agrupan las diferentes iniciativas de FPE:

- a) Formación programada por las empresas, para sus trabajadores.
- b) Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados.
- c) Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados, incluye: programas de formación dirigidos a cubrir las necesidades detectadas por los servicios públicos de empleo, programas específicos de formación y programas formativos con compromisos de contratación.
- d) Otras iniciativas relativas a los permisos individuales de formación, la formación en alternancia con el empleo, la formación de los empleados públicos y la formación no financiada con fondos públicos desarrollada por centros y

entidades de iniciativa privada destinada a la obtención de certificados de profesionalidad, entre otras.

Entre los principios que rigen el sistema de FPE (y, por tanto, las iniciativas anteriormente expuestas) que quedan recogidos en el artículo 3 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, destaca, por dar inicio al listado, el que garantiza el derecho individual a la formación y el acceso de los trabajadores, las empresas y los autónomos a una formación vinculada a las necesidades del mercado de trabajo. Este principio atiende al hecho de que las limitaciones que dificultan la respuesta de las personas a las exigencias del mercado, no provienen sólo del orden personal, sino también del contexto y sus elementos como influenciadores básicos de las posibilidades de formación, inserción e integración socio-laboral (JURADO, 2001).

Formación y diversidad social

La progresiva concienciación de las dificultades de acceso al empleo de algunos colectivos con especial riesgo de exclusión laboral, unido al hecho de que la falta de formación es un hándicap, que asociado a otras variables convierten a las personas en “inempleables” o difíciles de emplear (MARHUENDA, 2012), tiene como consecuencia que los colectivos vulnerables, progresiva y tímidamente, van siendo más considerados en las iniciativas formativas de profesionalización.

Desde el año 2002, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, hace mención, en su artículo 12, a la existencia de unos grupos con especiales dificultades de integración laboral, asegurando que

[...] con la finalidad de facilitar la integración social y la inclusión de los individuos o grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las Administraciones públicas, especialmente la Administración Local, en el ámbito de sus respectivas competencias, adaptarán las ofertas formativas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social (2002, p.8).

Cinco años después, en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, en su artículo 5, se indica que con la finalidad de garantizar el acceso a la formación de los trabajadores con mayor dificultad de inserción o de mantenimiento en el mercado de trabajo, los colectivos denominados “prioritarios”, podrán tener prioridad para participar en las acciones formativas. Estos colectivos prioritarios, de acuerdo con el mencionado Real Decreto son:

- a) Los desempleados pertenecientes a los siguientes colectivos: mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social.

- b) Los trabajadores ocupados pertenecientes a los siguientes colectivos: trabajadores de pequeñas y medianas empresas, mujeres, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación y personas con discapacidad.

Estas medidas y consideraciones legales apuestan por una formación accesible para todas las personas (independientemente de su edad) con un carácter inclusivo, no excluyente, que atienda a las necesidades y demandas de toda la población, facilitando su integración social y laboral. Atendiendo a estos principios, destacan tres dinámicas, que se comentan a continuación, cuya implantación pretende mejorar las oportunidades de acceso y mantenimiento del empleo y facilitar el aprendizaje permanente.

Adquisición de competencias básicas

Desde finales de la década de los noventa y principio de siglo, tras el Consejo Europeo de Lisboa (UNIÓN EUROPEA, 2000b) y paralelamente al desarrollo del movimiento que se interesa por los estándares y los resultados de aprendizaje (ELMORE, 2003; ESCUDERO, 2003) se viene estudiando la nueva situación de complejidad, globalización, interculturalidad, diversidad, sociedad de la información y la comunicación... y sus consecuencias para la ciudadanía, la sociedad y el aprendizaje. En este marco aparece el concepto “competencias básicas” o “competencias clave”. El término competencia está referido a la capacidad que debe poseer una persona (y al ser básicas) se refiere a cualquier ciudadano, para desarrollar adecuadamente su vida y trabajo. Así pues, las competencias básicas van a ser garantía de unos mínimos imprescindibles para todos que aseguren lo básico (BOLÍVAR, 2008; FEITO, 2010).

Tras DeSeCo (RYCHEN; SALGANIK, 2004, 2006) las nuevas leyes educativas han apostado por incluir y destacar la importancia de las competencias básicas como “salario cultural básico” que hay que garantizar a toda la ciudadanía. A partir de esta propuesta, con diferentes matizaciones, en la Comunidad Europea en general y en sus diferentes países, y España en particular, desde el Marco de Referencia Europeo se definen las competencias clave como “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (UNIÓN EUROPEA, 2006b, p. 3). Desde este enfoque se establecen ocho competencias clave: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y 8) conciencia y expresión cultural.

Estas competencias se entienden como elementales para el aprendizaje permanente (UNIÓN EUROPEA, 2006c) y, por ende, para el acceso al empleo. Así, son las herramientas necesarias que un individuo precisa para poder aprender a lo largo de toda la vida. Capacitan al individuo para que utilice todo su saber, sus habilidades y sus recursos personales, sociales y contextuales para desenvolverse cotidianamente en la sociedad donde vive y el ámbito

profesional. Suponen una puesta en valor de la utilidad de los aprendizajes para la resolución de problemas reales más allá de los puramente académicos.

Desde la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (2010), se tiene en cuenta que las competencias clave son imprescindibles para el desarrollo posterior de cualquier otra competencia concreta para una profesión en particular, y que forman la base de aprendizajes ulteriores, por lo que se cita literalmente “Las competencias clave son la base del aprendizaje permanente y del éxito en las carreras y profesiones individuales” (p. 7). En línea con estos planteamientos, las competencias profesionales deben apoyarse en las competencias clave para otorgar coherencia y continuidad al proceso formativo de cada persona. Se puede decir, por tanto, que las competencias básicas son el punto de apoyo de posteriores adquisiciones formativas de profesionalización.

En definitiva, las competencias básicas suponen aprendizajes fundamentales que han de adquirir todos los ciudadanos, pues sin ellas no podrán sustentar ni acelerar futuros aprendizajes de carácter profesional.

Acreditación de competencias profesionales

Una vez adquiridas las competencias básicas, propias de una Educación Obligatoria para todos, es posible desarrollar competencias profesionales (NAVÍO, 2005; TEJADA, 1999), que potencien la empleabilidad de los sujetos. En la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, concretamente en su Artículo 7, se define competencia profesional como el “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (p. 6). Se trata de la capacidad que una persona posee para desempeñar un trabajo en escenarios laborales concretos (LLADÓ et al., 2013). Estas competencias no siempre proceden de ámbitos formativos formales, sino que a menudo son fruto de experiencias profesionales o vivenciales de las personas, desarrolladas a lo largo de su vida, y, por tanto, carecen de acreditación, que valide y dé fe de esas competencias de cara al mercado laboral.

A partir de esta evidente necesidad social y laboral de reconocimiento de competencias profesionales presentes en la población y carentes de acreditación, entre los procedimientos de acreditación y validación de aprendizajes en España, nace el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio⁵, cuyos principales fines son evaluar las competencias profesionales de las personas, acreditarlas oficialmente tras su evaluación y facilitar así

[...] el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad (p.72706).

Según indica la normativa, la evaluación y la acreditación usan como referentes las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en títulos de formación profesional y/o en certificados de profesionalidad, entendiendo la unidad de competencia como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. Así, a través de este procedimiento, es posible el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales de formación.

Aunque, siguiendo a Marhuenda (2014), el mencionado Real Decreto 1224/2009 persigue la mejora de la imagen del país en comparaciones internacionales en materia de cualificación, este a su vez responde a “la aspiración de muchas personas de reconocer y ver reconocido su saber; de tal manera que se pueda emplear como carta de presentación y como moneda de cambio en las relaciones laborales” (MARHUENDA, 2014, p. 88).

La validación de las competencias profesionales y su certificación, puede suponer una oportunidad de cualificación para aquellas personas que anteriormente no tuvieron esa posibilidad (CHISVERT-TARAZONA, 2013; MEDINA; SANZ, 2009; SOUTO-OTERO, 2012), y ser en este sentido, una vía para la inclusión sociolaboral de los colectivos más vulnerables. No obstante, algunos autores tienen reservas al respecto, argumentando que estos procedimientos crean nuevos umbrales de desigualdad (MARHUENDA; BERNAD I GARCIA, 2008). Sin embargo, se sostiene que el reconocimiento de las competencias profesionales, tiene derivaciones asociadas a la valoración de la persona, y que este reconocimiento puede promover y mejorar la capacidad de los sujetos de gestionar sus propias competencias y facilitar la búsqueda de empleo (LIÉTARD, 1997), en palabras de Cavaco (2009), promueve la “gestión de sí”.

Orientación profesional

De la mano de la formación, la orientación profesional, es una de las respuestas que favorecen el acceso al empleo (SULTANA; WATTS, 2006; UREÑA; BARBOZA, 2015), especialmente necesaria en aquellas personas que se encuentran en riesgo de exclusión sociolaboral (WATTS, 2010). La orientación, si bien es de gran utilidad en cualquier contexto y momento social, en tiempos de crisis juega un papel estratégico (SANZ-LÓPEZ, 2010).

Tomando la definición de la OCDE, entendemos la orientación profesional como “los servicios destinados a ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento a lo largo de sus vidas, en la toma de dediciones educativas, formativas y profesionales y para gestionar su carrera” (OCDE, 2004, p.19). Esta definición subraya el carácter procesual de la orientación, que no se limita a acciones puntuales, sino a procesos de desarrollo personal y profesional que acompañan a la persona a lo largo de su vida (GRAÑERAS; PARRAS, 2008).

Watts (2009) distingue tres líneas desde el marco de la orientación profesional: el asesoramiento individualizado, adaptado a las necesidades y habilidades de la persona

(*career counselling*); la ayuda en la gestión del desarrollo formativo y profesional (*career education*); y la información sobre recursos y oportunidades (*career information*). La orientación, por tanto, desempeña un papel mediador entre el individuo, la formación y el empleo, reconocido legalmente en la normativa nacional española, especialmente en la relativa a formación profesional (L 5/2002, de 19 de junio; RD 395/2007, de 23 de marzo; RD 1147/2011, de 29 de julio⁶; L 2/2011, de 4 de marzo⁷).

La orientación profesional, como bien social, reporta beneficios de distinto orden. Según Sanz-López (2010), la orientación profesional mejora la eficiencia del sistema de formación en relación con el mercado laboral, pues rentabiliza las inversiones en formación, si estas son seleccionadas en función de los intereses y necesidades reales de los individuos. Mejora la productividad del mercado, pues ayuda a las personas a encontrar puestos de empleo en los que aprovechen su potencial y satisfagan sus expectativas y, por tanto, genera una mayor motivación. Además, tiene beneficios de equidad social, ligados a la igualdad de oportunidades e inclusión social.

En definitiva, atendiendo al último de los beneficios señalados en el párrafo anterior, y en concordancia con otros estudios (PADILLA, 2001; WATTS, 2009), se entiende la orientación profesional como un mecanismo que favorece la equidad social y laboral y un componente sustantivo para prevenir los procesos de exclusión social (GARCÍA-GÓMEZ; SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, 2013), pues apoya “la inserción y la reinserción educativa, social y económica de todos los ciudadanos y grupos [...] para fomentar la inclusión social, la ciudadanía activa y la reducción del desempleo de larga duración y los ciclos de pobreza” (CEDEFOP, 2006, p. 15).

Implicaciones en la formación y el aprendizaje de las personas adultas

Tras conocer en líneas generales los planteamientos del aprendizaje a lo largo de la vida, la formación profesional que lo promueve y sus medios de atención a la diversidad social, aterrizamos ahora en el colectivo concreto de las personas mayores de 45 años, atendiendo a lo que afecta a su implicación en este panorama formativo y de aprendizaje.

Como anunciamos al inicio de este trabajo, la sociedad actual demanda la constante actualización formativa de los sujetos (UNIÓN EUROPEA, 2002, 2006d, 2007), como Hake (2006) afirma es necesario aprender para sobrevivir en la sociedad del conocimiento. Otros autores como Lopes y Picado (2010), refiriéndose a los adultos concretamente, reafirman esta teoría, asegurando que las personas mayores tienen que ser capaces de adaptarse y cambiar, para sobrevivir al mundo de hoy, un mundo sometido a constantes alternaciones, que les “*obligan*” a aprender a lo largo de la vida. Ante esta perspectiva impuesta de la formación a lo largo de la vida, autores como Marhuenda (2014) se posicionan, asegurando que la formación al servicio del desarrollo y los intereses personales de los individuos, como una decisión personal, resulta apetecible, mientras que

[...] si, por el contrario, formación a lo largo de la vida es una necesidad que se ha de resolver bajo la amenaza de la redundancia en el empleo, la pérdida de poder adquisitivo, de prestigio profesional, de capacidad de negociación, en este caso la formación permanente no es sino una carga más de las que acompaña a la vida laboral y profesional, una carga que se ha de llevar con resignación pero sobre la que uno decide bien poco, ni tan siquiera la orientación, en definitiva, una de las nuevas servidumbres del trabajo en la condición postmoderna (MARHUENDA, 2014, pp.57-58).

Desde este mismo planteamiento Hohmann (2004) utiliza un juego de palabras en alemán, para referirse a cómo el aprendizaje a lo largo de la vida (en alemán, “*Lebenslanges Lernen*”), puede ser entendido como una condena por los individuos, usando, con un matiz irónico, el término “*Lebenslänglich Lernen*” (cuya traducción al español es “cadena perpetua de aprendizaje”) para referirse a este tipo de aprendizaje.

Desde esta visión, no es sorprendente que algunos adultos, viéndose sobrepasados y agotados por la presión constante ejercida por la imparable innovación y nuevas demandas del mercado, sientan rechazo hacia la formación. De este modo, los mayores se embarcan en menos iniciativas que otros colectivos (VONKEN, 2009), baja participación que se manifiesta también en los informes nacionales de la Fundación Tripartita (2010, 2014), que muestran un alejamiento progresivo de los mayores de las iniciativas de formación, cuyo porcentaje de participación se encuentra por debajo del peso que representan en la actividad laboral. Posiblemente este rechazo se apoye, además, en un mal planteamiento de los supuestos de partida de la formación orientada a las personas mayores.

Desde antaño son muchos los autores y autoras que consideran la educación de adultos como una disciplina independiente, partiendo de la premisa de que infantes y adolescentes aprenden utilizando diferentes métodos (BROOKFIELD, 1991; KNOWLES, 1980; PASCUAL-LEONE; IRWIN, 1998) y distintos procesos (FERRÁNDEZ; GAIRÍN; TEJADA, 1990) que los adultos, distinguiendo la andragogía como una disciplina diferenciada de la pedagogía. En el adulto como ser con capacidad de autodirigirse y de reflexionar sobre sí mismo, los factores motivacionales, afectivos y de desarrollo son más decisivos que en las primeras etapas de la vida (PASCUAL-LEONE; IRWIN, 1998; LOPES; PICADO, 2010). Con esta base, el adulto es capaz de articular mejor sus propios objetivos de aprendizaje y a su vez, su capacidad de motivación está más desarrollada y afianzada para satisfacer sus aptitudes, intereses y conocimientos (BROOKFIELD, 1991; KNOWLES, 1980; SMITH; POURCHOT, 1998).

Las personas adultas, componen un grupo poblacional muy heterogéneo, con características muy distintas entre ellos. El tiempo actúa como elemento diferenciante, incrementando las posibilidades personales de distinguirse del resto de la población, pues las oportunidades de enfrentarse a distintos entornos y contextos, experimentar vivencias propias, alcanzar diferentes niveles formativos, etc. se amplía con el paso de los años. De este modo, resulta difícil, si no imposible, definir un perfil que se adecue a las características de este grupo poblacional. Posiblemente, sea la posesión de una mayor experiencia, no solo

profesional, sino también de vida, frente a otras franjas etarias, la principal cualidad compartida por este grupo de población; cualidad que conduce al sincretismo experiencial, integrando, armonizando y globalizando todas las situaciones vitales desde su experiencia (BERMEJO, 2005; MATÍA, 2001). Por tanto, en esta faceta de la vida la experiencia juega un rol fundamental en el aprendizaje. Según Dubar (2002, p. 205) “un sujeto aprende de la experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo, consigo mismo: aprende al contactar con la gente y con las cosas, construyendo su experiencia, incluida la de sí mismo”. La experiencia, por tanto, es esencial para la adquisición de aprendizajes. Los adultos, pueden ir un paso más allá, pues no se trata, en su caso, de aprender con la experiencia, sino de saber cómo la experiencia, que en ocasiones es entendida como un obstáculo para el aprendizaje, puede ser transformada en un recurso esencial (CANÁRIO, 2004), pues el adulto es capaz de poner su experiencia de vida al servicio del aprendizaje (PASCUAL-LEONE; IRWIN, 1998). Experiencia y aprendizaje forman así un binomio que traza un camino ascendente de peldaños que conducen a nuevos aprendizajes que se apoyan sobre los anteriores. La formación se aprovecha de la experiencia en la medida en que el que participa en ella puede apoyarse en su propia experiencia para dar sentido a lo que aprende (LOPES; PICADO, 2010).

Desde esta concepción de la educación de adultos, educador y educando deben tener una relación horizontal, sustentada en el diálogo, el intercambio y la interacción. Se debe huir, como anota Freire (1971), del “mesianismo” de la figura docente, por el cual el educador toma el rol de experto que trasmite el conocimiento al educando, que se presupone vacío, inculto y accede a la educación con esas etiquetas. Por el contrario, el educador debe conceder el rol protagonista al educando, promoviendo un aprendizaje significativo, que otorgue sentido a todo el proceso, dotándole de recursos dialécticos para participar en la sociedad de forma activa y libre. Se trata, por tanto, de promover una educación liberadora, mediada por el diálogo y con sentido para el educando, que parta, por tanto, de su experiencia, de su realidad.

Para sacar el máximo partido de la experiencia, la formación de las personas mayores de 45 años, debe alejarse de la simple reproducción y defender un modelo que invite al sujeto a reflexionar críticamente sobre sus acciones (SCHÖN, 1992). En palabras de Freire (2011) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 9). Desde este planteamiento se introduce el concepto de “práctica reflexiva”, que promueve que las personas adultas puedan reflexionar sobre su propia práctica, considerando la reflexión un instrumento de desarrollo del pensamiento y la acción, que “implica un alto componente crítico, de implicación y compromiso” (PÉREZ-GARCÍA, 2005, p. 237). Se favorece así el aprendizaje a partir del análisis e interpretación de su propia actividad, es decir, a través de la reflexión de la acción (LOPES; PICADO, 2010). Desde este marco de aprendizaje reflexivo es de especial relevancia la realización de un “balance de competencias”, que ayude al sujeto a tomar conciencia de las propias potencialidades y capacidades, promueva el progreso en función de las debilidades detectadas y le permita proyectar su formación y aprendizajes a nuevos contextos desde una perspectiva competencial (ALBERICI; SERRERI, 2005; ALCOFORADO, 2013).

Reflexiones finales

A pesar de las incesantes presiones del exigente mercado de empleo, consideramos que pueden ser prácticas exitosas en educación de adultos aquellas iniciativas que no supongan el sometimiento de las personas al mercado laboral ni a los poderes dominantes, en línea con los planteamientos de Gonçalves (2010). Se trata de ofrecer a los adultos una formación liberadora, desde los enfoques de Freire (2008), que permita la reflexión crítica sobre las acciones del propio individuo y el mundo y conceda voz a los más vulnerables.

En definitiva, desde este trabajo apostamos por una formación que haga partícipes a las personas adultas de su propio proceso de aprendizaje, valore su experiencia y se apoye en ella. Una formación que conceda el rol protagonista al educando y favorezca un aprendizaje significativo para las personas adultas, desde una relación horizontal entre el docente y el discente, mediada por un enfoque claramente dialógico, que parte del supuesto de que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (FREIRE, 1971, p. 79).

Notas

1. Gobierno de España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral (BOE nº 217, de 10 de septiembre de 2015), Madrid, Jefatura del Estado.
2. Gobierno de España. Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral (BOE nº 70, de 23 de marzo de 2015), Madrid, Jefatura del Estado.
3. Gobierno de España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE nº 147, de 2 de junio de 2002), Madrid, Jefatura del Estado.
4. Gobierno de España. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE nº 87, de 11 de abril de 2007), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
5. Gobierno de España. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE nº 205, de 25 de agosto de 2009), Madrid, Ministerio de la Presidencia.
6. Gobierno de España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE nº 182, de 30 de julio de 2011), Madrid, Ministerio de Educación.
7. Gobierno de España. Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (BOE nº 55, de 5 de marzo de 2011), Madrid, Jefatura del Estado.

Referencias

- ALBERICI, A.; SERRERI, P. **Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias.** Barcelona: Laertes, 2005.
- ALCOFORADO, L. Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y formación a lo largo de la vida. In: FIGUERA, P. (Org.). **Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera.** Barcelona: Laertes, 2013. p. 21-50.
- BAUMAN, Z. **Modernidad líquida.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo global.** Madrid: Siglo XXI, 2002.

- BERMEJO, L. **Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores.** Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2005.
- BOLÍVAR, A. **Ciudadanía y competencias básicas.** Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- BROOKFIELD, S. **Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- BUEDO, J. A. Jóvenes sin Empleo. In: TEZANOS, J. F. (Org.). **Tendencias en desigualdad y exclusión social.** Madrid: Editorial Sistema, 1999. p. 321-350.
- CALVO, F. J. Los mayores en el nuevo derecho del empleo. In: RODRÍGUEZ-PIÑERO, M.; CASTELLANO, E. (Orgs.). **Transiciones laborales y reformas del mercado de trabajo: su influencia sobre el empleo de jóvenes y mayores.** Albacete: Editorial Bomarzo, 2014. p. 333-423.
- CAMPILLO, S. Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. **Educación en el 2000**, Murcia, p. 25-28, feb. 2003.
- CANÁRIO, R. Formação profissional: Problemas e perspectivas de futuro. In: LIMA, L. (Org.). **Educação de adultos. Forum III.** Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 111-125.
- CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura.** Madrid: Alianza, 1998.
- CAVACO, C. **Adultos pouco escolarizados.** Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.
- CEDEFOP. **Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencias comunes en Europa.** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006.
- CHISVERT-TARAZONA, M. J. Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. In: CHISVERT, M. J.; ROS, A.; HORCAS, V. (Orgs.). **A propósito de la diversidad Educativa.** Barcelona: Octaedro, 2013. p. 224-249.
- COMISIÓN EUROPEA. **Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones.** Bruselas, Comisión Europea, 2009. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=ES> Acceso em: 30 jul 2017.
- CONSEJO DE EUROPA. **Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Santa María da Feira.** Lisboa, Comisión Europea, 2000. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_es.htm Acceso em: 30 jul 2017.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In: HODGSON, V. et al. (Orgs.). **Proceedings of the Sixth International Conference on Networked Learning 2008.** Lancaster: Lancaster University, 2008. p. 576-582.
- DUBAR, C. **La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.** Barcelona: Edicions Bellaterra, 2002.
- ELMORE, R. F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 7, n. 1-2, p. 9-40, 2003.
- ESCUADERO, J. M. ¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas? **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 7, n. 1-2, p. 1-6, 2003.
- FEITO, R. De las competencias básicas al currículum integrado. **Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa**, Santa Cruz de Tenerife, v. 23, p. 55-79, 2010.
- FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN J.; TEJADA, J. **El proceso de aprendizaje en el adulto.** Zaragoza: Universidad Popular, 1990.
- FREIRE, P. **La alfabetización de adultos.** Bogotá: Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, 1971.

- _____. **Pedagogía del oprimido**. 3. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- _____. **La educación como práctica de la libertad**. 2. ed. México: Siglo XXI, 2011.
- FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO. **Memoria de actividades 2010**, 2010. Disponible em: <https://www.fundae.es/Recursos%20digitales/Publicaciones/Memorias%20de%20actividades/Memoria%20de%20Actividades%202010.pdf>> Acceso em: 28 jul 2017.
- _____. **Memoria de actividades 2014**, 2014. Disponible em: <https://www.fundae.es/Recursos%20digitales/Publicaciones/Memorias%20de%20actividades/Memoria%202014.pdf>> Acceso em: 28 jul 2017.
- GARCÍA-GÓMEZ, B.; SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. La orientación profesional en los servicios sociales municipales: Propuesta de una unidad para inmigrantes en exclusión social. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)**, Madrid, v. 24, n. 2, p. 126-137, may/ago. 2013.
- GONÇALVES, S. Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos. **Revista Iberoamericana de Educação**, [S.I.], v. 54, n. 4, p. 2-12, dec. 2010.
- GRAÑERAS, M.; PARRAS, A. **Orientación Educativa**. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación, 2008.
- HAKE, B. J. Late modernity and the learning society: Problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In: Vieira, R.; Vitória, A.; Guimarães, P. (Orgs.). **Adult Education. New routes in a new landscape**. Braga: University of Mihn. Unit for Adult Education, 2006. p. 31-56.
- HOHMANN, R. **Lebenslänglich Lernen: Satiren aus der Weiterbildung**. Münster: ATE Edition, 2004.
- INE. **Resultados nacionales. Parados**, 2019. Disponible em: <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=982&capsel=986>> Acceso em: 31 out 2019.
- JURADO, P. Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. In: III CONGRESO DE FORMACIÓN OCUPACIONAL. FORMACIÓN, TRABAJO Y CERTIFICACIÓN, 2001, Zaragoza. **Ponencia**. Zaragoza: CIFO-IFES, 20-22 jun 2001.
- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. New York: Cambridge Unisersity School, 1980.
- LENGRAND, P. **An Introduction to Lifelong Education**. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1970.
- LIÉTARD, B. Se reconnaître dans le maquis des acquis. **Education permanente**, Paris, v. 133, p. 65-74, 1997.
- LLADÓ, D. M.; SÁNCHEZ, L. I.; NAVARRO, M. A. **Competencias profesionales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral**. Estados Unidos: Palibrio LLC, 2013.
- LOPES, A.; PICADO, L. **Concepção e gestão da formação profissional contínua. Da qualificação individual à aprendizagem organizacional**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- LORENTE, R. **La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España**. Barcelona: Octaedro, 2012.
- MARHUENDA, F. **La formación profesional**. Madrid: Síntesis, 2012.
- _____. Formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Derecho a la educación y al trabajo en España. In: TÂNIA, S. A. BRABO, M. (Orgs.). **Direitos humanos, ética, trabalho e educação**. São Paulo: Ícone editora, 2014. p. 49-106.
- _____; BERNAD I GARCIA, J. C. The Professional Qualification System in Spain and Workers with Low Qualification Levels. **European Journal of Vocational Training**, [S.I.], v. 42, núm 1, p. 84-95, 2008.
- MATÍA, V. (2001). Educación Permanente y calidad de vida. **Tabanque: Revista pedagógica**, Valladolid, n. 16, p. 35-48, 2001.

- MEDINA, O.; SANZ, F. Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica, **Revista de Educación**, Madrid, v. 348, p. 253-281, jan./apr. 2009.
- NAVÍO, A. Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional, **Revista de Educación**, Madrid, v. 337, p. 213-234, 2005.
- OCDE. **Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap**. Paris: OCDE, 2004.
- PADILLA, M. T. **Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas**. Barcelona: Laertes, 2001.
- PASCUAL-LEONE, J.; IRWIN, R. R. Abstraction, the Will, the Self, and modes of learning in adulthood. In: SMITH, M. C; POURCHOT, T. (Orgs). **Adult learning and development: Perspectives from Educational Psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 35-66.
- PÉREZ-GARCÍA, M. P. ¿Cómo podemos estimular la reflexión en el periodo de prácticum?, **Innovación educativa**, Santiago de Compostela, n. 15, p. 235-244, 2005.
- RUBIO-HERRÁEZ, E. Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. **CEE Participación Educativa**, Madrid, v. 6, p. 14-29, nov. 2007.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. **Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____; _____. **Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico**. Archidona: Aljibe, 2006.
- SABÁN, C. «Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. **Revista iberoamericana de educación**, n. 52, p. 203-230, 2010.
- SANZ-LÓPEZ, C. La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)**, Madrid, v. 21, n. 3, p. 643 – 652, sep./dec. 2010.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.
- SENNETT, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2000.
- SMITH, M. C.; POURCHOT, T. What does educational psychology know about learning and development. In: _____. **Adult learning and development: Perspectives from educational psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 3-11.
- SOUTO-OTERO, M. Learning outcomes. Good, irrelevant, bad or none of the above? **Journal of Education and Work**, Bath, v. 25, n. 3, p. 249-258, jul. 2012.
- SULTANA, R. G.; WATTS, A. G. Career Guidance in Public Employment Services across Europe. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, [S. I.], v. 6, p. 29-46, feb. 2006. doi: 10.1007/s10775-006-0001-5.
- TEJADA, J. Acerca de las competencias profesionales. **Revista Herramientas**, [S. I.], v. 56, p. 22-30, 1999.
- _____. La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2000.
- TOKMAN, V. De la informalidad a la modernidad. **Economía**, Lima, v. 24, n. 48, p. 153-178, 2004.
- TORRANO, F.; FUENTES, J. L.; SORIA, M. Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. **Revista Perfiles Educativos**, México, v. XXXIX, n. 156, p. 160-173, apr./jun. 2017.
- UNIÓN EUROPEA. **Memorándum sobre el aprendizaje permanente**. Madrid: MECD, 2000a.
- _____. **Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la presidencia**. Lisboa, 2000b. Disponible em: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> Acceso em: 25 jul 2017.

- _____. **Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.** Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 2001. Disponible em: [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com2001_0678es01\(aprendperm\).pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com2001_0678es01(aprendperm).pdf) >. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa.** Lisboa, 2002. Disponible em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11064>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional,** Helsinki, 2006a. Disponible em: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_es.pdf>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo.** Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006b. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.** Diario Oficial de la Unión Europea, 2006c. Disponible em: <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Comunicación de la comisión. Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender,** 2006d. Disponible em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11097>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Comunicación de la comisión al consejo europeo, al Parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos. Siempre es buen momento para aprender.** Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 2007. Disponible em: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/ES/1-2007-558-ES-F1-1.Pdf>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones.** Bruselas, Comisión Europea, 2010. Disponible em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=ES>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- _____. **Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020): Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva.** Diario Oficial de la Unión Europea, 2012. Disponible em: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308(01))>. Acceso em: 25 jul 2017.
- UNESCO. **Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos.** Paris, 2015. Disponible em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf#page=24>>. Acceso em: 25 jul 2017.
- UREÑA, V.; BARBOZA, C. Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. **Revista Actualidades Investigativas en Educación,** Costa Rica, v. 15, n. 1, p. 1-21, jan./apr. 2015. doi: dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17629.
- VALLE, J. El cambio curricular: Las competencias clave para el aprendizaje permanente. **Cuadernos de Pedagogía: Revista mensual de Educación,** n. 488, p. 1-3, 2018.
- VONKEN, M. Pas it? The situation of older employees. In: Heikkinen, A.; Kraus, K. (Orgs.). **Reworking vocational education. Policies, practices and concepts.** Bern: Peter Lang, 2009, p. 97-117.
- WATTS, A. G. **The relationship of career guidance to VET.** National Institute for Careers Education and Counselling, Cambridge: OECD, 2009.
- WATTS, A. G. Career guidance and social exclusion: A cautionary tale. **British Journal of Guidance & Counselling,** [S. I.], v. 29, n. 2, p. 157-176, jun. 2010. doi: 10.1080/03069880020047111.

Correspondência

Diana Amber: Professora de la Universidad de Jaén (Espanha)

E-mail: damber@ujaen.es

Jesús Domingo: Professor de la Universidad de Granada (Espanha)

E-mail: jdomingo@ugr.es

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
