

CEDEFOP

/ Nº 12 setiembre – diciembre 1997/III ISSN 0258-7483

FORMACION PROFESIONAL

R E V I S T A E U R O P E A



¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo





CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Salónica
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail:
info@cedefop.gr

Internet:
http://www.cedefop.gr

El CEDEFOP asiste a la Comisión Europea para fomentar, a escala comunitaria, la promoción y el desarrollo de la formación profesional, mediante intercambios de información y la comparación de experiencias sobre temas de interés común para los Estados Miembros.

El CEDEFOP es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda a decisores políticos y a protagonistas prácticos de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para sus futuras actividades. Estimula a científicos e investigadores a reconocer las tendencias actuales y los temas futuros.

El Consejo de Administración del CEDEFOP ha establecido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 1997-2000. Entre éstas resaltan tres temas que constituyen el eje central de las actividades del CEDEFOP:

- ☐ promoción de las competencias y del aprendizaje permanente;
- ☐ análisis de las evoluciones de la formación profesional en los Estados Miembros; y
- ☐ asistencia a la movilidad y los intercambios europeos.

Redactora jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Mateo Alaluf

Tina Bertzeletou

Keith Drake

Gunnar Eliasson

Alain d'Iribarne

Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica
 CEDEFOP

Manchester University, Gran Bretaña

The Royal Institute of Technology (KTH), Suecia

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Francia

Arndt Sorge

Reinhard Zedler

Jordi Planas

Manfred Tessaring

Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Alemania

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

Los textos originales se recibieron antes del 03.02.1998

Producción técnica, coordinación

Bernd Möhlmann

Reproducción autorizada, excepto para fines comerciales, con indicación de la fuente bibliográfica

Traductor responsable: Felipe Orobón

Nº de catálogo:

HX-AA-97-003-ES-C

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Printed in

the Federal Republic of Germany, 1998

Producción técnica

DTP: Axel Hunstock, Berlín

Esta publicación se edita tres veces al

año en español, alemán, inglés y francés

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del CEDEFOP. La Revista europea Formación Profesional da la palabra a los protagonistas para presentar análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, pues desea contribuir de esta forma a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un artículo..... pueden consultar la página 118



¿Informarse por informarse?

Por si alguien no lo sabía, estamos en la era de la información. La información se busca, se descubre, se reúne, se procesa, se usa bien o mal, se comparte o se oculta durante las 24 horas del día.

Este número de nuestra Revista se ocupa de las necesidades informativas, principalmente de los empresarios, pero también de los ciudadanos en general. Pretendemos analizar hasta qué punto el sistema de formación y enseñanza profesional proporciona elementos para colmar las necesidades de información que se hacen sentir en el mercado laboral.

La información siempre ha sido algo valioso. Posiblemente, la diferencia entre las épocas es que su importancia para la sociedad en su conjunto es hoy superior. Una información correcta o errónea hoy en día puede tener repercusiones para todo el globo; más aún: estas repercusiones pueden ser inmediatas.

El acceso a la información es más intenso que nunca. Los obstáculos para el intercambio informativo se han eliminado.

Es más, este acceso superior a la información crea una necesidad de nuevas competencias. En primer lugar, una «competencia de demandas», la capacidad para filtrar la masa de informaciones y encontrar lo que se desea saber; y en segundo lugar la «competencia de receptor», la aptitud para manejar la información que recibimos y darle una interpretación comprensible, relevante y útil.

Los sistemas de enseñanza y formación profesional forman parte de la economía informativa. Su papel es impartir y compartir informaciones, ayudar a transformarlas y traducirlas en conocimientos, capacidades y competencias de valor para la empresa y el ciudadano. El sistema de cualificaciones tiene por objetivo proporcionar información de manera fácilmente

comprensible sobre las capacidades y competencias de una persona.

Las empresas necesitan informaciones para gestionar con eficacia las capacidades y competencias de sus plantillas. Y para los ciudadanos, la falta de acreditación de sus capacidades, por ejemplo el no disponer de cualificaciones escritas, puede suponer la diferencia entre conseguir un empleo o no.

Cosiderando su elevado interés, es lógico que las personas deseen más información. No obstante, las informaciones disponibles no siempre nos ofrecen lo que queremos saber. En este sentido, la demanda de informaciones se incrementa a mayor velocidad que la oferta correspondiente, haciéndonos probablemente más ignorantes e incrementando el potencial de tomar decisiones erróneas.

Pero ¿ha cambiado realmente lo que las personas *necesitan* saber, o sucede que éstas demandan más información simplemente porque se dispone de ella? ¿hay una diferencia entre lo que necesitamos saber y lo que *queremos* saber? ¿pretendemos informarnos en mayor grado simplemente por el placer de informarnos?

Puede afirmarse que los empresarios necesitan, y han necesitado siempre, saber si alguien es la mejor persona disponible para un empleo. Ello depende de condiciones intrínsecas, tales como la responsabilidad, el potencial, la lealtad y la honradez de la persona. En épocas pasadas, particularmente cuando el trabajo era un bien escaso, una breve entrevista o una recomendación procedente de una fuente fiable solía ser suficiente. Para algunos empleos, en particular los técnicos cualificados y los de carácter administrativo o de gestión, la acreditación de cualificaciones era importante, si bien su carencia no implicaba obligatoriamente quedar excluido de un empleo.



Pero los mayores niveles educativos, los cambios organizativos, la demanda de una mayor calidad, la globalización y los avances tecnológicos han cambiado los contenidos del trabajo. Los empresarios plantean más requisitos y desean saber más sobre sus potenciales empleados. Como Shackleton señala en su artículo, los dueños de empresas han cambiado sus métodos de contratación porque buscan tipos de capacidades y competencias diferentes de los anteriormente buscados. Hoy en día desean más información sobre características personales, difíciles de evaluar, a fin de seleccionar a la persona correcta para el empleo que ofrecen. Las cualificaciones académicas formales constituyen una orientación y un elemento esencial para los que se inician en el mercado de trabajo, pero no son en absoluto suficientes.

El artículo firmado por Eliasson y Vikersjö nos muestra como la multinacional *Electrolux*, con sede central en Suecia, ha evolucionado utilizando su propio mercado de trabajo interno como fuente de oportunidades de promoción para sus empleados y también como cantera de talentos. Dando publicidad a las posibilidades de empleo por toda la organización y definiendo carreras más distintas y variadas, esta empresa pretende generar así capacidades e información sobre sus empleados y con ello optimizar su asignación interna de competencias. Una prueba más de que los empresarios desarrollan sistemas muy complejos con tal de encontrar a la persona más idónea para un empleo.

Este número de nuestra publicación examina el papel de las cualificaciones y certificados formales como instrumento informativo para los empresarios sobre las competencias y capacidades de una persona. Las cualificaciones son un elemento importante, y las personas más cualificadas tienen mejores perspectivas de empleo. Eliasson y Vikersjö señalan que a pesar del funcionamiento del mercado de trabajo interno en *Electrolux*, la contratación de cuadros de gestión se limita en la realidad a titulados superiores, pues se considera que las personas con un nivel inferior no pueden poseer el potencial necesario. Este empleo por parte de los empresarios de niveles de cualificación como filtro selectivo para la contratación

está analizado en el artículo de Mallet. Su investigación demuestra que los empresarios responden al mayor número de personas que entran en el mercado de trabajo con alta cualificación incrementando a su vez sus requisitos de capacidades, no necesariamente porque precisen de una mano de obra más cualificada, sino porque la oferta de esta mano de obra mejor cualificada es algo ya general.

La relación entre las cualificaciones y las competencias que requieren los empresarios es el tema del artículo de Merle. El autor afirma que, en el caso francés, los empresarios se preocupan evidentemente más del nivel de cualificaciones que de las competencias que éstas supuestamente representan, y que existe un creciente desfase entre el proceso formativo práctico y las cualificaciones. Mantiene que las reformas de las cualificaciones debieran orientarse hacia la validación de la experiencia laboral, y posibilitar la obtención de cualificaciones a través de vías diferentes.

Hasta cierto punto, el artículo de Muñoz corrobora esta opinión. Este mantiene que a pesar de los considerables esfuerzos invertidos en el desarrollo de un sistema que tome en cuenta sus necesidades de competencias, los empresarios españoles demuestran escasa confianza en la relación entre certificados y competencias, y demuestra el uso de una selección previa en el sistema de formación inicial, a través de los puestos de aprendizaje para jóvenes. El autor resalta también la creación de certificados de competencias diseñados para desempeñar, dentro del sistema de la formación profesional continua, un papel equivalente a las cualificaciones de la formación inicial. Resulta muy interesante que el artículo señale que el objetivo no declarado de esta reforma es el de proporcionar a varios millones de trabajadores alguna posibilidad de acreditar sus competencias.

Consiguientemente, para las personas sin cualificaciones las perspectivas de empleo serán pobres. No obstante, la evidencia sugiere que los empresarios no consideran a las cualificaciones como un instrumento informativo sobre lo que una persona hace, sino más bien como un indicativo de lo que son capaces de hacer.



El artículo de Merle examina la necesidad de estrechar los vínculos entre la experiencia laboral y las cualificaciones. Algunas de sus ideas se reflejan en los métodos evaluativos de aprendizajes no formales que analiza el primer artículo de Bjørnåvold. Este autor ofrece una serie de explicaciones al creciente interés que despiertan la validación y la acreditación de los aprendizajes no formales. Estudia los límites de las diferentes metodologías actualmente en vigor y entre ellos uno de los más importantes: la definición de tipo de «conocimientos» que se desea evaluar. En su segundo artículo, Bjørnåvold avanza argumentos claros para el apoyo institucional a las evaluaciones de los aprendizajes previos, a fin de que éstos puedan recibir la comprensión y aceptación generalizadas.

Las evoluciones de la acreditación de los aprendizajes no formales pueden considerarse en parte como una respuesta a las crecientes demandas informativas de los empresarios. La acreditación de los aprendizajes no formales puede mejorar las perspectivas de empleo, al capacitar a las personas para demostrar sus competencias ante los empresarios. Además, también puede ayudar a las empresas, cada vez más interesadas por la posibilidad de asignar con mayor eficacia las competencias en su plantilla.

Si la demanda informativa de los empresarios se ha incrementado, también lo ha hecho la de los ciudadanos en general. Schober examina en su artículo el papel vital que desempeña la orientación profesional para los individuos. No sólo un alto índice de paro hace difícil para los jóvenes el optar por la carrera profesional correcta, sino que la creciente posibilidad de verse obligado a cambiar dicha carrera significa que también los adultos tendrán que tomar decisiones bien asesoradas. Por último, el artículo de Straka analiza la motivación que impulsa a las personas a la autoformación.

Como conclusión, puede afirmarse que los empresarios *desean* por lo esencial más información, pero para responder a cuestiones más exigentes y complejas, para conocer lo que *necesitan* saber. La competición es más intensa, no sólo entre mercancías y servicios sino también entre las personas. Necesitamos saber más

sobre bienes intangibles y cualidades. Necesitamos saber más para poder utilizar de manera más eficaz nuestros recursos. Necesitamos saber más sobre las vías profesionales que proporcionan un empleo estable y un buen salario.

Nos parece ahora increíblemente ingenuo que en el primer periodo de la posguerra fueran muchas las personas que consideraban la planificación humana como elemento informativo suficiente, confiando en los pronósticos de trabajadores necesarios en los próximos cinco a diez años. El tiempo y la experiencia han demostrado que esto ya no es viable en un mundo tan imprevisible como el de hoy. De esta manera, el mayor grado de información ha hecho más complejo el mundo. La explosión de informaciones ha invalidado muchas de nuestras suposiciones previas. Estamos más informados, pero nos damos cuenta también de que tenemos mucho por aprender. Así pues, somos o nos sentimos más ignorantes que antes. El mayor nivel informativo nos ha hecho por ello más escépticos e inseguros. Para darnos por convencidos exigimos más pruebas en temas más y más complejos. La presión de la competición apenas deja margen para el error. Por eso, queremos saber más para reducir los riesgos.

Sin embargo, no sabemos aún como se traduce la información en un comportamiento inteligente, por ejemplo en el mercado de trabajo. Está claro que el sistema informativo actual de la formación y enseñanza profesionales, con su dependencia posiblemente excesiva de las cualificaciones obtenidas a través de cursos y vías formativas convencionales, no puede considerarse suficientemente exacto para satisfacer las necesidades de información del mercado de trabajo. Bjørnåvold llama a esto el «dilema de la información», y afirma que a pesar de la creciente importancia de la formación y los conocimientos, debe cuestionarse la calidad de las informaciones disponibles para quienes toman decisiones (individuos, empresas, organismos públicos) sobre el empleo del capital humano.

No obstante, el papel que desempeñan las cualificaciones para satisfacer las necesidades informativas de los empresarios sigue siendo extremadamente importante. En buena parte, ello se debe a que los



recursos necesarios -con frecuencia no monetarios- para crear y operar sistemas que generen y capten informaciones sobre las capacidades y las competencias de las personas pueden ser muy altos.

Los análisis demuestran que los empresarios utilizan las cualificaciones como filtros e indicadores. Considerando el ritmo con el que cambia la organización del trabajo y evoluciona la tecnología, y a pesar de las constantes críticas de los empresarios en el sentido de que los jóvenes salen del sistema educativo y formativo sin estar preparados para el mundo del trabajo, puede ser que para aquéllos sea más importante conocer *las capacidades y el potencial* de una persona que sus destrezas y competencias acreditadas. Es posible que los currículos de la forma-

ción profesional, las cualificaciones y las evaluaciones de los aprendizajes no formales deban orientarse cada vez más a evidenciar estas cualidades, pues a fin de cuentas parecen ser las que los empresarios desean conocer y las que los trabajadores deberán demostrar.

Así pues, la naturaleza del cambio en la demanda de información no consiste en informarse por informarse, sino en recoger más informaciones para reducir el nivel de errores en las decisiones que se adopten. Pero cuanto más sabemos, mejor percibimos lo que aún desconocemos y mayor es nuestra inseguridad, y para superar ésta buscamos aún más informaciones. Así, la espiral de la demanda de informaciones continúa su curso. ¿Quién puede decir adonde llevará?

Steve Bainbridge



¿Cuánto sabemos?

La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo

Contratación, carreras individuales y distribución del capital humano

Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal..... 7

Carmen Alpin; J.R. Shackleton

Los empresarios se hallan a la busca de capacidades y competencias de nuevo cuño, y en particular de características personales que no resultan fáciles de evaluar. Correspondiendo a esta necesidad, las compañías han modificado sus mecanismos de ingreso en la empresa y sus técnicas de selección.

La contratación en una gran empresa europea 15

Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö

¿Con qué criterios estructura una corporación multinacional sus sistemas de contratación, promoción interna y desarrollo de competencias profesionales para afrontar los desafíos que implica la globalización?

El papel de las cualificaciones y certificados formales

Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa 22

Louis Mallet et alii

La dinámica conjunta del sistema parece depender más de un movimiento de implantación generalizada de los titulados que de fenómenos de déficits o excedentes por profesión, a pesar incluso de que estos fenómenos desempeñen un papel real.

La evolución de los sistemas de validación y certificación

¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? 39

Vincent Merle

En la mayor parte de los países desarrollados, el sistema de validación y de certificación profesional está actualmente en curso de debate o de reforma. Sean cuales sean las soluciones preconizadas, las preocupaciones que dan pie a esta voluntad de reforma son muy convergentes entre sí.



La empresa española ante el nuevo sistema de formación profesional 53

Valeriano Muñoz

El sistema español de formación profesional es original y flexible y encierra grandes potencialidades. Su diseño y desarrollo ha tenido en cuenta las grandes carencias formativas en la empresa y está respondiendo a las expectativas que sobre el mismo se han venido manejando. Pero esta apreciación sólo es válida, por el momento, para el subsistema reglado. En lo referente al subsistema de formación continua, no es posible formular una opinión certera, pues está empezando a ser aplicado.

La formación fuera del sistema educativo formal

La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías 58

Jens Bjørnåvold

¿Son capaces las metodologías evaluadoras de aprendizajes no formales de evaluar y validar realmente lo que teóricamente deben? ¿Puede mejorárselas? Las metodologías satisfactorias deberán tomar en cuenta el carácter específico del aprendizaje no formal, y tanto proporcionar directrices como indicar las limitaciones para el diseño de una posible evaluación.

¿Una cuestión de fe?

Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad 76

Jens Bjørnåvold

Las evaluaciones de los aprendizajes no formales, como las de los certificados convencionales, pueden considerarse como una «moneda» y justificarse por el valor que asignen a ésta, el sistema político, el mercado y la sociedad en general. Pero apenas se ha prestado atención al aspecto de la legitimidad y a su influencia sobre el valor de estas evaluaciones.

El apoyo al ciudadano y la actuación de éste

Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional 84

Karen Schober

La información y orientación profesionales deben ofrecerse por tanto como un acompañamiento profesional para todos los grupos de edades y todas las demandas.

Aprendizaje autodirigido en el mundo del trabajo 93

Gerald A. Straka

El aprendizaje autodirigido puede concebirse por un lado como interrelación dinámica de intereses, motivación, estrategias, control y evaluación, y por otro parece depender también de las condiciones ambientales experimentadas.

Lecturas

Selección de lecturas 99



Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal

Contratación y selección

Podemos diferenciar tres elementos dentro de los sistemas de selección de personal por las empresas: criterios de selección, mecanismos de ingreso en la empresa y técnicas de selección de personas. Los cambios surgidos en el mercado de empleo han influido sobre los criterios de selección utilizados por las compañías. Los empresarios se han enfrentado a los nuevos requisitos modificando sus mecanismos de contratación, para atraer a personas que dispongan de las competencias correctas. También las técnicas de selección han experimentado cambios importantes, al haber surgido nuevas formas de reconocer las competencias requeridas.

Una característica común en toda la Unión Europea es el mayor nivel de cualificaciones y educativo de los jóvenes que acceden al mercado laboral. En el Reino Unido, este fenómeno ha sido particularmente radical en cuanto a la enseñanza superior, pues la proporción del grupo de edades que adquiere una titulación universitaria se ha duplicado en algo menos de una década. Esto ha llevado inevitablemente a algunos empresarios a asumir que se ha producido un cambio de niveles, ha incrementado por supuesto la cifra de candidatos a un empleo dado en numerosos campos, y ha conducido al empleo de filtros más refinados para los candidatos con titulación: cada vez se hacen más frecuentes las entrevistas, las

pruebas especiales y la asistencia a centros de presentación y selección (Industry in Education, 1997). Los empresarios se pertrechan de cualificaciones y ponen en pie una «contratación de nivel superior, recurriendo a titulados para trabajos que, hasta la expansión de la enseñanza superior, se habrían cubierto probablemente recurriendo directamente a la escuela» (Merrick, 1996, p.9). Otra preocupación que afecta a toda Europa es la de si la oferta educativa es demasiado académica para satisfacer las necesidades empresariales, y si descuida las competencias de gestión y control (Grupo de Estudio de la Comisión Europea sobre la Enseñanza y la Formación, 1997, p.70). Como resultado, los criterios de selección también han experimentado cambios. La importancia que se concede a requisitos diversos a las cualificaciones académicas, como la experiencia laboral, ilustra esta tendencia. Por otra parte, la evolución demográfica también está afectando a las prácticas de contratación, particularmente en el sector de servicios. Históricamente, el mayor interés se ha concentrado en el acceso inicial al mercado de trabajo. No obstante, la proporción de jóvenes dentro de la población general está descendiendo en toda Europa (ibid. pp. 38-9). Los periodos educativos prolongados implican que las tasas de actividad económica para los grupos de edades más jóvenes son también descendentes (Ellison et al. 1996). Para contrarrestar los efectos del descenso demográfico, son cada vez más las empresas que toman medidas para contratar a personas procedentes de otros



Carmen Alpin

Investigadora contratada de la Universidad de Westminster, UK. Miembro del Grupo Universitario de Investigación sobre Enseñanza, Formación y Mercado laboral.



J.R. Shackleton

Director del Instituto de Economía Comercial de la Universidad de Westminster, UK. Miembro del Grupo Universitario de Investigación sobre Enseñanza, Formación y Mercado laboral.

Los empresarios están buscando ya tipos de competencias y capacidades diferentes de los del pasado. En particular, buscan pruebas de características y actitudes personales que no resultan fáciles de evaluar. Los criterios de selección empleados por las empresas han sufrido la influencia de los cambios surgidos en el mercado de trabajo; como respuesta a dichos cambios, los empresarios han modificado sus vías de contratación y sus técnicas de selección de personal.



«Los empresarios seleccionan cada vez más a los candidatos que demuestran iniciativa, motivación, persistencia, aptitudes sociales y voluntad de aprender. (...) Incluso en las profesiones para las que las cualificaciones académicas se consideran muy importantes, éstas se han convertido más bien en un mecanismo de filtro. (...) indicadores de cualidades personales más que de conocimientos adquiridos.»

grupos, como trabajadores maduros, mujeres que retornan al mercado de trabajo, e incluso en ocasiones minorías étnicas anteriormente discriminadas. Esta contratación selectiva ha recibido el estímulo de las políticas de igualdad de oportunidades en una serie de países. Estas políticas suelen incentivar a los empresarios para aceptar candidaturas de los grupos infrarrepresentados entre su mano de obra (Paddison, 1990).

Otras evoluciones han afectado también a los requisitos de las empresas. Los recientes avances tecnológicos han dado lugar a una necesidad de conocimientos conceptuales, pensamiento sistemático, «competencias intelectuales» (p.e. abstracción) y capacidad de trabajar en equipo, más que de destrezas de manipulación manual repetitiva (Frenkel et al. 1995). Además, la proporción de «profesiones cognitivas» -esto es, ocupaciones de gestión, profesionales y técnicas- han aumentado considerablemente. En el Reino Unido, por ejemplo, se espera que estos empleos compongan cerca del 40% del empleo total en el año 2006. Por otra parte, las exigencias de competencias dentro de las profesiones, en respuesta a las nuevas estructuras tecnológicas y organizativas, también parecen haberse incrementado. La encuesta Skill Needs in Britain de 1996 reveló que el 74% de los empresarios opinan que sus necesidades de competencias para un trabajador medio están incrementándose (Ministerio de Educación y Empleo Británico 1997).

También se han incrementado las cifras de trabajadores en los sectores de ventas y de oficinas, lo que a su vez ha dado lugar a un estímulo para algunas competencias específicas en el mercado de trabajo. El énfasis actual sobre la calidad como ventaja competitiva ha hecho cobrar una mayor importancia al servicio al cliente. Como resultado, las actitudes interpersonales se han convertido en uno de los requisitos principales para seleccionar a una persona en todas las categorías de empleos, pero sobre todo en las crecientes industrias de servicios. Por el contrario, la globalización no ha ocasionado tantos cambios en los requisitos de competencias como algunos hubieran esperado, con la excepción parcial de las competencias en idiomas (Keenan, 1991).

Requisitos de capacidades y competencias

Podemos esperar que se produzcan variaciones en los requisitos de competencias empresariales para todas las industrias, profesiones y organizaciones. Sin embargo, se acepta generalmente que los empresarios conceden más importancia a las cualidades y actitudes personales de un candidato que a las competencias o cualificaciones de carácter específico (Grotings, 1994). Esto da lugar a mayores dificultades de información para las empresas, dado que las características transversales que están buscando son las más difíciles de medir con objetividad. Por contra, se dispone de datos «más duros» -certificados académicos concedidos o cualificaciones alcanzadas- para las competencias que se consideran de menos relevancia inmediata. Se han efectuado estudios por toda la Unión Europea para intentar medir y certificar directamente las competencias profesionales, pero sus resultados no han sido excelentes (Wolf, 1994). Un problema es el conflicto de intereses entre los empleados, que desean que se registren y certifiquen las competencias transferibles que consiguen en su puesto de trabajo, y los empresarios, quienes temen que esto dé mayor movilidad a sus trabajadores y les lleve a perder un personal costosamente formado.

Los empresarios seleccionan cada vez más a los candidatos que demuestran iniciativa, motivación, persistencia, aptitudes sociales y voluntad de aprender. Los cambios en los criterios de selección han contribuido a cambiar las ideas empresariales sobre el sistema educativo. Incluso en las profesiones para las que las cualificaciones académicas se consideran muy importantes, éstas se han convertido más bien en un mecanismo de filtro, considerándose como indicadores de cualidades personales más que de conocimientos adquiridos. Aunque los empresarios duden que la educación formal desarrolle plenamente cualidades personales como la iniciativa, la motivación o la capacidad de comunicación, las cualificaciones se han convertido en el indicador más importante de la *capacidad de aprender y la motivación para aprender*. Esto viene ilustrado por la importancia que numerosos contratadores conceden a la categoría del título o al promedio



de notas, y la importancia bastante menor que se atribuye al tema de los estudios. En una encuesta reciente entre empresas contratadoras de titulados británicos (Performanace Indicator Project, 1996), la categoría del título resultó ser el criterio más relevante de selección, optando por él el 84% de los empresarios. Por contraste, el contenido de los cursos fue elegido por menos de las tres cuartas partes de los empresarios. Esto no quiere decir que el tema de los estudios no se considere muy importante en una serie limitada de campos, como la ingeniería, la tecnología y la informática. En estos campos, las competencias técnicas siguen gozando por supuesto de una consideración muy alta, y probablemente continuarán siendo prioritarias en el futuro.

Los resultados de la encuesta Employment in Britain nos muestran que se ha producido un incremento considerable en las tareas que requieren «competencias de trato»: buena comunicación interpersonal, empatía con otras personas y maneras agradables. Más de la mitad de los empleados tienen que atender hoy en día a clientes o compradores, uno de cada cinco tiene un trabajo de asistencia personal directa y más de una tercera parte ocupa empleos con algún tipo de responsabilidad por otras personas, aunque sea en funciones de coordinación o control (Gallie y White, 1993). Como resultado, los empresarios y los trabajadores son cada vez más conscientes de la importancia de estas competencias sociales.

Uno de los resultados en esta evolución de las competencias es la importancia que se concede a la experiencia laboral, que permite a los empresarios juzgar si una persona posee competencias aparte de las que certifican sus cualificaciones formales. Este puede ser uno de los factores que explican el incremento en la proporción de contratos temporales y otras medidas por las que los empresarios pueden ofrecer «ensayos» a trabajadores potenciales. Este incremento ha hecho que la reciente Comisión Dearing para la enseñanza superior en el Reino Unido recomiende ofrecer a todos los estudiantes universitarios alguna experiencia laboral concreta en el curso de sus estudios (Comisión Nacional de Estudios de la Enseñanza Superior, 1997).

Mecanismos de ingreso

Los mercados de trabajo europeos suelen presentar una mayor duración en el empleo y una menor rotación que en Estados Unidos (Adnett, 1996). Sin embargo, en los últimos años se ha producido una disminución en la duración en el empleo (al menos para hombres) y un mayor grado de rotación y movilidad laborales. Se ha producido por tanto un incremento en la actividad de contratación, considerado por algunos como una indicación del declive de los mercados laborales internos, que contratan a los empleados tempranamente y para un empleo de por vida, progresando éstos dentro de una empresa por promoción interna (Manwaring, 1989). A su vez, esto podría ser una consecuencia del declive de las industrias estatales monolíticas y el aumento en importancia relativa de las pequeñas y medianas empresas, con una vida más corta en promedio. También refleja el descenso en la sindicalización y la influencia sindical que ha tenido lugar en la mayor parte de los países europeos (OCDE, 1997): los sindicatos solían intentar imponer reglas de contratación y despido que favorecían los mercados de trabajo internos.

El ingreso implica una búsqueda por parte de los empresarios y de los potenciales trabajadores. Esta búsqueda parte de redes de información tanto formales como informales. Las primeras incluyen mecanismos de información sobre empleos como la prensa y otros medios de comunicación (incluyendo evoluciones recientes como la de Internet), los servicios públicos de empleo y las agencias privadas de empleo. La utilización de estas diferentes posibilidades varía de país a país. Por ejemplo, la lectura de los anuncios en los periódicos parece ser una fuente más interesante de empleo en el UK, Finlandia y Holanda que en Italia (OCDE, 1995, Russo et al, 1996), mientras que el uso de agencias privadas de empleo, particularmente para los empleos de alto nivel, se encuentra mucho más desarrollado en el Reino Unido que en Francia o España, donde el servicio público de empleo ha sido de hecho hasta hace poco tiempo un monopolio. La legislación sobre el empleo, los factores geográficos y la propiedad y reglamentación de los medios de comunicación pueden ser factores importantes que determinan la mez-



«Un rasgo común interesante del ingreso a los mercados europeos del trabajo, que con frecuencia pasa desapercibido, es la gran dependencia permanente de los métodos informales de ingreso. Estos mecanismos informales de ingreso incluyen las recomendaciones por familias y amigos y las propuestas hechas directamente a los empresarios o por parte de éstos.»

«(...) este fenómeno es compatible con la creciente importancia de las aptitudes personales y las competencias interpersonales mencionadas anteriormente. Los trabajadores potenciales cuyas aptitudes sean ya conocidas personalmente por el empresario tendrán claramente una ventaja sobre aquellos cuyas características sólo aparecen sobre el papel.»

cla de estos mecanismos de ingreso, sin olvidar las influencias más evidentes como la estructura industrial y profesional del empleo.

Un rasgo común interesante del ingreso en los mercados europeos del trabajo, que con frecuencia pasa desapercibido, es la gran dependencia permanente de métodos informales de ingreso. Estos mecanismos informales de ingreso incluyen las recomendaciones por familias y amigos y las propuestas hechas directamente a los empresarios o por parte de éstos. Por ejemplo, según la Estadística sobre la Población Activa en Gran Bretaña de 1995 un 31% de los trabajadores recientemente contratados habían encontrado sus empleos a través de alguien que ya trabajaba con el empresario (los cálculos son nuestros). Una cifra aproximadamente comparable para Finlandia sería la del 19% en 1993, para Italia, en 1992, un asombroso 63% (OCDE 1995, p.122).

Informaciones recibidas de Holanda indican que este país sigue un patrón cíclico en el empleo de métodos informales de ingresos prestándoles mayor atención durante los periodos de alto índice de paro (Russo et al, 1996). Pero no parece existir una tendencia clara por la que se iría perdiendo la confianza en dichos métodos con el paso del tiempo. Esto puede resultar sorprendente, considerando la mayor tecnologización y profesionalización de las técnicas de gestión de recursos humanos. Sin embargo, este fenómeno es compatible con la creciente importancia de las aptitudes personales y las competencias interpersonales mencionadas anteriormente. Los trabajadores potenciales cuyas aptitudes sean ya conocidas personalmente por el empresario tendrán claramente una ventaja sobre aquellos cuyas características sólo aparecen sobre el papel. Bastante racionalmente, los empresarios pueden preferir las recomendaciones de empleados actuales antes que fiarse, por ejemplo, de las referencias del servicio público de empleo. Estos servicios, comprensiblemente, estarán con frecuencia más preocupados por aligerar sus archivos que por ofrecer los mejores candidatos posibles a los empresarios.

Los empresarios pueden lograr de hecho diversas ventajas si utilizan estas vías in-

formales de ingresos. Se ha afirmado que estos mecanismos reducen la incertidumbre de un ingreso; reducen los costes del ingreso y los costes de producción durante el proceso de contratación (la duración de las vacantes es menor); y proporcionan un perfil global del potencial empleado. En otras palabras, los empresarios consiguen más información y a menor coste. Una encuesta sobre las necesidades de contratación de los empresarios británicos permite apreciar que, particularmente cuando contratan a jóvenes, los empresarios estaban comenzando a preferir cada vez más los mecanismos informales de ingreso porque «ofrecían indicaciones más claras sobre la empresa y determinaban mejor el tipo de candidatos que ésta buscaba» (Industry in Education, 1996, p.8). Otra ventaja de estos mecanismos de ingreso informales, tanto para el empresario como para la persona en búsqueda de empleo, es que ofrecen más información sobre la empresa al potencial empleado. Esto es un elemento central de otro mecanismo utilizado por las compañías para superar las crecientes dificultades que supone conseguir buenos candidatos: dar «indicaciones a los candidatos sobre la organización». Los candidatos que disponen de informaciones más útiles serán capaces de elegir para sí mismos la organización correcta, esto es, la organización probablemente más acorde con ellos. Con este método, el efecto de filtro aparece por ambas partes de la ecuación del empleo.

La utilización de mecanismos formales e informales de ingreso está asociada a organizaciones y estructuras de mercado particulares. Las pequeñas compañías sin entrevistadores especializados o encargados de contratación, y capaces en menor grado de abaratar los costes de los ingresos, dependerán en mayor medida de los canales informales que las grandes empresas, con personal especializado y economía de escala en la contratación. Sin embargo, los mayores costes y dificultades de llevar a cabo procedimientos formales de ingreso en la empresa no son la única razón por la que las pequeñas empresas optan por las vías informales. El empleo de estos mecanismos informales refleja también variaciones en los criterios de selección en función del tamaño de la empresa.



En particular, las características personales como la honestidad y la integridad y el interés por el trabajo reciben una importancia relativamente mayor en las pequeñas y medianas empresas. Estas virtudes se consideran con frecuencia tan importantes como la capacidad, la aptitud o la cualificación (Bartram, 1995). Los procedimientos informales de selección e ingreso están reputados como el medio más eficaz para asegurarse estos criterios. El sector privado recurre a estas vías informales en mayor medida que el sector público, ya que la preocupación pública por la igualdad de oportunidades y los reglamentos burocráticos tradicionales han fomentado el empleo de procedimientos más formales.

Existen también diferencias en función del tipo de empleo de que se trate. Los mecanismos informales son muy importantes en la contratación de trabajadores manuales y no manuales. Se ha mantenido que la «adaptación fundamental al mercado de trabajo local tiene lugar a través de los mecanismos de ingreso en la empresa y no por criterios o procedimientos» (Wood, 1986). Parece existir un mayor uso de las vías informales de empleo en áreas con alto índice de paro. Esto explica en parte la importancia que han adquirido los mecanismos informales en países como España, donde «las relaciones personales constituyen el principal método de búsqueda de empleo utilizado tanto por quienes no disfrutaban de subsidio de paro, como por los trabajadores manuales» (Molto et al, 1994). Este método se considera con frecuencia como una forma de mejorar las relaciones industriales dentro de las empresas. La amistad y el parentesco tienen una importancia particular para entrar en el mercado de trabajo. Esto viene ilustrado por el hecho de que los jóvenes parados españoles a la busca de su primer empleo utilizarán con mayor probabilidad las relaciones personales que los parados que cuentan ya con experiencia laboral previa.

Sin embargo, el reverso de este fenómeno es que estos procedimientos favorecen claramente a los «conocidos» a expensas de los «extraños» pudiendo así perpetuar desigualdades entre, por ejemplo, hombres y mujeres o entre mayorías y minorías étnicas. Aparte de la injusticia que esto implica, a largo plazo puede re-

sultar costoso para las empresas el hecho de que grupos enteros de trabajadores productivos no puedan competir a igualdad de oportunidades por un empleo.

Técnicas de selección

Un estudio de organizaciones de tamaño mediano y grande en el Reino Unido muestra que si bien los formularios de candidatura y las entrevistas personales siguen siendo la técnica de selección usada con más frecuencia, se ha incrementado la utilización de otros métodos. (Bartram 1995). Se han hecho más comunes los cuestionarios de competencias lectionuméricas y las psicológicas y de aptitudes, particularmente entre las compañías de mayor tamaño. Se ha producido un notable aumento en el uso de todo tipo de cuestionarios (tests) durante la última década, particularmente para el caso de selección de personal para puestos de gestión. Los cuestionarios de competencias y aptitudes se utilizan a todos los niveles, y los de personalidad son más comunes en la selección de gestores.

Independientemente de su tamaño, las empresas continúan recurriendo en gran medida a las entrevistas. Por ejemplo, más del 90% de los dueños de pequeñas empresas afirman entrevistar a los aspirantes. En contraste con las grandes empresas, los empresarios de pequeñas compañías aceptan con mayor frecuencia referencias telefónicas. Otro rasgo distintivo es la realización de ensayos de trabajo. Cerca de la mitad de las compañías llevan a cabo algún tipo de ensayo de trabajo para los candidatos, que puede durar desde pocos días a algunas semanas. Se considera dicho ensayo como un periodo de prueba, con una selección final sólo al término de dicho periodo. Los ensayos de trabajo tienen más probabilidad de ser utilizados por los empresarios que no recurran de manera intensiva a las entrevistas, pues representan un mecanismo alternativo de filtro. Se les considera como una posibilidad para obtener una mezcla de informaciones sobre la personalidad, la motivación, el interés y la capacidad de un aspirante. Aún cuando el empleo de cuestionarios por las pequeñas empresas sigue siendo muy inferior al promedio de las grandes, su utilización de muestras de trabajo, pruebas lecto-

«(...) si bien los formularios de candidatura y las entrevistas personales siguen siendo la técnica de selección usada con más frecuencia, (...) se ha producido un notable aumento en el uso de todo tipo de cuestionarios durante la última década, particularmente para el caso de selección de personal para puestos de gestión.»

«Los ensayos de trabajo tienen más probabilidad de ser utilizados por los empresarios que no recurran de manera intensiva a las entrevistas, pues representan un mecanismo alternativo de filtro. Se les considera como una posibilidad para obtener una mezcla de informaciones sobre la personalidad, la motivación, el interés y la capacidad de un aspirante.»



«Los cambios en el mundo de los negocios y en la organización del trabajo, (...) han afectado no solamente a los criterios aplicables a las promociones, sino también al número de oportunidades de promoción.(...) Esta presión ha ocasionado un desplazamiento de los criterios de actitud y duración en el servicio hacia criterios de rendimiento y comportamiento. (...) Como podría esperarse, el rendimiento ha demostrado ser bastante más difícil de medir que la duración en el servicio.»

numéricas y pruebas de capacidad es a pesar de todo considerable (ibid).

Promoción y desarrollo de carreras

Los cambios en el mundo de los negocios y en la organización del trabajo, incluyendo la reducción de tamaño y la desaparición de jerarquías, han afectado no solamente a los criterios aplicables a las promociones, sino también al número de oportunidades de promoción. Entre las evoluciones con efectos sobre la promoción se cuentan la mayor competitividad del mundo de los negocios y la necesidad de cambios organizativos. Esta presión ha ocasionado un desplazamiento de los criterios de actitud y duración en el servicio hacia criterios de rendimiento y comportamiento. Las empresas han reaccionado a estas nuevas necesidades informativas intentando elaborar indicadores de rendimiento. Se han diseñado nuevos sistemas de evaluación. Como podría esperarse, el rendimiento ha demostrado ser bastante más difícil de medir que la duración en el servicio.

La racionalización, un bajo nivel de despilfarro voluntario de recursos y las estructuras organizativas más horizontales son todos factores que han afectado a la naturaleza de la promoción y el desarrollo de carreras. La desjerarquización, facilitada por los avances en las tecnologías informativas, ha tenido lugar en distinto grado en el sector público y en el sector privado. En todo el sector público europeo siguen prevaleciendo estructuras fuertemente jerárquicas. No obstante, a pesar de las diferencias entre sectores e industrias en cuanto a los efectos de esta evolución, puede decirse que el desplazamiento general va de una movilidad estricta hacia arriba a la movilidad lateral, el desarrollo de una plantilla y unos salarios correspondientes al rendimiento. A este respecto, algunos autores han afirmado que los sistemas de recompensa al rendimiento se han ideado como un sucedáneo de la promoción. Estas tendencias han ocasionado nuevos requisitos informativos entre las empresas, para la aplicación o la mejora de sus políticas. Sin embargo, no todos los comentaristas están de acuerdo en que hayan disminuido las oportunidades de avanzar en una carrera. Se afirma que en-

tre 1983 y 1989 el número de directivos en los EEUU se incrementó a una velocidad doble de la cifra de trabajadores, mientras que el número medio de empleados supervisados por un directivo descendía de 8,4 a 6,9 (Benson, 1995). Esto apoya observaciones anteriores sobre la mayor proporción de empleos de gestión y control, lo que llevaría a un aumento en las oportunidades de alcanzar un estatus superior, incluso aunque las oportunidades de promoción interna sean menores. En este contexto, los sistemas de evaluación de trabajadores (que a menudo se describen con el eufemismo de 'análisis del desarrollo del personal', para que el rechazo sea mínimo), deben cumplir una misión muy importante. Se han definido como procesos formales de observación, recogida, registro y utilización de información sobre el rendimiento del personal, con el fin de tomar decisiones sobre el mismo. Las decisiones sobre la promoción y el progreso en la carrera se toman cada vez más a partir del rendimiento del personal como ya hemos comentado. La necesidad organizativa de obtener una rápida evolución del rendimiento también ha afectado a los sistemas de incentivos. Se ha pasado de sistemas rígidos dependientes de procedimientos y notaciones de evaluación de un empleo (típicos de las empresas grandes y con fuerte presencia sindical -como ya hemos observado más arriba, la sindicalización está en declive en toda Europa-) hacia métodos más flexibles, que se manifiestan por la popularidad de pluses, bonos, méritos, participación en beneficios y acciones para los trabajadores. Los empresarios necesitan informaciones más precisas sobre el rendimiento a escala individual y de la compañía. Una encuesta efectuada por el Institute of Personnel Management permite apreciar que el 82% de las compañías del UK aplicaban programas de evaluación en 1986 (Randell, 1989). Cerca del 40% de las compañías utilizaban los resultados de estas evaluaciones con fines de adaptar los salarios a los rendimientos. Otras tendencias observadas son la creciente realización de evaluaciones para empleados externos a la gestión, y la mayor importancia que se concede a los datos de medición actuales, más que a la predicción de rendimientos para el futuro. Otra encuesta distinta efectuada en 1995 mostró que el 32% de las empresas utilizaban sistemas de evaluación para acordar incrementos salariales, y un 25% los



empleaban para el pago de bonos individuales (Thatcher, 1996).

Dado que el rendimiento se ha convertido en un criterio esencial, es preciso comentar los esfuerzos de las empresas para medirlo. La primera consideración es la de *qué* es lo que se registra. Se ha pasado de procedimientos cuantitativos con objetivos concretos (una vez que se demostró la escasa aplicabilidad de técnicas como la de la gestión por objetivos y la fijación de metas) hacia objetivos de carácter más cualitativo y comportamental, priorizando el desarrollo por encima del control. La segunda consideración es la de *quién* efectúa la medición. Para mejorar la precisión de estas mediciones o registros se ha pasado del sistema tradicional de -los directivos que evalúan a sus subordinados- a las evaluaciones circulares y hacia arriba. Las evaluaciones circulares se están aplicando sobre todo en grandes organizaciones que evalúan a un grupo seleccionado de gestores. Este sistema incorpora elementos entrantes de todo el mundo interno a la organización, como directivos, subordinados y clientes internos.

La naturaleza evolutiva de la organización del trabajo y del contenido de los empleos ha llevado a prestar mayor atención a los conocimientos de las personas que a sus puestos de trabajo (Iles, 1993). Esta tendencia, de la mano con el creciente interés por el rendimiento, ha facilitado el surgimiento de los sistemas basados en las *competencias* (CEDEFOP, 1994). Las competencias se definen como capacidades o destrezas o bien observables (UK) o como características subyacentes a una persona (EEUU) y relacionadas con su rendimiento efectivo. Los denominados «marcos de competencias» o «perfiles de competencias» son listas de las capacidades que los empresarios desean recompensar, al considerarlas asociadas a los rendimientos de alto nivel. Se utilizan con diferentes objetivos, como el de la selección, gestión del rendimiento, sistemas de recompensas y estímulos (salario basado en competencias), evaluación del potencial, etc. Si bien la legislación de igualdad de oportunidades existente en toda Europa explica en parte la creación de los sistemas basados en competencias, algunos autores afirman que dichos sistemas abren la puerta al falsea-

miento. Se indica, por ejemplo, que las mujeres tienen menos probabilidad de que se perciba su capacidad de liderazgo (Strebler et al, 1997). También han surgido críticas sobre la subjetividad de las evaluaciones del potencial a partir de perfiles de competencias, por ejemplo a través de centros evaluativos (Wallum, 1993). Todas estas críticas son otros tantos indicadores de la dificultad que plantea la medición de competencias de una manera satisfactoria.

Se han utilizado ya diversos métodos de determinación de competencias y, a fin de cuentas, de aquellas personas con la mayor probabilidad de rendimiento elevado. La tendencia en los EEUU es hacia el método de las competencias comportamentales. En contraste, en el Reino Unido los sistemas de medición se han concentrado más en las actividades y rendimientos objetivos. Entre ellos podemos contar a las actividades de las Management Charter Initiative (MCI) y la NVQ (National Vocational Qualifications) (Jubb y Robotham, 1997). Tanto el modelo de la MCI como el americano han recibido críticas por su naturaleza de carácter general y estático. Se ha indicado que las actuales velocidades de rotación en el puesto de trabajo requieren modelos más específicos para cada organización y orientados hacia el futuro. Se han ideado una serie de técnicas específicas para medir las competencias: actividades y ejercicios de comportamiento, pruebas psicométricas y cuestionarios de competencias. No obstante, los problemas que plantea la medición y el reconocimiento de competencias siguen siendo graves.

Resumen

Hemos planteado al inicio que los empresarios europeos actuales buscan un personal con unas capacidades y competencias de tipo distinto a las del pasado. En particular, las compañías desean obtener pruebas de características personales que no resultan fáciles de evaluar. Las cualificaciones académicas formales son necesarias para quienes acceden por primera vez al mercado de trabajo, si bien no son en absoluto suficientes, puesto que los empresarios adoptan diversas estrategias para obtener más informaciones re-

«La naturaleza evolutiva de la organización del trabajo y del contenido de los empleos ha llevado a prestar mayor atención a los conocimientos de las personas que a sus puestos de trabajo. (...) Esta tendencia, de la mano con el creciente interés por el rendimiento, ha facilitado el surgimiento de los sistemas basados en las competencias (...).»



levantes sobre sus potenciales contratados. Los aspirantes a un empleo deberán tener esto en cuenta para preparar su propio comportamiento de búsqueda de empleo, aceptando todas las oportunidades de «colaboración» y de adquisición de experiencia laboral.

Una vez que se ha contratado a un trabajador, los empresarios actuales precisan

encontrar métodos eficaces para medir su rendimiento, a fin de estimular y recompensar los comportamientos consonantes con los objetivos de la empresa, dentro de un contexto general dinámico y cambiante.

En las restantes contribuciones a este número de la revista se analizarán estos temas con mayor detalle.

Referencias bibliográficas

Adnett, N (1996) *European Labour Markets: analysis and policy* Harlow: Addison Wesley Longman.

Bartram, D (1995) 'The recruitment and selection of young people by small businesses', *Journal of occupational and organizational psychology*, 68, pp.339-358.

Benson, J (1995) 'Future employment and the internal labour market', *British Journal of Industrial Relations*, vol. 33 (4), Diciembre.

CEDEFOP (1994) *Revista Europea de la Formación Profesional*, 1.

Department for Education and Employment (1997) *Labour market & skill trends 1997/1998*, Nottingham: Skills and enterprise network.

Ellison, R, Melville, D and Gutman, R (1996) 'British labour force projections:1996-2006', *Labour Market Trends*, Mayo.

European Commission Study Group (1997) *Accomplishing Europe through education and training* Luxemburgo.

Frenkel, S et al (1995) 'Re-constituting work: trends towards knowledge work and info-normative control', *Work, Employment and Society*, Diciembre.

Gallie, D and White, M (1993) *Employee commitment and the skills revolution. First findings from the Employment in Britain survey*, Londres: PSI Publishing.

Garavan, T, Costine, P and Heraty, N (1995) 'The emergence of strategic human resource development', *Journal of European Industrial Training*, vol.19 No.10.

Grootings, P. (1994) 'From qualification to competence: what are we talking about?' *Revista Europea de la Formación Profesional*, 1.

Iles, P (1993) 'Achieving strategic coherence in HRD through competence-based management and organization development', *Personnel Review*, vol.22 No.6: 63-80.

Industry In Education (1996) *Towards employability*, Londres.

Jubb, R and Robotham, D (1997) 'Competences in management development: challenging the myths', *Journal of European Industrial Training*, 21/5:171-175.

Keenan, T (1991) 'Graduate recruitment a la française' *Personnel Management*, Diciembre.

Manwaring, T (1984) 'The extended internal labour market', *Cambridge journal of economics*, vol.8: 161-187.

Merrick, N (1996) 'Firms alter way they recruit top prospects', *People Management*, 11 Enero.

Molto, M., C. Peraita, M. Sanchez and E. Uriel (1994) *Job search method and search intensity for the unemployed in Spain*, Asociación Europea de Economistas del Trabajo (EALE), Sixth Annual Conference, Varsovia.

National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the learning society* Londres: HMSO.

OECD (1995) *Employment Outlook*.

OECD (1997) *Employment Outlook*.

Paddison, L (1990) 'The targeted approach to recruitment', *Personnel Management*, Noviembre.

Performance Indicator Project (1996) *Graduate Recruiters' Survey: Signposts to Employability*, Lincs: Harlaxton College.

Randell, G (1989) 'Employee Appraisal' in Sisson, K. (ed) *Personnel Management in Britain* Oxford: Basil Blackwell.

Russo, G., P. Rietveld, P. Nijkamp and C. Gorter (1996) *Labour Market Conditions and Recruitment Behaviour of Dutch Firms: Spatial and Temporal Aspects*, European Association of Labour Economists (EALE), Eighth Annual Conference, Chania.

Strebler, M, Thompson, M and Heron, P (1997) *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*, Institute for Employment Studies report 333.

Thatcher, M (1996) 'Allowing everyone to have their say', *People Management*, Marzo.

Timperley, S and Sisson, K (1989) 'From manpower planning to human resource planning?'. In Sisson, K (ed) *Personnel Management in Britain*, Oxford: Basil Blackwell.

Wallum, P (1993) 'A broader view of succession planning', *Personnel Management*, Setiembre.

Wolf, A (1994) 'Measuring competence: the experience of the United Kingdom' *Revista Europea de la Formación Profesional*, 1.

Wood, S (1986) 'Recruitment systems and the recession', *British Journal of Industrial Relations*, 24 (1).



La contratación en una gran empresa europea

Introducción

El futuro éxito económico de una empresa moderna de fabricación depende cada vez más de su personal, en su cualidad de portadores de competencias. Por ello, la contratación, el despido, la gestión interna y la asignación de las competencias encarnadas en personas se están convirtiendo a toda velocidad en el tema fundamental de la dirección.

Una compañía grande y de varias divisiones elabora innovaciones y aprende de numerosas fuentes distintas. Por ello, la mejora y reconversión de su base de competencias depende en gran parte de la eficaz difusión interna de conocimientos por toda la organización. La naturaleza tácita del conocimiento crítico hace necesaria para ello la reasignación interna eficaz de la gente con competencias. La creciente dispersión y diversidad tanto de las especificaciones del trabajo como de las formas en que se desarrollan las competencias de un individuo a través del aprendizaje en el puesto de trabajo, hace de la asignación de competencias una difícil tarea para la dirección.

Cuanto más simples y estandarizadas sean las competencias y cuanto más se disponga localmente de las capacidades que precisa el mercado, más importancia cobra la evolución de las competencias para una empresa a través de su política de contratación y despido. Debido a ello, la asignación interna de fondos en inversiones formativas suele recaer mayoritariamente sobre los alumnos eficaces, esto es, los miembros del personal con un nivel educativo ya alto y bien adaptados a la profesión.

Este artículo presenta en términos concretos los problemas de gestión de las competencias y del personal en una empresa de renombre europeo que fabrica una amplia gama de productos domésti-

cos de la industria técnica, la corporación sueca Electrolux. Ilustra los problemas específicos de una gran corporación multinacional dentro de un sector industrial tradicional, si bien intenta a la vez exponer las partes de la experiencia concreta de Electrolux que permiten extraer implicaciones más generales para un sector productivo más amplio.

La asignación eficiente del capital humano

La producción industrial en los países de la OCDE está transformando con rapidez su fundamento competitivo desde la tecnología de fabricación, encarnada en el capital invertido en máquinas, hacia la competencia industrial encarnada en los seres humanos o los equipos compuestos por seres humanos. Un equipo competente (Eliasson 1990) es la característica más adecuada para la moderna empresa industrial, que tiene que obtener resultados excelentes en la cuidadosa atracción de talentos y competencias y también en el desarrollo ulterior interno de éstas. En este equipo, o más bien en la jerarquía de equipos competentes que compone una empresa, el aprendizaje constituye un elemento organizativo y se lleva a cabo por rotación del personal y experiencia en el puesto de trabajo, a lo largo de toda la carrera de una persona (Eliasson 1996). Así pues, la organización o estructura de las personas con competencias se convierte en una parte importante del capital cognitivo de la compañía, un capital de competencias que tiene su valor (Eliasson 1991) en los mercados de trabajo interno y externo, y también con equipos enteros, en el mercado de fusiones y adquisiciones de empresas.

Esta «nueva» forma de considerar una empresa, obligatoria dada la creciente competencia global y los rápidos cambios tecnológicos, constituye también un for-



Gunnar Eliasson

Catedrático de la KTH; Estocolmo



Kurt Vikersjö

Director del Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos de Electrolux

El capital humano es un capital escaso que debe asignarse y gestionarse con eficacia dentro de una corporación. Su valor para la compañía y para quien lo emplea depende de esta asignación. Este artículo comenta los problemas específicos experimentados por una corporación multinacional de gran tamaño en una industria ya tradicional, pero intenta asimismo extraer los elementos que comportan implicaciones generales para un sector productivo más amplio.



midable desafío para la dirección empresarial, que tendrá que reorientar su atención hacia los recursos humanos y ser capaz de gestionar con inteligencia la gran variedad que caracteriza al capital humano.

El capital humano es un factor escaso que debe asignarse y gestionarse con eficacia dentro de una corporación. Su valor para la compañía y para quien lo emplea depende de esta asignación. Por ello, el desarrollo interno de las competencias dentro de una empresa abarca tanto la cuestión de reasignar el conjunto existente de conocimientos a las necesidades y circunstancias cambiantes que afronta la compañía, como la cuestión del aprendizaje individual. La corporación sueca Electrolux, en la actualidad la compañía más grande del mundo de diseño y fabricación de electrodomésticos, seguida a corta distancia por la Whirlpool y la General Electric estadounidenses, tiene el interés general de ser una gran empresa con éxito dentro de un sector industrial maduro, con un mercado de trabajo interno potencialmente enorme e internacional.

Este artículo examinará hasta qué punto se ha utilizado o puede utilizarse este mercado de trabajo interno tanto para ofrecer oportunidades de carrera a los empleados, como para atraer nuevos talentos, a fin de reforzar toda la base de competencias de la compañía a través de los destinos internos. Se ha adaptado el artículo para responder a esta cuestión, y somos conscientes que las generalizaciones tendrán por supuesto un valor limitado para el caso de pequeñas empresas o de compañías que trabajen predominantemente en mercados locales. Sin embargo, algunas experiencias de Electrolux presentan un interés general, por ejemplo las que se refieren a la naturaleza cambiante de los empleos y el desarrollo de competencias y a la importancia relativa para la organización de la empresa de atraer competencias utilizando los mercados interno o externo.

Una globalización partida de Europa

Electrolux se fundó en 1919 y desde entonces ha ido sumando una espectacular

historia de éxitos y crecimiento, sobre todo tras la renuncia de su filial estadounidense en 1968, que liberó recursos iniciales para un crecimiento muy veloz en Europa a través de adquisiciones de otras empresas, en conjunto cerca de 180 desde comienzos de los años 60, incluyendo Zanussi en 1984, convirtiéndose de esta manera en el mayor fabricante europeo de electrodomésticos ya en 1968. Con su cuartel general en Estocolmo, Electrolux está compuesta por cerca de 600 compañías filiales, distribuidas por todos los continentes en un total de 60 países. Hace mucho tiempo que mantiene una reputación de gestión dinámica y competente, por lo que en ocasiones se ha llamado a las carreras directivas en Electrolux «la mejor formación para la gestión en toda Europa». Da trabajo en la actualidad a cerca de 110.000 personas. Su volumen de ventas ascendió en 1996 a 25 millardos de marcos alemanes.

La dirección de Electrolux se percató antes de la mayoría de compañías europeas del hecho de que la competitividad internacional sólo podía mantenerse a través de una correcta realización de economías de escala, posibles por la globalización de la producción y de la mercadotecnia. La reducción gradual de las restricciones al comercio, que ha obligado a los productores locales anteriormente protegidos a mejorar o cerrar, hizo este cambio urgente. De ser una compañía de exportación con base en Suecia, a principios de los 70, y un pequeño competidor entre los productos europeos electrodomésticos, a finales de los 80 Electrolux se había convertido ya en un productor europeo con un mercado «nacional» a escala europea. Con la adquisición de White Consolidated Industries of North America (incluyendo las marcas Frigidaire y Westinghouse) en 1986, Electrolux pasó a ser un competidor mundial, con fuerte presencia en Latinoamérica y en Asia. Sin embargo, su base de operaciones predominante sigue siendo Europa, donde se genera el 65% del empleo y el 58% de la producción.

¿Con qué criterios ha estructurado Electrolux su contratación de personal, su sistema de promociones internas y su desarrollo de competencias para afrontar los desafíos globales desde esta base operativa en Europa?



Factores esenciales en el desarrollo empresarial

Una compañía internacional avanzada que se fundamenta en tecnologías únicas y en un estrecho contacto con los clientes no puede mantenerse competitiva recurriendo solamente a exportaciones. La base local de competencias es demasiado estrecha. Los envíos por vía marítima a grandes distancias y los inventarios consiguientes suponen costes altos, y sobre todo la adaptación al mercado local requiere una buena comprensión de los clientes.

Por ello, una corporación moderna que opere en mercados globales requiere principios de gestión también globales y sistemas bien desarrollados para la difusión de competencias e informaciones por toda la organización. Además, también la tecnología se elabora en numerosos puntos distintos dentro de la empresa, y precisa de una difusión eficaz.

Dado que las competencias se hallan encarnadas en seres humanos o equipos de personas, esta *asignación crítica de competencias se consigue a través del desplazamiento de las personas que poseen dichas competencias*, en particular ejecutivos, directivos de operaciones y especialistas técnicos. En una corporación de carácter global, esta asignación implica una contratación global y una movilidad de sus trabajadores.

La adquisición global de competencias dentro de una misma organización, además, supone una fuerte ventaja competitiva cuando puede organizarse eficazmente (por lo que se entiende un mecanismo bien estructurado pero no necesariamente formal). Sobre todo, la aplicación de la movilidad interna a las competencias hace posible que la organización combine los beneficios de los mayores rendimientos asociados a la centralización y estandarización con los de la flexibilidad asociada a la descentralización. Un factor clave tras la libertad de gestión local admitida dentro de Electrolux ha sido el eficiente control central del rendimiento (beneficios). Otras compañías grandes han emprendido también este camino desde los años 80 (Eliasson 1996). Sin embargo, debemos observar que la mo-

vilidad que exponemos consiste en la asignación de competencias y de personas como portadores de competencias. Cuanto más grande sea el capital de competencias encarnado en un individuo o un equipo de individuos, más importante será tener asignado dicho capital de competencias de manera eficaz y desarrollarlo continuamente dentro de la organización.

Competitividad a través de la rotación en el empleo

En general, Electrolux considera el desarrollo de competencias y la rotación en el empleo como un medio importante para lograr la futura competitividad. Este principio se aplica a todos los niveles de la corporación.

Para establecer este capital de competencias móviles podemos distinguir entre una serie de categorías de personal, como ilustra el cuadro 1.

Estos grupos presentan grandes diferencias en cuanto a su historial formativo, competencias y flexibilidad. Pueden hacerse cuatro observaciones:

- ❑ la movilidad, y sobre todo la movilidad internacional, desciende radicalmente por debajo de la categoría 3;
- ❑ la movilidad suele restringirse a las personas que contribuyen significativamente a transferir conocimientos a un nuevo destino y que aprenden y se desarrollan en el curso de una carrera variada;
- ❑ los empleos que no comportan un potencial de desarrollo de competencias están desapareciendo velozmente, pues suelen consistir en labores rutinarias que cada vez se están automatizando más;
- ❑ la norma de gestión de creciente aplicación en corporaciones tanto grandes como pequeñas es que si alguien no es el mejor o al menos el segundo mejor en algún campo debe transferirse su labor a un proveedor con mejores capacidades dentro del mercado. Si hay productores mejores en el mercado, la atención y los recursos de una empresa deberán centrarse exclusivamente en las actividades donde ésta pueda ser la mejor. Esta regla es

«(...) una corporación moderna que opere en mercados globales requiere principios de gestión también globales y sistemas bien desarrollados para la difusión de competencias e informaciones por toda la organización.»

«Cuanto más grande sea el capital de competencias encarnado en un individuo o un equipo de individuos, más importante será tener asignado dicho capital de competencias de manera eficaz, y desarrollarlo continuamente dentro de la organización.»

**Cuadro 1****Capital de competencias móviles; categorías de personas**

nivel 1	Equipos ejecutivos o de competencias máximas, compuestos por individuos que en su mayoría han llegado a ocupar sus puestos tras una carrera interior, cada vez más global e interfuncional
nivel 2	Niveles de cuadros superiores y directores, en conjunto cerca de 500 personas dentro de Electrolux
nivel 3	Jefes de proyecto y responsables de procesos, casi siempre con una titulación académica (industrial o económica), integrados en el grupo de carreras, actualmente un conjunto de personas de Electrolux pequeño pero en rápido crecimiento
nivel 4	Cuadros medios, directores operativos y de departamentos, en conjunto más de 1000 personas de Electrolux
nivel 5	Supervisores, especialistas y otro personal asalariado
nivel 6	Operadores de máquinas, mecánicos y personal de servicio especial
nivel 7	Operarios cualificados
nivel 8	Operarios sin cualificación y personal restante

los trabajadores jóvenes prometedores para las fábricas de Electrolux. Estos trabajadores pasaban frecuentemente toda su vida laboral en la misma empresa. Sin embargo, la vida laboral ha cambiado radicalmente desde entonces, no sólo debido a los cambios tecnológicos y la subsiguiente reorganización del trabajo, sino por otros muchos motivos, de los cuales uno importante es que tanto la producción como la organización empresarial se han hecho globales.

Los operadores de máquinas y los técnicos han reemplazado a los antiguos operarios cualificados especializados. La política educativa sueca, además, arbitó durante los años 60 y 70 una serie de reformas escolares que separaban la escuela y la industria¹, tendencia que actualmente se está invirtiendo. El sistema de aprendices, sin embargo, resulta muy difícil de gestionarse a escala de los trabajadores dentro de una corporación multinacional. Por ello, en las grandes corporaciones multinacionales apenas puede observarse producción basada únicamente en artesanos profesionales. La producción basada en artesanos, por otra parte, es más típica de las pequeñas y medianas empresas que sirven a mercados tanto locales como globales productos en ocasiones muy similares, algunos de los cuales tienen un éxito considerable a pesar de haber invertido poco en investigación y desarrollo y de disponer de una fuerza de trabajo con un nivel educativo formal muy inferior al del promedio de la industria².

Así pues, la movilidad local e internacional tiende a ser bastante escasa para los niveles inferiores incluidos en el cuadro 1. La contratación de trabajadores se efectúa mayoritariamente a escala local, a partir de ambientes sin tradición de movilidad y de individuos que carecen de la enseñanza y la experiencia que facilitan ésta. La necesidad de aprender un nuevo idioma para comunicarse en el puesto de trabajo constituye un obstáculo particularmente fuerte para la movilidad.

La carrera directiva

Mientras que la globalización de las empresas tiende a descomponer el sistema

simplemente una aplicación de los principios que fundamentan la célebre teoría de la empresa de Coase (1937). Cuanto más intensa la competencia global en el mercado de electrodomésticos, más sistemática ha sido la aplicación por Electrolux de este principio. Las tareas y trabajos que no pueden perfeccionarse hasta un grado óptimo mediante un desarrollo interno de competencias o una contratación idónea se automatizan o externalizan por contratos. En este último caso, se independizan también del desarrollo de competencias internas que organiza Electrolux.

El operario aprendiz

Como la mayor parte de las empresas en la industria técnica tradicional de Suecia, Electrolux tuvo en alguna ocasión un sistema bien desarrollado de empleos para aprendices, e incluso escuelas industriales operadas por la firma y diseñadas con el objetivo de orientar a los estudiantes jóvenes desde la escuela hasta el mercado de trabajo, formarles y seleccionar a

1) Reformas escolares de este tipo no tuvieron lugar por ejemplo en Alemania ni en Dinamarca, que siguen conservando gran parte del sistema de aprendices en sus industrias productivas.

2) Como la producción de cadenas pesadas de amarre en la empresa Laestadius (1995) o el éxito de la comunidad de empresas de Gnosjö in Modeen, Suecia (1994).



de aprendices, en los niveles superiores sucede lo contrario, puesto que la carrera de directivo internacional puede considerarse como un tipo muy complicado de formación por aprendizaje o de enseñanza superior (Eliasson 1996b) y como parte del nivel máximo de asignación de competencias dentro de una organización (Pelikan 1989).

Del nivel 3 hacia arriba, la movilidad internacional es frecuente y está aumentando. Se fomenta y requiere cada vez más para alcanzar posiciones del nivel 1. Como Electrolux desea poder ofrecer oportunidades de ascenso a todos sus empleados con talento, puede afirmarse que la movilidad es mayor al estar considerada como una inversión en conocimientos por la dirección de Electrolux.

La mayor parte de los profesionales de elevada movilidad poseen un título académico y utilizan el inglés como idioma de trabajo. El inglés está resultando ser el idioma universal interno para corporaciones y el medio de comunicación de las compañías internacionales, incluyendo las multinacionales europeas. Esta regla de comunicación permite obtener numerosas ventajas a las empresas, pero también supone un inconveniente para los trabajadores que carecen de la formación adecuada para utilizar fácilmente el inglés, y dicho hándicap aparece ya en el nivel 4 de nuestro cuadro y adquiere proporciones cada vez más prohibitivas según se baja en la escala.

Electrolux se califica a sí misma como empresa muy orientada al rendimiento. En principio no considera necesaria una formación superior para los empleos de máximo nivel. En la práctica, no obstante, la carencia de un trasfondo formativo implica para la mayoría de las personas una base insuficiente para aprender permanentemente y con eficacia en el empleo y a lo largo de una carrera. Así pues, los programas formativos para la gestión de Electrolux restringen su oferta a los jóvenes con titulación académica. La probabilidad de encontrar las cualidades necesarias fuera de este grupo se considera demasiado baja.

Allí donde la empresa considera que tiene interés mutuo para ella y una persona invertir en un desarrollo individual de

competencias, se producirá la movilidad. Cuando la compañía tiene que utilizar a operarios cualificados o no cualificados normales, ampliamente presentes en el mercado local, tiende a contratarlos localmente más que a desarrollar estas competencias internamente.

El mercado de trabajo abierto

Se está produciendo una interesante división del mercado de competencias, por un lado en competencias reglamentadas negociables, y en personas con un variado bagaje de competencias difíciles de definir por otro. Las competencias reglamentadas o estandar ocupan los niveles inferiores de nuestro cuadro y pueden adquirirse fácilmente en el mercado, por regla general. La otra alternativa, el portafolio o carpeta de competencias, más difusa, predomina en el extremo superior del cuadro. Se desarrollan cada vez más dentro de la organización o bien en el mercado, con frecuencia como parte de una carrera directiva. Estas competencias obtenidas en una empresa de buena reputación tienen una gran demanda en el mercado, incluso si la carpeta de competencias adquiridas no puede negociarse como tal en conjunto, ya que sus características de calidad son en parte específicas de la empresa y resultan generalmente difíciles de evaluar. La contratación se hace más costosa y arriesgada, y el contrato estándar no es el mejor en cuanto a empleo y salario. Dado que las cualidades de un individuo solamente pueden evaluarse tras un «periodo de inspección» (Hirschleifer 1973), una conclusión teórica es que las carreras que ofrecen parcialmente compensación por pluses y opciones de compra de acciones suelen ser las variantes contractuales más idóneas.

Como consecuencia de los cambios en el empleo y las condiciones externas, los sistemas de relaciones laborales también cambian continuamente dentro de las empresas. Algunas compañías encabezan esta evolución, y otras van a la zaga. Pero más pronto o más tarde todas las empresas tendrán que desarrollar la capacidad de afrontar sus necesidades internas de competencias. Electrolux se vanagloria de sus siste-

«Allí donde la empresa considera que tiene interés mutuo para ella y una persona invertir en un desarrollo individual de competencias, se producirá la movilidad. Cuando la compañía tiene que utilizar a operarios cualificados o no cualificados normales, ampliamente presentes en el mercado local, tiende a contratarlos localmente más que a desarrollar estas competencias internamente.»

«El tamaño gigante de esta corporación y su diversidad interna, no obstante, implica que se ha hecho necesario en la actualidad desarrollar métodos internos de empleo para facilitar la asignación interna de competencias en toda la organización, y ello sin perder la tan importante flexibilidad.»



mas informales de gestión, que exigen un mínimo de personal y burocracia en la sede central. Debido a su tradición multicéntrica, Electrolux ha desarrollado lentamente procedimientos de gestión formalizados y centralizados. El tamaño gigante de esta corporación y su diversidad interna, no obstante, implica que se ha hecho necesario en la actualidad desarrollar métodos internos de empleo para facilitar la asignación interna de competencias en toda la organización, y ello sin perder la tan importante flexibilidad.

La política de *mercado laboral abierto* se formuló por lo tanto como respuesta a estas necesidades. Su objetivo primordial es visualizar las oportunidades de empleo internas en toda la organización internacional a través de anuncios. El paso siguiente será crear posibilidades de carrera más individuales y variadas, ofreciendo una gran diversidad de posibles experiencias de gestión para que el aspirante a una carrera elija ésta a partir de su propia iniciativa. (En este tema, Electrolux se considera por detrás de otras grandes corporaciones internacionales). No obstante, mediante esta medida, acompañada por una rotación profesional obligatoria de unos tres años, y un máximo de unos 6 o 7 años en cada empleo distinto, Electrolux aspira a lograr un capital de competencias de rápido crecimiento y sumamente variado.

Sin embargo, esta forma de optimizar la asignación interna de competencias y el desarrollo de competencias internas a través de la variación en las carreras directivas suele verse restringida por los diferentes sistemas nacionales de beneficios, fiscal y las culturas locales. Electrolux afronta con seriedad dos problemas internos: su insuficiente movilidad interna más allá de las fronteras de un país y el de su cultura homogénea. Ambos problemas pueden tratarse mediante el rediseño de los sistemas de promoción y nuevas prácticas de admisión de formados.

La contratación europea

Los empleos de carreras con promoción ofrecen continuamente oportunidades internas de formación. Pero, si bien en diversa medida, estas oportunidades se refieren a un desarrollo de competencias

específico para Electrolux. Estas no son plenamente negociables en un mercado, pero dan lugar a la elevada productividad dentro de la estructura por equipos de Electrolux. En general, es responsabilidad de cada persona individual aprovechar dichas oportunidades.

Vemos que, paradójicamente, todas las diversas responsabilidades de asistir o tomar medidas de inversión en capital humano se han ido desplazando desde la compañía hasta el individuo. La formación interna de las personas en carreras de promoción, sin embargo, está financiada por la empresa, en parte debido a que representan un grupo selecto de personas prometedoras que Electrolux desea mantener, pero también porque los costes de contratación y formación de nuevos colaboradores son elevados y los contratados adoptarían normalmente una orientación distinta para su formación si tuvieran que pagarla por sí mismos. Así pues, sus programas de compensación y de formación interna se personalizan para que el individuo permanezca en el empleo. Por el contrario, en el caso de los trabajadores normales, que suelen presentar competencias negociables y costes de rotación de personal relativamente bajos, tanto las medidas formativas como la financiación de éstas corresponden a su entera responsabilidad.

Electrolux considera que su cultura interna es excesivamente homogénea para los diferentes sexos, nacionalidades y edades. La política de *mercado de trabajo abierto* se ha ideado para cambiar este hecho, a través de una mayor rotación en el empleo por toda la corporación. Los clientes de Electrolux son predominantemente mujeres. No se considera eficaz con esta base de clientes que la gestión de la empresa esté dominada por los hombres.

Los futuros cuadros ejecutivos tienen que operar en diversos países, con diversas funciones y en diversas culturas. Las carreras directivas anteriormente específicas se están organizando deliberadamente cada vez más de forma que engloban diversas funciones. La jerarquía más horizontal de la organización apoya esta evolución. Las oportunidades de promoción verticales se están reduciendo, y surgen numerosas oportunidades horizontales de carrera. Esto modifica la estructura del



poder y ofrece posibilidades profesionales mucho más interesantes.

La dirección ejecutiva en una corporación tiene que reflejar el mercado. Una corporación global precisa una dirección ejecutiva también global. Pero esto no es algo fácil de lograr. La movilidad en los grandes países europeos (Francia, Alemania, Italia y España) es significativamente inferior a la de los Países Escandinavos o del Benelux, más pequeños.

Aun cuando Electrolux opera globalmente, Europa continuará prevaleciendo y cons-

tituyendo su «mercado nacional». No obstante, Europa no tiene por qué ser necesariamente la fuente principal de competencias profesionales. Esto dependerá de las que Europa sea capaz de proporcionar. Electrolux orienta más bien sus sistemas de contratación y gestión de personal a lograr las mejores fuentes de competencias a escala planetaria. De todas formas, la adquisición global de competencias queda restringida por el momento a los cuadros directivos y grupos de especialistas. Los trabajadores y el resto del personal suelen contratarse preferentemente a partir de la oferta local.

Referencias bibliográficas

Coase, Ronald, H., « The nature of the firm », *Economica, New Series*, IV (13-16), 1937.

Eliasson, Gunnar, « The firm as a competent team », *Journal of Economic Behavior and Organisation*, 13 (3), 1990.

Eliasson, Gunnar, « Financial institutions in a European market for executive competence », in Wihlborg, Fratianni & Willett (dir.), *Financial Deregulation and Monetary Arrangements after 1992*, Elsevier Science Publishers, 1991.

Eliasson, Gunnar, *Firm objectives, controls and organisation - the use of information and the transition of knowledge within the firm*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 1996.

Eliasson, Gunnar, *The use of highly educated people in production*, TRITA-IEO K 1996:10, Institut royal de technologie (KTH), Estocolmo, 1996b.

Hirschleifer, Jack, « Where are we in the theory of information? », *American Economic Review*, vol. LXIII, nº 2 (mayo), 1973.

Laestadius, Staffan, « Le savoir tacite dans une entreprise à faible technicité », *Revista Europea de la Formación Profesional*, nº 6 (diciembre), 1995.

Modén, Karl-Markus, « Vad kan vi lära av «Gnosjöfenomenet»? » (quelles leçons tirer du phénomène Gnosjö ?), in *Kompetens, kompensation och konkurrens, IUI Yearbook 1993/1994*, Estocolmo, 1994.

Pelikan, Pavel, « Evolution, economic competence and the market for corporate control », *Journal of Economic Behavior and Organisation*, 12 (3) (diciembre), 1989.



**Louis Mallet
et alii**



Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa

Esta investigación aborda la cuestión de la mayor implantación progresiva de los titulados empleando para ello la noción de competencias, noción que toma en cuenta tanto el nivel de certificación como la experiencia profesional de una persona, y no exclusivamente su titulación. Esto permite analizar por un lado la lucha competitiva para acceder a un empleo con una perspectiva mucho más general de competencias intergeneracionales, y por otro lado como un problema de implantación de la oferta y no – como suele hacerse – como algo dependiente de la demanda de cualificaciones.

La cuestión general

El aumento del nivel educativo se ha generalizado en toda Europa. Dicho aumento se traduce esencialmente en una prolongación de los periodos formativos de los jóvenes y se propaga al conjunto de la población activa por un proceso demográfico, en el que cada generación está «mejor formada» (formada más tiempo) que la precedente. Podemos medir este fenómeno con el criterio del incremento, medio o estructural, del nivel de titulación que posee la población activa a lo largo del tiempo.

Este aumento del nivel educativo tiene lugar siguiendo modalidades distintas según los países, relacionadas con la historia de los sistemas educativos y más en general con la historia de las propias sociedades. Las principales diferencias se sitúan a escala de la importancia respec-

tiva de la formación general y profesional por un lado, y de las modalidades organizativas de la formación profesional, por otro. Pero independientemente del país de que se trate, puede observarse que hasta la fecha la parte esencial de la certificación se adquiere al comienzo de la vida profesional, y muy escasamente a través de la formación continua.

La tendencia a la prolongación de los periodos formativos es general y continua para cada uno de los países. Pero también experimenta inflexiones y aceleraciones propias de cada uno de los países, en particular en épocas recientes (a partir de 1986 en Francia, de 1990 en Gran Bretaña, de 1975 en España...) Los efectos de estas aceleraciones más o menos radicales sólo serán observables en realidad dentro de algunos años.

Por último, los mercados de trabajo y las economías que absorben este incremento de «capital humano» presentan especificidades muy evidentes.

El conjunto de los países ha invertido esfuerzos considerables en mejorar su política educativa. El objetivo por alcanzar –más o menos explícito– era contribuir al desarrollo económico, adaptando la población activa a un proceso tecnológico rápido, para poder crear de esta manera condiciones de competitividad nacional o internacional nuevas y más favorables. Todo ello, con el objetivo de luchar contra el paro en general y el paro juvenil en particular.

Los escasos éxitos alcanzados, al menos en lo que respecta al paro, y la modificación radical de las características de la población activa derivada de estas políticas, han hecho necesario efectuar una reflexión comparativa sobre las consecuencias a largo plazo de las políticas aplicadas, tanto para el funcionamiento

Este artículo se ha elaborado a partir de una investigación actualmente en curso, cofinanciada por el Cedefop y por seis equipos europeos y coordinada por el LIRHE. El texto refleja en buena parte el informe de síntesis presentado al Cedefop en diciembre de 1996. Así pues, el artículo es resultado del trabajo colectivo de una red compuesta por las instituciones y los investigadores siguientes:

CEDEFOP: Marinou Antipa 12, GR-57001 Salónica (Thermi)

Coordinación de la red: F. Rychener y Prof. J. Planas.

FRANCIA: LIRHE-Laboratorio Interdisciplinar de Investigación sobre el Empleo y los Recursos Humanos, Universidad de Ciencias Sociales, Place Anatole France 31042 Toulouse Cedex

Coordinación del proyecto: Louis Mallet, Director de Investigación CNRS, Catherine Béduwé, Jean Michel Espinasse, Prof. Jean Vincens,

ESPAÑA: ICE-Institut de Ciències de l'Educació, Universidad Autónoma de Barcelona, E-08193 Bellaterra-Barcelona; J.F. Giret, Prof. J.M. Masjuan, Prof. Jordi Planas, J. Vivas.

ALEMANIA: ZHS-Zentrum für Sozialforschung an der Martin-Luther Universität Halle, Alemania Prof. B. Lutz, H. Grünert, J. Orteman.

PAISES BAJOS: Universidad de Amsterdam, Wibautstraat 4, NL - 1091 QM, Amsterdam, Prof. J. Dronkers.

REINO UNIDO: Centre of Economic Performance, London School of Economics, Houghton Street, UK - Londres WC 2A 2AE, P. Robinson.

ITALIA: ISFOL; Via Morgana 33, I -00161 Roma, Lea Battistoni, Ana Moscovini.



del mercado de trabajo como para los mecanismos de acceso al empleo e incluso en lo relativo a cuestiones más globales, como la eficacia de nuestras economías y los fundamentos de la movilidad social.

El proyecto de investigación sobre el que informa este artículo se posiciona en esta problemática general. Se trata de una investigación comparativa efectuada en seis países, (Francia, Alemania, Italia, España, Países Bajos, Reino Unido), de la que solamente presentaremos aquí los primeros resultados. La investigación aborda la cuestión de la implantación progresiva de titulados en el mundo de la economía y la de la competitividad para acceder al empleo, a través de la noción de competencias, una noción que abarca a la vez el nivel de certificación y la experiencia profesional de una persona, y no solamente su nivel de titulación. Esto permite analizar la competitividad para acceder a un empleo por una parte con una perspectiva mucho más general de competencias intergeneracionales, y por otra parte como un problema de implantación de la oferta y no -como suele hacerse- como algo dependiente de la demanda de cualificaciones.

Inflexiones dependientes de las problemáticas nacionales

La investigación se efectuó inicialmente en Francia, centrándose desde el principio en la cuestión de la renovación del empleo y en el puesto reservado a los jóvenes en estos movimientos. ¿Cómo debe explicarse la paradoja aparente por la que las nuevas generaciones, formadas durante más tiempo y mejor que las precedentes, se insertan peor en el empleo y resultan afectadas más masivamente por el paro? Cuestionar de esta manera el acceso de los jóvenes al empleo lleva muy rápidamente a considerar el problema en términos de la competencia generalizada entre generaciones con diversos niveles de titulación. Abandonando la perspectiva clásica de la inserción profesional con el criterio de la demanda de cualificaciones, el equipo se orientó hacia un examen de la problemática en términos de la evolución de la oferta de for-

mación. Este enfoque estructural de la competencia, por oposición a los análisis más tradicionales en términos de grupos demográficos, se fundamenta explícitamente en las relaciones de complementaridad, equivalencia o sustitución entre títulos y experiencia profesional. Una persona que se inicia en una profesión tiene por delante cerca de 40 años de carrera profesional, durante los cuales sus competencias profesionales evolucionarán incluso cuando su nivel de certificación tenga todas las probabilidades de permanecer estable.

La ampliación del estudio a otros países llevó al proyecto a enriquecer la problemática inicial.

El contexto económico del periodo considerado invitó al equipo español a demostrar una mayor prudencia frente a la hipótesis -a que conducen los primeros resultados- de que el sistema educativo no está regulado por la demanda. Las importantes evoluciones acaecidas en España, tanto económicas como políticas y sociales, han llevado a situar en primer plano la posición nueva y particular de este país dentro de la Comunidad Europea. El proceso de incremento de la oferta vendría dictado por la necesidad para esta economía concreta de «recuperar» un cierto retraso en materia de cualificaciones, siendo por tanto más dependiente de la evolución del sistema de empleo que en el caso de los restantes países.

Para nuestros asociados británicos también resulta necesario, aparte de la cuestión del alto índice de paro en los países europeos que constituye el trasfondo de nuestra preocupación, estudiar las relaciones entre este incremento del nivel educativo y el fuerte aumento de las desigualdades salariales desde finales de los años 70, una problemática claramente específica del Reino Unido. ¿En qué medida las actuales tendencias evolutivas de la oferta permiten explicar ambos problemas?

En los Países Bajos la problemática del estudio debe resituarse dentro del debate en torno a la sobreeducación y reformularse como una alternativa entre los niveles micro y macro de la relación formación-empleo. El incremento de la educación y su -relativo- éxito en el nivel

Esta investigación «(...) se orientó hacia un examen de la problemática en términos de la evolución de la oferta de formación. Este enfoque estructural de las competencias, por oposición a los análisis más tradicionales en términos de grupos demográficos, se fundamenta explícitamente en las relaciones de complementaridad, equivalencia o sustitución entre títulos y experiencia profesional.»



«Las teorías del capital humano tienden a establecer una correlación positiva entre el nivel de educación y la productividad, y a interpretar la demanda de educación en función de su rentabilidad económica, ya sea en términos individuales (...), o en términos «macro» (...) considerando los gastos públicos en educación como una inversión que permite favorecer el desarrollo económico. (...) Según este sistema teórico (...) el sistema educativo está regulado por las necesidades del mercado de trabajo.»

microeconómico quedan contrarrestados por el cuestionamiento de la eficacia de esta relación en el nivel macro. Ello plantea lógicamente la cuestión del objetivo que persiguen las políticas educativas públicas y, posteriormente, la del esfuerzo colectivo que supone su financiación. Como resalta nuestro equipo asociado neerlandés, los Países Bajos son una nación «pequeña» y no pueden por ello permitirse tendencias muy distintas a las de los «grandes» países europeos en materia de política educativa; la comparación internacional de los trabajos de investigación sobre estas cuestiones encuentra en este caso una justificación suplementaria.

La relación entre composición por nivel formativo de la oferta de trabajo y composición por nivel de instrucción de la estructura profesional es para los italianos uno de los aspectos de los mecanismos de ajuste del mercado de trabajo a las características de una sociedad post-industrial. El ascenso del nivel educativo se inscribiría entonces como una de las paradojas de una sociedad marcada por la desmaterialización de la producción, la predominancia de la información y los incrementos de productividad que generan un crecimiento económico sin empleos; una sociedad que duda aún (¿o que se resiste a ello?) en tomar el rumbo de una sociedad del ocio.

La contribución alemana parte de las mismas cuestiones fundamentales y que animan a los otros trabajos: el estudio enlaza con las investigaciones efectuadas en los años 70 sobre la «penetración» en el empleo de los jóvenes con mejores niveles educativos. El estudio retoma los debates entre las argumentaciones en términos de «necesidades de mano de obra» o en los del derecho social a la educación, debates interrumpidos desde los años 80 debido al surgimiento de otras prioridades científicas y políticas.

Posicionamiento teórico del estudio

Examinemos rápidamente el marco teórico que permite un análisis de las interacciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, y en particular los elementos que hacen posible estudiar la di-

námica de las evoluciones debidas por un lado a las profesiones (su naturaleza, sus contenidos, sus necesidades de competencias), y por otro lado a la difusión de los títulos que expiden los sistemas educativos.

Este estudio comparativo se plantea fundamentalmente dos tipos de preguntas: la primera es la de las lógicas de distribución de los titulados, cada vez más numerosos en el mercado de trabajo, y la segunda pretende explorar las interacciones entre la formación explícita (concretada en general a través de un título) y los restantes elementos de competencias adquiridas a través de mecanismos informales, en particular a través de la experiencia profesional.

La lógica de la distribución de los titulados

Diversas teorías han propuesto sistemas que permiten explicar la implantación de los titulados en el mercado de trabajo.

Las teorías del capital humano tienden a establecer una correlación positiva entre el nivel educativo y la productividad, y a interpretar la demanda de educación en función de su rentabilidad económica, ya sea en términos individuales (Becker, 1964), o en términos «macro» (Denison, 1962), considerando los gastos públicos en educación como una inversión que permite favorecer el desarrollo económico.

Dentro de esta teoría, la expansión de la demanda educativa y su consecuencia directa, el incremento de los títulos, constituirían una respuesta al crecimiento de las necesidades en cualificaciones del sistema productivo. Aún cuando admite que existen otras formas de adquisición de competencias, como por ejemplo a través de la experiencia en el trabajo, la teoría del capital humano asigna la responsabilidad central del aumento en las competencias y la productividad de la fuerza del trabajo a los centros escolares. La tendencia general de los empleos a exigir niveles de competencias cada vez más elevados y el aumento del número de profesionales que necesitan dichos niveles implican un incremento de los titulados.

Según este sistema teórico (que presupone una información pura y perfecta) el



sistema educativo está regulado por las necesidades del mercado de trabajo. Todo exceso en la oferta de competencias disminuirá el rendimiento de la inversión educativa y por tanto la demanda de educación.

A pesar de numerosas críticas que ocupan un gran espacio en las publicaciones existentes, la teoría del capital humano ha sido el marco de referencia sobre el que se han basado las políticas públicas de enseñanza durante las pasadas décadas. Esta teoría ha justificado la intervención y el apoyo del Estado en favor del proceso de escolarización en masa, para contribuir a la elevación de la productividad y por tanto de la competitividad de nuestros países.

Por su parte, las teorías «credencialistas» señalan la existencia de un mercado de «credential acts», certificados y títulos vinculados a la enseñanza formal, cuyo valor depende más de la oferta y la demanda que de los «conocimientos y capacidades» adquiridos durante la formación (Collins R, 1979). El proceso de selección, según los credencialistas, se basa en la señal que supone un título en un mercado de trabajo que tiene una información imperfecta sobre la calidad de la oferta (Arrow, 1973, Spence 1974).

M. Blaug (1985) propone diferenciar en dos versiones la hipótesis de selección que avanzan las teorías credencialistas. En la versión radical, los títulos sólo sirven para detectar las características personales de una persona, sin permitir ni mejorarlas ni transformarlas. En su versión ligera, la selección por los títulos sería una respuesta a la incertidumbre del empresario sobre el futuro rendimiento de los solicitantes de empleo. La selección por el título y por otras características, como el sexo o la raza, se basa en la experiencia anterior del empresario, quien ha observado que estos criterios permiten en general reducir su incertidumbre sobre la calidad del trabajo ofrecido. En estos casos, el credencialismo puede aproximarse a la teoría del capital humano cuando se supone que el hecho de haber efectuado estudios aumenta las capacidades productivas de una persona.

Al igual que en la teoría del capital humano, y a pesar de que abandona la hipóte-

sis de la información pura y perfecta, el sistema educativo resulta también regulado en este caso por la demanda de competencias. Una abundancia excesiva de señales (títulos) hará a éstos inoperantes y provocará, transcurrido un tiempo, una baja en la demanda de enseñanza.

Sin embargo, Rawlis y Ulman (1974) han demostrado que la estrategia de «discriminación estadística» junto con las imperfecciones en el mercado de estas «credentials» puede dar lugar a una sobreeducación, debida en particular a un incremento «exógeno» de la certificación de la población activa. La abundancia de certificaciones incrementa el número de candidatos y recarga por tanto los costes de contratación. Para mantener constantes sus costes de contratación, las empresas se ven obligadas a aumentar sus exigencias en materia de títulos, lo que da lugar a un proceso de inflación del nivel de los títulos.

Otros estudios teóricos han propuesto elementos que permitirían entender mejor las lógicas de la implantación de títulos en el mercado de trabajo. Se trata en concreto de los estudios que podríamos agrupar con el título de «no correspondencia» entre la educación y el empleo. Estos trabajos de investigación exponen nuevos factores inherentes a los sistemas educativos y productivos, susceptibles de ejercer un efecto sobre la implantación de los títulos, sin excluir por ello los elementos ya aportados por las teorías del capital humano y la del credencialismo. Centran su análisis en los conflictos emergentes de las dinámicas autónomas del sistema educativo, por una parte, y del sistema productivo, por otra (Carnoy y Levin, 1985). Para nuestro trabajo, los elementos de mayor importancia de estas teorías son los siguientes:

- el carácter dialécticamente conflictivo de la relación entre la formación y el empleo, caracterizada por la inadecuación y la influencia mutua;
- la multifuncionalidad del sistema educativo y el carácter conflictivo de sus diferentes funciones. Carnoy y Levin señalan que en el caso de los EEUU, la historia del sistema educativo aparece marcada por una sucesión de periodos caracterizados o bien por lógicas de adaptación

«Por su parte, las teorías «credencialistas» señalan la existencia de un mercado de «credential acts», certificados y títulos vinculados a la enseñanza formal, cuyo valor depende más de la oferta y la demanda que de los «conocimientos y capacidades» adquiridos durante la formación (...) los títulos sólo sirven para detectar las características personales de una persona, sin permitir ni mejorarlas ni transformarlas.»

«Al igual que en la teoría del capital humano, y a pesar de que abandona la hipótesis de la información pura y perfecta, el sistema educativo resulta también regulado en este caso por la demanda de competencias.»



«Como hipótesis de trabajo, partimos claramente de la exogeneidad -al menos parcial- de la demanda de educación. (...) Esta hipótesis (...) también se distingue de los trabajos de planificación que se inspiran en el «manpower approach».»

a las necesidades de la economía capitalista, o bien por lógicas de igualdad de oportunidades;

□ el surgimiento de expectativas entre las personas formadas como elemento de un conflicto entre los sistemas escolares, que producen numerosos titulados y de gran variedad, y la capacidad de las sociedades -y en particular de los mercados de trabajo- para dar satisfacción a dichas expectativas,

Estos análisis permiten esclarecer las relaciones entre la oferta y la demanda de educación con una perspectiva más política. En efecto, la educación no puede reducirse a un problema estrictamente económico. Es una cuestión en parte política, dado que se trata de un bien de carácter público. Las políticas públicas de educación o enseñanza están influidas por los diferentes grupos de presión en defensa de sus respectivos intereses, que el poder público suele tender a satisfacer. En este caso, la política educativa aparece como el resultado de un consenso entre los dueños de empresas, los formadores con sus sindicatos, los jóvenes con sus padres, y los responsables de las políticas educativas.

Así pues, una parte de las publicaciones cuestionan seriamente las teorías clásicas -y predominantes- que conducen a afirmar la existencia de mecanismos de regulación de la cantidad de capital humano y/o de «credentials» en función de las necesidades del mercado.

Nuestro estudio se inscribe dentro de esta perspectiva. Como hipótesis de trabajo, partimos claramente de la exogeneidad -al menos parcial- de la demanda de educación. Esta hipótesis contradice a las teorías predominantes (capital humano o filtro selectivo) que postulan una regulación por el mercado de la oferta de cualificaciones. También se distingue de los trabajos de planificación que se inspiran en el «manpower approach». Según estos métodos, el planificador «fija» la demanda de educación a partir de un análisis de la demanda de trabajo.

La sustitución diploma-experiencia

Los dos principales métodos de adquisición de capital humano son la formación

general y profesional recibida en el sistema educativo y la formación adquirida en el mercado de trabajo, que puede subdividirse en formación práctica en el puesto de trabajo y formación continua.

La teoría del capital humano indica que las personas con niveles de formación implícita o explícita diferentes pueden ser equivalentes para un empleo determinado. Estos dos tipos de formación son por tanto parcialmente sustituibles *en la producción de competencias*. El grado de sustitución, no obstante, puede ser más o menos alto, ya que el empresario puede considerar indispensable un nivel mínimo de experiencia y/o de formación inicial para un empleo determinado. Por contra, para las teorías «credencialistas», los dos componentes resultan con frecuencia complementarios ya que se considera que el título es simplemente un filtro que permite seleccionar a las personas pero que no garantiza su cualificación. Incumbirá por tanto al empresario completar su formación para un empleo dado.

La teoría de la competición por el acceso a los empleos (Thurow, 1974) es una variante de la teoría del filtro en la que el empresario se interesa por la aptitud para formarse, de lo que el nivel del título constituye un buen indicador. Sin embargo, el empresario tenderá a privilegiar la experiencia profesional, en particular la adquirida en la propia empresa. Por esta razón, una parte de los puestos de trabajo se propone con prioridad en el mercado interno. El joven salido del sistema educativo sin experiencia profesional general ni por tanto específica se verá excluido de estos mercados internos y en una posición competidora desfavorable en los mercados externos. Situado en los últimos puestos de la cola de espera, apenas podrá aumentar sus competencias mediante la adquisición de experiencia y/o por la formación continua. La formación continua sólo actuará raras veces como segunda oportunidad, cuando el joven no ha tenido la primera (esto es, la formación por el sistema educativo) (Planas, 1996).

A diferencia de los anteriores enfoques, las teorías del dualismo y de la segmentación muestran que existen diferentes mercados de trabajo con barreras a la movilidad más o menos rígidas, más o



menos institucionales. La selección por un empresario (entre titulados jóvenes o también entre personas de edades diferentes) obedecería pues a reglas sociales, administrativas o económicas justificadas por la política general de la empresa.

Según estas teorías, los empleos aparecen en dos tipos de mercados: el mercado primario y el mercado secundario, subdivididos a su vez en diversos componentes. La estructuración del mercado de trabajo responde a exigencias tecnológicas y no sociales, debidas a la complejidad técnica del proceso productivo. Los empresarios privilegiarán y remunerarán mejor la experiencia y el aprendizaje, sobre todo en el mercado primario. El nivel de formación puede servir como instrumento de selección, pero los salarios vendrán determinados por las características del empleo y no por las características de los empleados. Así pues, el capital humano no empleado en el puesto de trabajo resulta desvalorizado. La sustitución título-experiencia resulta según esto dirigida en parte por la segmentación del mercado de trabajo, determinada a su vez por la evolución tecnológica y las normas institucionales.

Estos elementos teóricos nos muestran que la experiencia es, al igual que la formación inicial, un componente imprescindible de la cualificación individual tanto para los mercados internos como para los externos. La segunda gran hipótesis de nuestro trabajo consiste en incluir esta dimensión en el análisis y en tomar en cuenta las interacciones entre estos componentes. Ello conduce a mantener que son las competencias las que se intercambian en el mercado de trabajo y que estas competencias son un coproducto del sistema educativo y el sistema productivo. La característica especial del principio es que no posee experiencia profesional.

Los resultados estadísticos y su interpretación económica

Como hemos expuesto, el Cedefop aceptó cofinanciar un proyecto que reunía a equipos distintos de 6 países de la Unión en torno a tres objetivos:

□ permitir la creación de una red de equipos especializados en la economía y la sociología de la relación formación-empleo.

□ construir una problemática común para llevar a cabo una investigación comparativa sobre la dinámica de las articulaciones y las interacciones entre el sistema productivo y el sistema educativo.

□ realizar un ejercicio comparativo de registro estadístico de esta cuestión.

Esta fase de construcción de una problemática en torno a bancos de datos comparables está llegando a término. Cada uno de los seis países ha podido reunir los datos necesarios y aplicarles la metodología ideada por el equipo francés del LIRHE.

Dicho brevemente, esta metodología¹ consiste en comparar diversos datos de la estructura de plantillas pertenecientes a diferentes profesiones, estructura registrada según dos criterios: su nivel de titulación y su edad. Se trata pues de un método limitado, restringido a las categorías utilizadas y a las técnicas de comparación. No obstante, constituye una forma de abordar las cuestiones de la implantación de los títulos y de la competición por el acceso a un empleo.

Los resultados presentados y comentados en este artículo constituyen una primera etapa del trabajo de la red, resumida en un informe redactado en 1996². Debemos interpretarlos con precaución. Este proyecto de investigación prosigue aún su labor, y nuestra red acogerá con agradecimiento toda sugerencia y toda crítica.

Los principales resultados obtenidos por el registro estadístico consisten en cuatro. Los dos primeros se refieren a la observación estática de los datos que relacionan las «profesiones» con el nivel de titulación y la edad del personal activo. Manifiesta la existencia de una gran diversidad en la estructura por edades y por nivel de titulación de las profesiones, es decir, por aproximación, una diversidad en las estructuras de competencias de las diferentes profesiones.

Los otros dos resultados se refieren a la evolución de estas estructuras de com-

«(...) la experiencia es, al igual que la formación inicial, un componente imprescindible de la cualificación individual tanto para los mercados internos como para los externos. La segunda gran hipótesis de nuestro trabajo consiste en incluir esta dimensión en el análisis y en tomar en cuenta las interacciones entre estos componentes.»

1) Una exposición detallada de la misma puede leerse en los anexos al informe de diciembre de 1996, y en el Cahier Nº 1 del LIRHE: Béduwé C. y Espinasse JM. - Diplômes, compétences et marché du travail, Toulouse 1995

2) Pueden solicitarse al Cedefop tanto el informe de síntesis como los seis informes nacionales.

**Cuadro 1:****Profesiones, Edades y Títulos**

La profesión es un agrupamiento de empleos con características similares en términos del contenido del trabajo efectuado. Estas características se refieren muy frecuentemente al nivel de complejidad de las tareas, a la especialidad ejercida (en términos de especialidad académica y/o de asignación funcional dentro de la empresa), y con menor frecuencia al sector de actividad o al estatuto del trabajador. Esto es válido para los seis países estudiados, incluso si mantienen diferencias importantes entre sí en cuanto a las lógicas de agrupamiento de empleos.

El nivel formativo implica esencialmente una duración de estudios, por lo general como formación inicial certificada con un título. El nivel formativo es una característica individual. Las nomenclaturas por nivel formativo no son evidentemente las mismas en los diversos países. El criterio básico de la duración de estudios puede combinarse con la naturaleza de las formaciones seguidas (general, técnica, profesional) o incluso con la naturaleza de los organismos que imparten la formación (enseñanza pública, empresas...)

La edad se utiliza como una aproximación a la duración de la vida activa, considerada a su vez como una aproximación a la experiencia profesional, un término en el que se incluyen todos los tipos de aprendizajes, formales o informales, adquiridos dentro de una empresa o en otro lugar, y que no dan lugar a un título.

petencias en cada país y para un periodo de aproximadamente 10 años. Proceden de una modelización que evidencia, de manera asombrosamente coincidente en los seis países, la importancia fundamental que ha tenido la oferta de formación para las transformaciones de las estructuras de competencias en las profesiones. Este efecto de la oferta desempeña así el papel de un ruido de fondo, que una vez conocido y calibrado permite detectar los efectos residuales que sí se interpretan como efectos de mercado debido a los comportamientos específicos de las profesiones para asegurar su renovación.

La construcción de un banco de datos «Profesiones, Edad y Título» común a los seis países

El trabajo estadístico, en una fase preliminar pero no obstante esencial para la calidad y la fiabilidad de los resultados que presentamos, ha desembocado en la creación de un banco de datos «Profesiones, Edad y Títulos» común para los seis países (véase el cuadro 1).

Es evidente que para los periodos estudiados, que se extienden según el país entre 1973 y 1994, los contenidos y las

estructuras del empleo han evolucionado profundamente. La denominación de un empleo no abarca ya las mismas exigencias, los grupos o familias de empleo no presentan los mismos contornos. Incluso a plazo corto, debemos considerar la idea de que las competencias requeridas para un tipo concreto de empleo no serán obligatoriamente estables. Por estos motivos diversos, la categoría de análisis considerada -la profesión- abarca un conjunto inestable de empleos y de oficios. Pero hay que tener muy en cuenta que el estudio se sitúa en una perspectiva macroscópica. Hacemos implícitamente la hipótesis de que al nivel agregado de las nomenclaturas utilizadas, estas evoluciones no afectan a la solidez de una clasificación, sin duda generalizante pero que nos permite distinguir perfectamente grupos de empleo correspondientes a grandes tipos y grandes niveles de requerimientos diferentes.

Si bien la edad no plantea problemas de medición, sí puede rebatirse que esta variable suponga una buena aproximación a la experiencia profesional. Sin entrar en detalles, resulta intuitivo que según los tipos de empleo, la edad de las personas, su antigüedad en el trabajo, la relación entre la adquisición de experiencias y el tiempo transcurrido puede adoptar formas distintas e incluso contradictorias. Pero por el otro lado, tampoco puede negarse que la ausencia de experiencia constituye un motivo que los empresarios invocan frecuentemente para rechazar la contratación de un principiante. Además, es razonable considerar que una parte variable de las competencias profesionales se adquiere desde luego dentro de un empleo. Pueden elaborarse sin duda indicadores más complejos de la experiencia profesional, pero no a partir de los datos que hemos tratado en el estudio. En conjunto, es importante saber que para nosotros esta aproximación a la experiencia con el criterio de la edad constituye un compromiso sólo temporal.

Las informaciones se hallan codificadas en las nomenclaturas de empleo y de formación nacionales. Estas nomenclaturas no son obligatoriamente comparables entre sí, puesto que no presentan ni las mismas lógicas de construcción ni el mismo nivel de detalle. No obstante, ello



no es un problema para el ejercicio propuesto, teniendo en cuenta que no comparamos las profesiones entre sí sino la manera en que evolucionarán sus estructuras internas. Al observar el problema de esta manera dinámica, la cuestión de la comparabilidad de las nomenclaturas resulta menos crucial, y no afecta a la convergencia de los resultados nacionales.

A lo largo de nuestro estudio, entendemos la profesión en un sentido muy general, como categoría de empleo. Los datos correspondientes se basan en el registro o codificación de la actividad de las personas mediante nomenclaturas. Por razones de fiabilidad estadística relacionadas con la dimensión de las muestras nacionales, las hemos reagrupado en un número de puestos variables de un país a otro. Las coordenadas macroeconómicas en las que situamos nuestro ejercicio nos llevan en ocasiones a dar a la profesión un papel protagonista, si bien es evidente que se trata de un recurso lingüístico, y que son sin duda las empresas quienes contratan. A continuación analizamos, en situación de equilibrio a posteriori, la repercusión de dichas contrataciones sobre la composición por título y por edad en las profesiones.

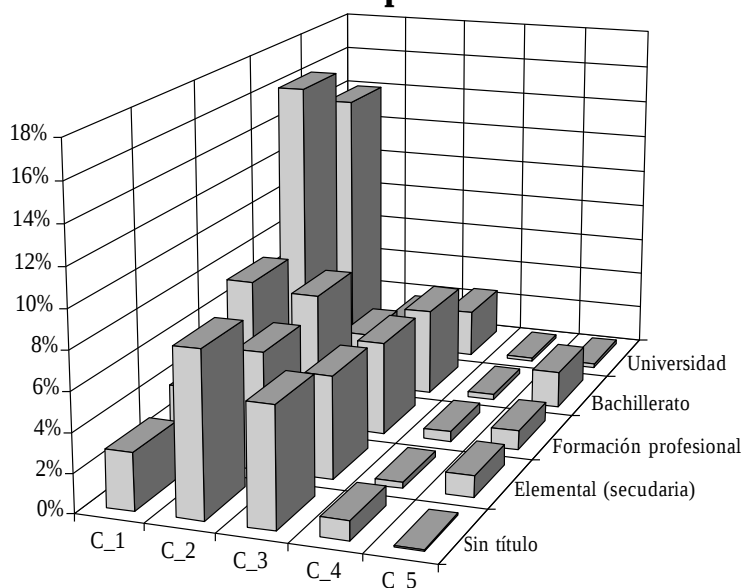
La observación estática de los datos que relacionan las «profesiones» con el nivel de titulación y la edad de las personas que las ejercen.

En una fecha dada, la estructura por nivel de titulación y por edad para cada profesión consituye un perfil original, testimonio de una relación formación-empleo particular.

Existe una distribución preferente de determinados títulos en determinadas profesiones, incluso al margen de las profesiones reglamentadas; en cada profesión se concentran de esta manera personas con uno o varios niveles de titulación.

Estas estructuras de titulación internas a las profesiones se hallan a su vez estrechamente relacionadas con la edad de los trabajadores. El sistema educativo evoluciona y produce, una generación tras otra, flujos de titulados distintos en cantidad y en nivel. Cada persona lleva, como factor de probabilidad, la huella del nivel

Fig. 1
Estructuras de competencias para la categoría de «Secretarías/os»³ El caso español



C_1, C_2...: Categoría de edades.

3) Esta categoría no es homogénea entre los diversos países. La hemos elegido a título puramente ilustrativo.

promedio de su generación. Cada generación posee por tanto una estructura de titulación que le resulta propia.

Podemos pues describir a cada profesión a partir de la estructura titulación/edades de los profesionales que la componen. A título de ejemplo, la figura 1 ilustra el «perfil» de la categoría «secretarías/as, oficinistas, empleados/as administrativos» en España.

La intervención de estos dos criterios, titulación y edades, arroja diversas conclusiones sobre la estructura de las competencias de una profesión. Nos proporciona una imagen instantánea de dos componentes esenciales de la cualificación. Estos componentes son, por regla general complementarios a escala individual. A escala colectiva, pueden ser sustituibles o no sustituibles, ello depende de la heterogeneidad de los empleos dentro de la profesión estudiada y de la práctica habitual de las empresas. La hipótesis de la sustituibilidad completa y general es con seguridad demasiado arriesgada. Esto daría lugar a una competición intergeneracional permanente, que no existe en todas partes. Además, esta sustituibilidad no es ni perfecta ni gratuita. Los costes salariales, y más en general, los costes de

«La transformación en la estructura de la población activa por profesión no basta para absorber el superávit educativo.»



Cuadro 2: Estructuras de titulación en el caso español

	Inicial	Final	Inducida por la variación del empleo
Niveles de titulación	(1) 1982	(2) 1990	(3)*
Sin título o enseñanza primaria	13,6	11,2	12,2
Elemental (secundaria)	70,3	60,1	68,1
Bachillerato	6,3	9,1	7,0
Formación profesional	2,1	8,2	2,4
Universidad	7,7	11,4	10,4
Total	100 %	100 %	100 %

* La columna (3) se obtiene aplicando a la estructura de 1982 las variaciones de personal en las profesiones surgidas entre 1982 y 1990, y tomando por tanto como fijos los coeficientes de índices de titulados por profesión.

«El incremento continuo del nivel educativo se ha propagado al conjunto de las profesiones, proporcionalmente a las estructuras de competencias iniciales.»

acceso al empleo (contratación, adaptación ...) pueden ser variados. Las empresas no son por tanto indiferentes a los mecanismos de acceso.

El perfil de cada profesión constituye un resumen, evidentemente incompleto, de la historia de las contrataciones. La evolución de este perfil en los 10 últimos años nos proporcionará indicaciones sobre los cambios que se producen en los mecanismos de contratación.

La evolución en las estructuras de competencias

La transformación en la estructura de la población activa por profesión no basta para absorber el superávit educativo. La distribución de la población activa en las diversas profesiones evoluciona: algunas profesiones experimentan un incremento en el número de personal y otras una disminución. Las profesiones más cualificadas aumentan, y las menos cualificadas se reducen, fenómeno que podría explicar por sí solo la absorción de un número creciente de titulados. Pero además parece que en todos los países esta transformación estructural es insuficiente. Es cierto que las profesiones que requieren más titulados se van desarrollando, pero además todas las profesiones o casi todas tienen un mayor consumo de titulados.

El ejemplo del cuadro 2 ilustra este fenómeno: se ha obtenido la columna 3 calculando cuál sería la estructura por niveles de titulación en 1990 si cada profesión hubiese conservado, entre 1982 y 1990 las mismas estructuras de titulación. Vemos que el personal de los niveles superiores es en realidad (columna 2) más numeroso que lo que hubiera podido esperarse de la evolución cuantitativa de las profesiones.

Así pues, las profesiones han modificado las proporciones internas de titulados para absorber el superávit de oferta que supone cada nueva generación de formados.

El problema consiste en averiguar el mecanismo de propagación de este incremento de los titulados dentro del sistema de empleo. ¿Resultan absorbidos por algunas profesiones más afectadas por los cambios tecnológicos importantes, y por tanto necesitadas de cualificaciones suplementarias, o se han distribuido por todo el conjunto del sistema de empleo?

Esta segunda hipótesis puede comprobarse de manera bastante sencilla: basta con simular lo que hubiera sido la evolución de las estructuras de titulación internas a las profesiones si, partiendo de su situación inicial, solamente hubiera existido el efecto del nivel de la oferta de formados generación tras generación.

A partir de esta metodología desarrollada por el equipo francés y reproducida para los datos normalizados (esto es, los datos de Profesión-Edad-Título en dos fechas distintas) de cada uno de los seis países, proponemos tres métodos de cálculo:

- ☐ el primero sólo tiene en cuenta la variación de la oferta de formados;
- ☐ el segundo solamente tiene en cuenta, por el contrario, la variación de personal en las diferentes profesiones;
- ☐ el último propone un cálculo simultáneo de los dos efectos.

La evolución en cada país de estas estructuras de competencias

Los principales resultados de estas diferentes modelizaciones (cuadro 3) demuestran de manera increíblemente homogé-



Cuadro 3

Coeficientes de determinación (R^2) entre los diferentes cálculos sobre los cuadros profesiones-edad-títulos

Modelo	Francia	Italia	Alemania	Países Bajos	España	Gran Bretaña
Periodo de observación	82-90	81-91	79-91	73-92	82-90	84-94
Resultados en personal						
(1) Variación observada	74,2	48,1	72,9	21,5	85,9	60,8
(2) Variación de la oferta de competencias	83,3	56,6	91,4	71,5	91,7	86,2
(3) Variación de la demanda de competencias	80,0	70,4	79,9	33,7	87,9	71,1
(4) Variación simultánea de la oferta y la demanda	93,7	91,3	93,2	82,5	93,8	93,7
Resultados en estructuras						
(5) Variación observada	79,4	63,3	69,6	14,2	84,7	71,9
(6) Variación de la oferta de competencias	91,2	80,0	87,2	66,3	89,2	91,9
(7) Variación de la demanda de competencias	79,4	63,3	69,6	14,2	84,7	71,9
(8) Variación simultánea de la oferta y la demanda	91,8	83,2	87,1	68,8	88,5	92,5
(9) Correlación entre el modelo por efecto de la oferta y el modelo por efectos simultáneos	99,6	95,3	99,9	98,1	99,5	99,7

nea en los seis países la predominancia de un efecto puro de la oferta educativa. El incremento continuo del nivel educativo se ha propagado al conjunto de las profesiones, proporcionalmente a las estructuras de competencias iniciales.

Analizando con mayor detalle los resultados de los tres cálculos propuestos, podemos señalar que las estructuras de competencias en las profesiones presentan, debido a la implantación de los titulados generación tras generación dentro del sistema de empleo, las siguientes características:

- son muy dependientes del pasado;
- son predecibles en gran parte por el incremento de niveles educativos en las generaciones sucesivas;
- son independientes en gran medida de la variación del personal de plantilla dentro de las profesiones.

Muy dependientes del pasado

Las estructuras de competencias de las profesiones han evolucionado escasamen-

te en el periodo estudiado, si las referimos al conjunto de los flujos de entradas y salidas de la profesión: en función del país, la simple estructura inicial permite predecir entre un 63 y un 85% de la estructura final (exceptuando a los Países Bajos, cuyo periodo de observación ha sido más largo) (véase el cuadro 3, línea 5). Ello implica que las empresas han reproducido en buena medida el pasado en sus opciones de contratación o de promoción, respetando en particular los antiguos equilibrios entre la contratación de jóvenes (mayor nivel de titulación) y la promoción de los menos jóvenes (con menor nivel de titulación) en las diferentes profesiones.

La renovación de los empleos se lleva a cabo a través del acceso a la actividad laboral de los jóvenes directamente procedentes del sistema formativo y/o por la movilidad profesional del personal con niveles de competencias equivalentes. Las estructuras que observamos son puntos de equilibrio momentáneos resultantes de una multitud de movimientos de entradas y salidas en el empleo. La estabilidad (relativa) de las estructuras de competen-

«Ha sido el conjunto de las profesiones quien se ha beneficiado del incremento en los niveles educativos, y no solamente -como podría pensarse a priori- aquellas profesiones con una evolución tecnológica notoria.»



cias en unos 10 años, considerando estos movimientos, nos muestra que el mercado de trabajo ha continuado funcionando y que no se ha producido un parón general de las promociones sociales y/o profesionales. Así por ejemplo, a finales de este periodo podemos encontrar aún cuadros directivos relativamente jóvenes y de bajo nivel de cualificación, resultado probable de las promociones en este periodo.

Esta movilidad ascendente ha coexistido con fenómenos de paro y/o de desclasificación de los jóvenes.

Predecibles en gran parte por el incremento del nivel educativo en las generaciones sucesivas

La correlación entre la estructura final de las competencias por profesión y la estructura inicial modificada únicamente por la evolución de la oferta se sitúa entre el 80 y el 91,9% según los países (excluyendo a los Países Bajos) (véase el cuadro 3, línea 6).

Este resultado demuestra la existencia de un efecto de oferta fuerte para la evolución de las estructuras de competencias en las profesiones, independientemente de sus demandas diferenciadas de competencias.

Ha sido el conjunto de las profesiones quien se ha beneficiado del incremento en los niveles educativos, y no solamente -como podría pensarse a priori- aquellas profesiones con una evolución tecnológica notoria. Dicho de otra manera, esta elevación del nivel educativo debida a la llegada al mercado de trabajo de generaciones cada vez más tituladas se distribuye para todo el conjunto de las profesiones proporcionalmente a sus estructuras iniciales de competencias.

El carácter general de este resultado lo hace hasta cierto punto previsible. El conocimiento de la producción de los sistemas educativos a largo plazo permite «predecir» en buena medida las estructuras de competencias ulteriores en las profesiones.

Estos resultados, y sobre todo su coincidencia dentro de seis países europeos dotados de sistemas de formación y em-

pleo diversos, llevan a la idea de la autonomía de la demanda social de educación con respecto a las necesidades económicas. Así pues, nuestra primera hipótesis recibe una corroboración. Este trabajo propone una formalización y una cuantificación de la predominancia del efecto de la oferta, que fundamenta dicha hipótesis.

Independientes en gran medida de la variación de personal en las profesiones

Si además del efecto de la oferta tomamos en cuenta la variación en el personal de las profesiones, ello no nos permite mejorar significativamente el cálculo de las estructuras de competencias, como lo demuestra la comparación entre el modelo por efecto de la oferta (véase el cuadro 3, línea 6) y el modelo por efectos simultáneos (véase el cuadro 3, línea 8).

Hubiera sido lógico que las transformaciones de las estructuras estuvieran relacionadas con el incremento o el declive en personal de las profesiones, ya que estas evoluciones cuantitativas son índices tanto de un saldo de flujos de entradas y salidas muy distintos como de cambios probables en los contenidos. Por contra, parece que la evolución de las estructuras de competencias no está vinculada, o apenas, a las variaciones de personal por profesión.

Si consideramos que las variaciones de personal en las profesiones constituyen indicadores de la demanda de competencias, este resultado señala que la estructura de las competencias evoluciona de manera muy independiente de dicha demanda. Y más aún, que el efecto de la demanda parece despreciable en comparación con el de la oferta.

Si se intenta predecir de forma muy global las estructuras de competencias en las profesiones, bastará con conocer la evolución de la producción de titulados por el sistema educativo a largo plazo para hacerse una idea relativamente precisa, sea cual sea la variación en la demanda de las profesiones por otro lado.

Esta aparente independencia de las estructuras de competencias con respecto



a la evolución del personal en cada profesión nos hace pensar que las economías consideradas no han experimentado carencias graves de competencias, al menos en nuestro contexto analítico limitado a determinadas profesiones y a nuestra definición estrecha de las competencias (títulos y edad). Si han existido carencias (o excedentes), ello se ha producido globalmente, con independencia de las profesiones, o bien por el contrario localmente y para competencias especializadas, no observables a través de las profesiones y los niveles de titulación.

El efecto de la oferta

Este efecto de la oferta actúa como un ruido de fondo muy potente (trend) que explica las variaciones de competencias. Dominar este factor permite estudiar, profesión por profesión, sus ajustes preferenciales con respecto a las diferentes categorías de mano de obra.

La modelización permite predecir, esencialmente a partir de la oferta, la futura estructura de las competencias en las profesiones, con proporciones que van desde el 68,8% en el caso de los Países Bajos al 92,5% en el caso del Reino Unido (cuadro 3, línea 8). Existe pues una parte no explicada por el modelo, que deberá interpretarse profesión por profesión.

Las consecuencias del análisis de estos efectos residuales son inmediatamente operativas: para cada uno de los seis países, podemos elaborar la lista de las profesiones «desviacionistas» con respecto al comportamiento promedio previsible tomando en cuenta la evolución de los sistemas de formación. De esta manera se obtiene una tipología dividida en tres grupos: las profesiones que han absorbido más titulados de lo previsto, las que han absorbido menos y, por último las que presentan un comportamiento conforme a las previsiones.

Este trabajo de clasificación de las profesiones lo han realizado los Países Bajos y Alemania, sin que sea posible no obstante extraer conclusiones «económicas» sobre los mecanismos de distribución entre los diferentes grupos.

La contribución del Reino Unido ha centrado su atención en la cuestión específi-

ca de los titulados de la enseñanza superior. Así, el ejemplo de las secretarías, que en el Reino Unido y también en los Países Bajos tienen más titulación de lo que podría preverse, muestra que pueden invocarse dos tipos de explicación a priori contradictorias: evolución tecnológica de estos empleos o desclasificación (trabajo infracualificado) de los titulados universitarios en dichos países.

Es posible, cuando los datos lo permiten, ir aún más lejos en el análisis de estos comportamientos desviados y volver a aplicar, para el análisis de casos especiales, la división según las dos modalidades de las competencias que son el diploma y la experiencia. Ello ha podido efectuarse, hasta el momento, para los casos francés y español.

Se demuestra de esta manera que las profesiones han experimentado comportamientos diferentes de los esperados no sólo con respecto a los niveles de titulación sino también en cuanto a las complementariedades/sustituciones posibles entre títulos y experiencia, esto es, los arbitrajes que realizan los empresarios para tal o cual profesión entre los jóvenes activos de mayor nivel de cualificación y/o los activos más experimentados (es decir, de mayor edad). Pueden por tanto clasificarse las profesiones siguiendo la forma de sus arbitrajes entre formación formal e informal.

En el caso francés, esta tipología conduce a observar que suelen ser las profesiones cualificadas (en el sentido laboral de cualificación: Directivos, Profesiones intermedias, Operarios y trabajadores cualificados) las que recurren preferentemente a la experiencia y/o a la pareja experiencia+título. A la inversa, las profesiones menos cualificadas son las que parecen recurrir con mayor frecuencia al título de lo que podría preverse. La valorización del diploma parece, como mínimo, poco relacionada con el desarrollo de las cualificaciones, es decir, con las evoluciones tecnológicas.

Los resultados españoles son similares a los franceses. Se observa que la mayor parte de las profesiones han absorbido más titulados, con o sin experiencia, que lo que permitía prever su situación de partida. La tendencia general es a la sus-

«(...) las profesiones han experimentado comportamientos diferentes de los esperados, no sólo con respecto a los niveles de titulación sino también en cuanto a las complementariedades/sustituciones posibles entre títulos y experiencia (...). Pueden por tanto clasificarse las profesiones siguiendo la forma de sus arbitrajes entre formación formal e informal.»

«De forma muy general y para el conjunto de los países, el resultado esencial es la existencia de un efecto de la oferta sobre la evolución de las estructuras de Título/Edad en las profesiones. (...) Correlativamente, el efecto de la demanda, según indica la evolución del personal, desempeña un papel de escasa importancia.»



«(...) en seis países de Europa la distribución de los titulados en la economía obedece a leyes complejas. La dinámica conjunta del sistema parece más influida por un movimiento de implantación generalizada de los titulados que por fenómenos de déficits o excedentes por profesión, incluso si tales fenómenos desempeñan un papel (...).»

«Lo esencial de nuestro resultado está bien resumido por el término «generalizado» y no permite extraer un juicio sobre la oportunidad de un nivel concreto de producción de titulados.»

titución en favor de las personas más tituladas y más jóvenes, lo que no impide que sean precisamente los jóvenes los más afectados por el paro.

Implicaciones, límites y conclusión

Los primeros resultados de este estudio deben someterse a crítica e interpretación. Deben resaltarse claramente sus límites, teniendo en cuenta el peligro de extraer implicaciones políticas apresuradas de estos resultados. Es importante diferenciar entre lo que podemos deducir razonablemente de estos resultados y lo que no puede admitirse en absoluto como conclusión en esta fase.

La existencia de un efecto de la oferta sobre la evolución de las estructuras de Título/Edad en las profesiones

De forma muy general y para el conjunto de los países, el resultado esencial es la existencia de un efecto de la oferta sobre la evolución de las estructuras de Título/Edad en las profesiones. La simple disponibilidad de un número mayor de formados en el mercado explica en gran medida estas transformaciones de la estructura profesional. Correlativamente, el efecto de la demanda, según indica la evolución del personal, desempeña un papel de escasa importancia.

Entendámonos: la demanda de las profesiones es por supuesto real, pero se manifiesta en cada profesión de manera comparable: la estructura de competencias iniciales y la disponibilidad de los oferentes de trabajo explican por sí solas en su mayor parte la evolución. Se ha propuesto un primer modelo teórico para explicar el comportamiento de las empresas (Espinasse JM. y Vincens J. -1996). El modelo mantiene, en términos resumidos, que las empresas contratan los diversos tipos de competencias en función de sus proporciones relativas en el mercado de trabajo.

Este efecto importante de la oferta, puede interpretarse por su parte de dos maneras: la primera, de inspiración credencialista, lleva a pensar que frente a una mano de obra cada vez más titulada los

empresarios simplemente incrementan sus niveles de exigencias para cada profesión. La contratación creciente de titulados procede de la existencia de un mayor número de éstos, y no de cambios en las exigencias intrínsecas de los empleos. Esta primera interpretación comporta varios problemas: para los periodos que hemos estudiado, es razonable pensar que son muchos los empleos que han evolucionado. Además, ¿por qué la disponibilidad de titulados no conduce a una concentración más rápida de titulados en las profesiones de nivel alto? Hemos observado, de hecho, que son más bien las profesiones menos cualificadas las que «sobreabsorben» titulados. Por último, la hipótesis credencialista no afirma que esta sustitución no titulados/titulados sea gratuita. La ausencia de un análisis de las evoluciones salariales constituye evidentemente un importante punto débil de nuestros resultados, pero a la vez una vía de investigación para el futuro (Robinson 1997).

La segunda interpretación, más habitual y basada en una explicación por la demanda, pretende que este aumento general en la demanda de cualificación por profesión proviene de cambios significativos en los contenidos y requerimientos de los empleos, por razones vinculadas al progreso tecnológico y a la necesidad de incrementar la competitividad. Esta segunda interpretación sólo es compatible con nuestros resultados si todas las profesiones tuvieran un comportamiento comparable, esto es, si existieran pocos efectos específicos de las profesiones. Ello implicaría que todos los empleos han sufrido transformaciones comparables o que los empresarios consideran el incremento del nivel de titulación como una necesidad general, independiente de las especificidades de cada profesión.

La demanda específica de las profesiones se manifiesta de manera restringida: existen en todos los países numerosas profesiones para las que el incremento de competencias es superior -en algunos casos inferior- a la media prevista por el efecto de la oferta. Se han interpretado estas desviaciones residuales como efectos del mercado que corresponderían a los ajustes realizados para las profesiones, tomando en cuenta las rarezas relativas de la oferta (Bédoué-Espinasse 96). Ello impli-



caría que, dentro de algunas profesiones, el cambio tecnológico ha sido lo suficientemente importante para que se produzca realmente un aumento de las exigencias en la contratación.

Estas diferentes interpretaciones llevan a considerar la relación formación-empleo bajo un prisma algo heterodoxo. Un análisis muy difundido en el debate social considera que la intensificación de los esfuerzos educativos es un remedio al paro y, más en general, al conjunto de las dificultades que atraviesan nuestras economías. Este análisis se fundamenta con frecuencia en la existencia de déficits o carencias de competencias, que deberían poderse remediar con un esfuerzo formativo.

Sin embargo, nuestros resultados muestran que, durante estos últimos 20 años, en seis países de Europa la distribución de los titulados en la economía obedece a leyes complejas. La dinámica conjunta del sistema parece más influida por un movimiento de implantación generalizada de los titulados que por fenómenos de déficits o excedentes por profesión, incluso si tales fenómenos desempeñan un papel (efectos residuales)

Pero debemos insistir en resaltar que el carácter general del efecto de la oferta y las teorías de la demanda que conviene asociar a dicho efecto (¿desde luego las necesidades de las empresas son muy reales!) no afirman nada sobre el nivel educativo deseable de la población activa o sobre el de los gastos públicos o privados que permiten financiar la formación. Nuestros resultados son perfectamente compatibles con una sobreeducación generalizada, de lo que dan gran testimonio los empleos infracualificados; pero también son perfectamente compatibles con una infraeducación generalizada. El carácter mediocre de los resultados económicos internacionales de nuestros países sugiere más bien esta hipótesis. Por último, estos resultados sólo resultan compatibles con una buena correspondencia con la demanda si se adopta una acepción muy particular de ésta que se manifestaría por una necesidad general de títulos válida para todas las profesiones y comparable a las necesidades que manifestaban para la mayor parte de los empleos las empresas entre las dos gue-

rras mundiales: asalariados que supieran leer, escribir y contar.

Lo esencial de nuestro resultado está bien resumido por el término «generalizado» y no permite extraer un juicio sobre la oportunidad de un nivel concreto de producción de titulados. Para llegar a ello, habría que introducir en el análisis los salarios y los vínculos formación - productividad, cosa que no hemos hecho en esta primera etapa.

Los límites del ejercicio

Conviene recordar una vez más los límites de nuestro ejercicio y por tanto de los resultados obtenidos. La primera serie de limitaciones se refiere a las categorías de análisis escogidas. Hemos resaltado ya las ambigüedades de la asimilación edad-experiencia. Los niveles de titulación suelen estar compuestos por una nomenclatura muy agregada (5, 6 o 7 puestos) que mezcla obligatoriamente tipos de formación muy variados, sobre todo en los sistemas formativos cuya evolución es o ha sido rápida. Por último, la profesión es una categoría que también plantea problemas: en función de su homogeneidad interna, en función de la estabilidad de su composición, nuestros resultados pueden adoptar sentidos diferentes.

También hemos resaltado ya la segunda serie de limitaciones: no hemos tomado en cuenta los costes, los salarios y en general los factores monetarios en las transiciones examinadas. La introducción de estos elementos permitiría efectuar afirmaciones sobre la eficacia de las políticas aplicadas. Será una vía esencial para proseguir esta investigación.

Las repercusiones políticas

Las repercusiones políticas del ascenso de los niveles educativos y de la aceleración que éste experimenta desde hace varios años plantean cuestiones fundamentales para la evolución de los sistemas formativos.

Si nuestras sociedades continúan intensificando los esfuerzos por la formación inicial, a pesar de su relativa ineficacia para luchar contra el paro y sobre todo contra el paro juvenil, es que existe un consenso en torno a esta cuestión. Observamos tres

« Si nuestras sociedades continúan intensificando los esfuerzos de formación inicial, a pesar de su relativa ineficacia para luchar contra el paro y sobre todo contra el paro juvenil, es que existe un consenso en torno a esta cuestión.»

«Así pues, debemos preguntarnos si las políticas de este tipo pueden perdurar y si seguirá siendo positivo el balance costes/beneficios de una política de prolongación de la escolaridad.»



agentes implicados directamente en la elevación del nivel educativo: el Estado, las empresas y los jóvenes. Cada agente tiene dos estrategias posibles: aumentar los periodos de formación o no hacerlo. El problema se plantea en términos idénticos para nuestros seis países incluso si las formas que adopta la prolongación de la escolaridad dependen de contextos y características nacionales de los sistemas formativos. Puede observarse fácilmente que los tres agentes están interesados en la estrategia de prolongar la duración de los estudios. Las empresas tienen un triple interés en ello: la presión sobre los salarios, la creación de una reserva de mano de obra cualificada para responder a las fluctuaciones de la producción y una mejor posibilidad de gestionar adaptativamente sus plantillas. El Estado tiene por misión garantizar la mejor disponibilidad posible de competencias. Por otro lado, mantener durante más tiempo a los jóvenes en el sistema formativo, aparte de este objetivo a largo plazo, tiene la ventaja a corto plazo de protegerlos del paro. En cuanto a los jóvenes y sus familias, dado el nivel actual del paro y el escaso coste marginal que supone la formación, tendrán interés por obtener el título más elevado posible a fin de adquirir la máxima competencia. Además, para los tres agentes la formación aparece como un medio de armarse contra la incertidumbre que pesa sobre la evolución de las cualificaciones y la evolución a largo plazo de las capacidades técnicas.

Así pues, esta estrategia política ha sido ventajosa para las tres partes actuantes y ha constituido una respuesta coherente y de consenso a la situación que ha provocado en los seis países tratados la emergencia simultánea de la globalización de la economía, de un progreso técnico acelerado y de un fuerte incremento del índice de paro. Los inconvenientes (empleos infracualificados de los jóvenes, probable baja de la rentabilidad social e individual de las inversiones educativas, exclusión de los menos titulados...) han sido en conjunto débiles, a pesar incluso de que las modalidades nacionales de prolongación de la duración de estudios hayan creado disparidades (el nivel de paro entre los jóvenes, por ejemplo).

Así pues, debemos preguntarnos si las políticas de este tipo pueden perdurar y

si seguirá siendo positivo el balance costes/beneficios de una política de prolongación de la escolaridad.

Volvamos a nuestros resultados. El fuerte ascenso del nivel de las formaciones iniciales no ha impedido al mercado de trabajo continuar produciendo conocimientos implícitos que enriquecen las cualificaciones individuales. El mecanismo de coproducción de las competencias por los sistemas educativo y productivo perdura. Ello queda demostrado por el mantenimiento de la diversidad en las formas de acceso a una profesión. También, por la predecibilidad de esta diversidad, lo que constituye el resultado principal de nuestro trabajo estadístico.

Por contra, las condiciones en las que estos dos sistemas cooperan se han modificado radicalmente. El mercado de trabajo, cuya necesidad es renovar el volumen de bajas total o parcialmente, intentará contratar a jóvenes más y más formados. Por esta razón, a plazo y en promedio, éstos serán más competentes para un nivel dado de experiencia que sus predecesores.

Los efectos de una modificación del nivel de acceso de los jóvenes al mercado de trabajo se transmiten a posteriori sobre la población ocupada. Una medida de política educativa puede ejercer efectos, a través de este mecanismo, sobre las condiciones de empleo (o sobre el empleo) de las personas salidas del sistema educativo hace bastante tiempo. También se propagan a priori del acceso a la vida activa, a través de las expectativas que generan en los jóvenes en fase escolar y en sus padres.

Parece por tanto que razonar en términos de una competición generalizada -a través de las competencias profesionales- entre los trabajadores, en función de su generación y sus niveles formativos distintos, constituye una vía de investigación fecunda, y que los resultados de este trabajo sólo son la primera cosecha de este enfoque.

Los elementos de análisis que hemos obtenido nos permiten abordar con alguna ventaja el problema de las movilidades profesionales, y más exactamente el problema de la modificación de las prácticas



de la movilidad por influencia de la propagación de los títulos. Estas reglas se van a modificar: la mayor disponibilidad de competencias reducirá, en todas partes por igual, las oportunidades de promoción en cada individuo. Deberemos entonces introducir en la reflexión un cuarto agente, no directamente implicado en el sistema de la formación inicial pero que a largo plazo podría no tener interés alguno en que prosiga este ascenso del nivel educativo: los asalariados activos, los «insiders» (y sus sindicatos). Se han beneficiado desde siempre de promociones, ya sean sociales, profesionales o de reconversión a lo largo de su carrera. Nuestros resultados indican que, en los periodos estudiados, estos sistemas de movilidad profesional han perdurado. Pero la aceleración continuada en la producción de titulados arrojará al mercado

de trabajo a jóvenes que, como hemos mostrado, se hacen competentes cada vez con mayor rapidez. Esta presión permanente a lo largo de varias generaciones y cuantitativamente cada vez más importante amenaza con frenar radicalmente las antiguas movilizaciones profesionales por promoción, o al menos con hacer retroceder en sus posibilidades a los asalariados ya presentes. Al incrementarse el número de jóvenes competentes, éstos competirían con mayor ventaja frente a los trabajadores de mayor edad.

El descenso en las movilizaciones y los bloqueos de carreras que de ello se derivarían podrían convertirse en un motivo fundamental para recuestionar el consenso actual sobre la formación, y abrir la vía a un auténtico desarrollo de la formación continua.

Bibliografía

Louis Mallet et Alii (1996): «*Diplômes - Compétence et Marché du travail en Europe*» Rapport de synthèse, CEDEFOP, Salónica,

Informes nacionales

Battistoni L., Mocavini A (junio 1996): «*Livelli Formativi e sviluppo Professionale*», Roma.

Bédoué C., Espinasse J.M., Mallet L., Vincens J. (mayo 1996): «*Diplômes, compétence et renouvellement des professions en France*». Toulouse.

Dronkers J. (abril 1996): «*The growing production of education and its absorption in the Netherlands between 1973 and 1992*» Amsterdam.

B. Lutz, Ortmann J. (julio 1996): «*Ausbildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt - Deutscher Beitrag zu einem europäischen Vergleich*» Halle.

Majuan J., Giret J.F., Troiano H., Vivas J., Zaldivar M. and Planas J. (julio 1996): «La diffusion des compétences sur le marché du travail en Espagne 1982-1990» Barcelona.

Robinson P. (marzo 1996): «*Qualifications and the Labour Market in Britain : 1984-1994. Skill based change in the demand for labour or credentialism?*» Londres.

Arrow K.J (1973): «Higher Education as a filter», *Journal of Public Economics*, 2, pp.193-216.

Becker G.S (1964) : «Human Capital», Columbia University Press, Nueva York

Bédoué C, Espinasse JM (1995) : «France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie» *Sociologie du Travail* N°4/95

Bédoué C, Espinasse JM (1996) : «Concurrences entre générations et accès à l'emploi des jeunes» *Formation Emploi* n°55 CEREP La documentation Française Paris 1996

Bédoué, Espinasse, Planas, Vivas, Zaldivar (1995) : «Insertion professionnelle, diplômes et



marché du travail : pour une étude européenne...» Network on Transitions in Youth, Oostvoorne, Netherlands 22-25 septembre 1995, ESF

Blaug M. (1985) : «Where are we now in the economic of education ?», *Economics of Education Review*, vol.4, n°1, pp.17-28.

Buttler F., Tessaring M. (1995) : «Le capital humain, facteur de l'implantation industrielle en Allemagne : une discussion du point de vue du marché du travail» *Sociologie du Travail* 4/95

Carnoy M., Levin H.M. (1985) : «Schooling and Work in the Democratic State», Stanford University Press, Stanford, 307 p.

Collins R., (1979) : «The Credential Society», Academic Press, Nueva York

Coombs Ph.H. (1995) : «La Crisis Mundial en la Educación, Perspectivas Actuales», Santillana, Madrid

Denison E.F. (1962) : «The source of Economic Growth in the USA and the Alternatives before Us», Nueva York, Committee for Economic Development

Doeringer P.B., Piore M. (1971) : «Internal Labor Markets and Manpower Analysis», Lexington. D.C. Heath.

Edwards R., Reich M., Gordon D. - Eds (1975) : «Labor market segmentation» Lexington D.C. Heath

Espinasse J.M., Vincens J. (1996) : «Marché du travail et allocation des compétences», Note LIRHE n°201, 96-1.

Planas J. (1996) : «La formación continua en los jóvenes : segunda oportunidad o complemento», *Vocational Training, CEDEFOP's Review*, à paraître.

Tanguy L. (1986) : « L'Introuvable Relation Formation Emploi : Un Etat des Recherches en France" La documentation Française, Paris.

Thurow L. (1974) : «Measuring the economic benefits of education», pp.374-418, in M:S: Gordon (ed.), *Higher Education in the Labor Markets*, Mac Grow Hill.

Rawlis L.V, Ulman L. (1974) : «The utilization of college trained manpower in the United States», pp.195-236. in M:S: Gordon (ed.), *Higher Education in the Labor Markets*, Mac Grow Hill.

Robinson P. (1997) : «Qualifications, earnings - Gender and the labor market in Britain" - London School of Economics - Centre for Economic Performance - Interim Report for CEDEFOP.

Spence M. (1974) : «Market Signaling : Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes», Harvard University Press.

Vinokur A. (1995) : «Réflexions sur l'économie du diplôme» *Formation Emploi N°52 CEREP*



La evolución de los sistemas de validación y certificación

¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés?



Vincent Merle

Director del Céreq

Introducción

En la mayoría de los países desarrollados, los sistemas de validación y de certificación profesionales están actualmente en curso de debate y de reformas. El Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento* asigna a dichos sistemas un importante papel. El sistema de las *National Vocational Qualification (NVQ)* instaurado en años recientes en el Reino Unido suscita por ello un gran interés en numerosos países. En Francia, el informe de la comisión presidida por Roger Fauroux (*Pour l'école*, Calman Lévy - La Documentation française, 1996) invita a una revisión del sistema de títulos profesionales y el informe presentado por Michel de Virville al Ministro de Trabajo (*Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française, 1996) propone la creación de «referenciales nacionales de cualificación» que permitan tomar más en cuenta las competencias adquiridas de manera no reglamentada.

Sean cuales sean las soluciones preconizadas, las preocupaciones que motivan esta voluntad de reforma son muy convergentes. Esquemáticamente, es frecuente que surjan cuatro tipos generales de argumentos:

□ *El papel preponderante asignado a los títulos adquiridos a través de una formación inicial, en comparación con las certificaciones que sancionan las competencias profesionales adquiridas a lo largo de una vida activa. Efectuar un «reajuste»*

entre ambas posibilidades parece más necesario en una fase en la que las tecnologías y las profesiones evolucionan rápidamente. Si en la actualidad debemos «formarnos permanentemente», «cada persona debe tener la posibilidad de hacer validar sus competencias fundamentales, técnicas o profesionales, independientemente del hecho de si se han obtenido o no a través de una formación cualificante» (Libro Blanco). Pero el reto no consiste únicamente en desarrollar formas de certificación mejor adaptadas a la formación continua; es más esencial reajustar el peso específico de las certificaciones escolares dentro de una trayectoria profesional. Dicho peso específico parece, en opinión de algunas personas, tanto más excesivo cuanto que priva a las personas que no hayan alcanzado un buen nivel escolar de una auténtica «segunda oportunidad» y de la posibilidad de hacer valer sus competencias adquiridas a través de una experiencia profesional, en ocasiones muy rica.

□ *El papel preponderante de los conocimientos académicos en las vías de formación. Mucho más que una concepción de los programas y las modalidades de validación, se entiende por ello «la imagen de la jerarquía de aptitudes, que coloca en el cénit la elaboración de teoremas y la especulación abstracta, y en la base la ingeniosidad práctica del artesano aficionado» (informe Fauroux). Esta imagen conduce a una desvalorización de las formaciones profesionales (véanse los debates sobre la «estimación equivalente» entre la formación general y la formación profesional dentro de la OCDE) y frena*

Si bien la adecuación entre la formación y el empleo ha constituido siempre un horizonte lejano, este horizonte parece hoy en día aún más inalcanzable: incluso es posible que ya no tenga sentido dentro de sistemas sociales en los que la movilidad profesional se realiza cada vez menos de conformidad con vías trazadas de antemano. Debemos repensar la articulación de estos dos universos a partir de criterios distintos



«Todos los sistemas de formación se encuentran actualmente confrontados a una serie de exigencias en parte contradictorias. Deben contribuir a incrementar el nivel de conocimientos generales (...) Simultáneamente, deben incrementar la profesionalización de la formación a fin de responder a la masificación de la enseñanza y para preparar mejor a los jóvenes y los adultos a las exigencias de las empresas (...)»

la integración en el sistema formativo de las competencias y las aptitudes que requieren las empresas.

□ *La importancia excesiva atribuida por la formación a los conocimientos adquiridos por sí mismos, independientemente de los contextos en los que dichos conocimientos se movilicen para una vida profesional.* Esta crítica se inscribe como continuación de las reflexiones en favor de una enseñanza y una formación que se basen en la adquisición de comportamientos y competencias. Esta preocupación es relativamente vieja. E. Tuxworth retrae sus orígenes a los años 1920 en Estados Unidos, recordando que adquirió una magnitud particular en este país a partir de los últimos años 60, en un momento en el que la aproximación del sistema educativo al sistema productivo se convirtió en un problema muy sensible (Tuxworth, 1989). Más en general, este argumento crítico se fundamenta en la observación de que

«cuando la teoría se enseña separada de la práctica profesional, tiende a vivir su propia vida y a dotarse de valores, de prioridades, de una organización y de un lenguaje que le resultan propios; tiende a desarrollarse según una lógica y en función de temas de orden puramente intelectual, más que en relación con la práctica de una profesión, que se considera con frecuencia como algo superfluo. Incluso cuando sea pertinente el recurso a la teoría, apenas se establece durante la formación una conexión con la práctica, por lo que no se favorece la aplicación de aquella» (Jessup, 1991)

A través de esta crítica se manifiesta también la idea de que la mayor parte de los conocimientos y competencias que nos resultan útiles en la vida profesional y en nuestra existencia se aprenden en situaciones informales, y que la eficacia de la formación es tanto más fuerte cuanto más esté fundada en la capacidad de los individuos para controlar su propio proceso de aprendizaje y adquirir una mayor autonomía en su propia capacidad de aprender (Jessup, op. cit.)¹.

□ *La dificultad de ejercer un control eficaz sobre los múltiples cursos formativos organizados en años recientes,* en particular dentro de los programas prepara-

dos por las administraciones públicas para los solicitantes de empleo. La naturaleza de estas intervenciones pedagógicas y la duración de las formaciones no siempre dan una garantía de eficacia de los cursos para la obtención de un contrato de trabajo por parte de los beneficiarios. Un sistema de evaluación externo, basado en la validación de competencias, constituiría un medio de regulación del sistema que asignaría a los organismos de formación objetivos directamente vinculados a las competencias que esperan las empresas.

Estos cuatro argumentos críticos han tenido efectos decisivos, porque además las modalidades de articulación entre la formación y el empleo han sufrido un fuerte desmembramiento durante los últimos 15 o 20 años, en razón de las profundas transformaciones de las técnicas y de la organización del trabajo. Si bien la adecuación entre la formación y el empleo ha constituido siempre un horizonte lejano, este horizonte parece hoy en día aún más inalcanzable: incluso es posible que ya no tenga sentido dentro de sistemas sociales en los que la movilidad profesional se realiza cada vez menos de conformidad con vías trazadas de antemano. Debemos repensar la articulación de estos dos universos a partir de criterios distintos.

Todos los sistemas de formación se encuentran actualmente confrontados a una serie de exigencias en parte contradictorias. Deben contribuir a incrementar el nivel de conocimientos generales de las jóvenes generaciones que precisan cada vez mayores bases sólidas en numerosos campos, desde la literatura a la ciencia, para poder evolucionar en una vida profesional y social. Simultáneamente, deben incrementar la profesionalización de la formación a fin de responder a la masificación de la enseñanza y para preparar mejor a los jóvenes y los adultos a las exigencias de las empresas, las cuales cada vez desean más encontrar a personas inmediatamente operativas. No obstante, la organización de las vías formativas y su correspondencia con el sistema de profesiones y empleos muestra una complejidad e inestabilidad crecientes.

Los debates sobre la validación y la certificación no pueden comprenderse inde-

1) G. Jessup, quien ha desempeñado un papel importante en el diseño del sistema de las NVQ, observa por ejemplo lo siguiente: «Si alguien puede ejercer un control sobre el proceso de aprendizaje, es sin duda la propia persona. De la misma manera, la coherencia entre los aprendizajes es a fin de cuentas responsabilidad de la persona que aprende. Solamente el sujeto que aprende puede dar sentido a los diferentes elementos que recibe en una formación y vincularlos a su propia percepción del mundo».



pendientemente de este contexto. La manera en la que encontremos soluciones originales y eficaces a esta cuestión será sin duda alguna una de las claves en la adaptación de los sistemas formativos del futuro. Toda evolución en este ámbito es, sin embargo, particularmente compleja. No existe una solución estándar y aplicable a todos los países. Los sistemas de certificación son el fruto de una elaboración social, enraizada en la historia de cada sociedad concreta, y su evolución implica tomar decisiones que no pueden ser de naturaleza puramente técnica. Sería ilusorio pensar que un sistema nuevo de certificación, por muy bien diseñado que esté, pudiera existir sin replantear los vínculos entre la formación inicial y la formación continua, sin revalorizar la posición de los elementos profesionales y tecnológicos en la formación inicial y sin hacer evolucionar la gestión de las cualificaciones por las empresas. A la inversa, sería peligroso pensar que una vez tomadas algunas decisiones importantes sobre el futuro de los sistemas de formación profesional, las modalidades de validación y certificación se adaptarán por sí solas: la elaboración de nuevas formas de certificación constituye una operación técnicamente compleja y las soluciones adoptadas no podrán ser políticamente neutrales.

A este respecto, el caso de Francia resulta particularmente interesante. La fidelidad a las formas tradicionales de certificación, la complejidad de un sistema elaborado en el curso de las décadas y las divergencias de intereses entre los responsables de las cuestiones formativas, no han permitido obtener orientaciones consensuadas sobre la evolución del sistema. Ello no ha impedido que surjan innovaciones que contribuyen a hacer evolucionar progresivamente un funcionamiento concreto. Para comprender mejor las especificidades del caso francés, no será inútil recordar antes de nada cuáles son los distintos modelos presentes y cómo ilustran la naturaleza de las decisiones colectivas en este campo.

Tres modelos existentes

No pretendemos describir en este artículo el conjunto del sistema de formación

profesional de los países considerados. Intentaremos simplemente mostrar la estructura de las formas de certificación y la descripción de las actividades profesionales que éstas sancionan.

El modelo alemán

Los títulos alemanes constituyen una base de conocimientos y competencias considerada indispensable para todo «profesional» en el campo correspondiente (Möbus y Verdier, 1997)

Su estructura completa implica muy fuertemente a las empresas, debido cuanto menos a tres motivos:

- ❑ las empresas participan directamente en el proceso de formación, pues la obtención del título se efectúa a través de una formación alterna (financiada en buena medida por ellas);
- ❑ el título expedido al término de la formación disfruta de un amplio reconocimiento en el momento de la contratación;
- ❑ Los títulos no pretenden abarcar el conjunto de los niveles que corresponden a una profesión dada, sino el nivel de base a partir del cual un individuo puede continuar progresando, gracias a su experiencia y a la formación continua, a lo largo de toda su carrera profesional.

Vemos por tanto por qué la preparación de estos títulos exige una larga labor de concertación, precedida por numerosos análisis de la actividad de la profesión (contrariamente a lo que se dice, este periodo de preparación es bastante más largo que en Francia, y los títulos profesionales resultan mucho más estables). A cambio, la traducción de los referenciales de empleo en referenciales pedagógicos resulta bastante menos problemática, ya que los aprendizajes se efectúan fundamentalmente en situación de trabajo; la adquisición de conocimientos técnicos se orienta esencialmente hacia el dominio de situaciones de trabajo formuladas en los referenciales de empleo².

Este modelo coexiste con «mercados profesionales» fuertemente estructurados. Los flujos de formación están regulados sobre todo por las posibilidades de contratación y la obtención del título garantiza

2) En el sistema alemán, los aprendices reciben una formación general en centros escolares que dependen de las regiones, y de conformidad con programas diseñados de forma descentralizada. Recordemos también que el aprendizaje alemán no se basa en una distinción entre la teoría y la práctica sino más bien en la trilogía capacidades (desarrolladas en situación de trabajo), conocimientos técnicos (impartidos fundamentalmente por la empresa) y conocimientos generales (impartidos en los centros de enseñanza).



no sólo una buena probabilidad de contratación en un empleo correspondiente al mismo sino también posibilidades de progreso en la carrera. La patronal ha aceptado en diversas ocasiones mantener un número de aprendices superior al que correspondería a su carné de pedidos, para mantener la cohesión de estos mercados profesionales en un periodo de coyuntura baja.

No se trata sin embargo de un sistema puramente regulado por la demanda de las empresas. La negociación con las organizaciones sindicales en torno a estos referenciales de empleo compromete a las empresas en la propia definición de lo que constituye un «profesional», de lo que debe ser capaz de hacer, de las labores que pueden confiársele y de su grado de autonomía en el trabajo. Estas características referenciales constituyen por tanto un elemento esencial para la distribución y la organización del trabajo en la empresa.

Existen además modalidades de certificación durante una carrera (por ejemplo el título de *Meister*) bastante diferentes de los títulos de formación inicial. Esta separación entre la certificación de la formación inicial y la certificación de la formación continua constituye una característica muy marcada del sistema alemán.

El modelo inglés

Las cualificaciones profesionales inglesas elaboradas a escala nacional describen el conjunto de las competencias pertenecientes a un empleo y se estructuran por grandes niveles.

Enfrentado a un sistema de formación profesional que recibía frecuentes críticas por su falta de coherencia³ y su rigidez (sobre todo en los sectores profesionales cuyas formaciones venían organizadas esencialmente por los propios cuerpos profesionales), el gobierno inglés creó a comienzos de los años 90 normas de cualificación cuyo principio es que apenas hacen referencia a las modalidades de aprendizaje o a conjuntos coherentes de conocimientos. Una NVQ no contiene esencialmente más que competencias profesionales libremente validables. Para tomar un ejemplo sencillo, el «referencial» o definición profesional de un albañil

supone una «competencia» que consiste en saber levantar un muro de ladrillos en un plazo dado y respetando uno u otro criterios de calidad; no contiene ningún elemento sobre las modalidades de acceso a esta competencia (por ejemplo, la progresión entre el dominio de los gestos propiamente dichos de colocar ladrillos y la erección de un muro respetando las condiciones de solidez y verticalidad), ni sobre los conocimientos utilizados para la realización de la tarea (principios de geometría, conocimientos de materiales y sus propiedades...), ni tampoco sobre las vías de formación que permiten acceder a dichas competencias (¿qué lugar ocupa esta competencia en el conjunto de las capacidades del albañil en las empresas de construcción?).

El desafío del sistema inglés consistía en incrementar el nivel de cualificación de la población activa (con un retraso considerable con respecto a otros países europeos), sin comprometerse a financiar un sistema de formación costoso. Las NVQ se han ideado como elemento regulador central del sistema. Al intentar convertir estos referenciales profesionales en una norma reconocida por empresarios y asalariados, la oferta de formación se ve obligada a apoyarse en ellos, y los trabajadores pueden hacer reconocer sus competencias adquiridas por la experiencia sin necesidad de pasar por un organismo formativo. Por ello, resultaba importante para la eficacia del sistema crear con rapidez una lista bastante exhaustiva y fácilmente revisable de NVQ y una red de organismos de validación, parcialmente independientes de los organismos de formación y de las empresas. Sin estos dos elementos, el efecto «normatizador» del sistema no tenía probabilidad alguna de implantarse.

Todas las NVQ se hallan elaboradas como un conjunto de «unidades» que se validan separadamente. De todas formas, una NVQ solamente puede concederse si se han validado todas las unidades correspondientes.

El sistema se ha ido complicando progresivamente, en particular tras la introducción de las «General NVQ» que constituyen una transposición de las NVQ para el sistema de la formación profesional inicial. Estas GNVQ son mucho más pre-

3) En concreto, antiguamente existían numerosas formas de certificación profesional: las expedidas por la Royal Society of Arts (sobre todo para empleos de oficina), los certificados de los institutos City and Guilds (sobre todo para el campo de técnicos y artesanos), los títulos entregados por el BTEC (comerciales y tecnológicos). Llegó a calificarse este sistema de auténtica «jungla». A finales de los años 90, eran más de 300 las instancias de evaluación diferentes que expedían un conjunto de más de 2 millones de títulos anuales.

4) Para obtener el equivalente al título de bachillerato francés, el alumno debe aprobar en las pruebas de validación un determinado número de materias elegidas por él mismo. Estas materias pueden ser generales o profesionales (GNVQ); observemos que, para la obtención final del título «A level», dos validaciones en materias profesionales equivalen a una materia general; por ejemplo, el alumno puede someterse a examen en cuatro materias generales o en tres materias generales y dos materias profesionales.



cisas que las NVQ en cuanto al contenido de los conocimientos que debe dominar el alumno⁴.

Se trata sin duda de «normas», tal y como los especialistas de la calidad utilizan esta noción. El título no garantiza más que lo que contiene estrictamente la NVQ considerada, de la misma forma que una norma de calidad no garantiza más que el respeto a determinados criterios definidos por una comisión (por ejemplo, el grado de resistencia al choque de un casco de motorista). De manera general, el funcionamiento del sistema es muy parecido al mecanismo de certificación de calidad en la industria, en particular, los organismos que efectúan las evaluaciones presentan una estructura similar a la de los procedimientos de la calidad industrial; son independientes de los organismos formativos. No obstante, la clasificación de empleos continúa siendo relativamente tradicional; la propia estructura de todo el sistema reposa sobre empleos/profesiones como las que pueden encontrarse en la mayoría de las nomenclaturas⁵.

Desde el comienzo de su aplicación, el sistema ha experimentado algunas transformaciones con respecto a sus principios originales; en particular los organismos encargados de la validación (empresas y organismos de formación autorizados o centros de validación) han adoptado métodos para verificar la posesión de los conocimientos presupuestos para la ejecución de una tarea, y no solamente la buena ejecución de la propia tarea. Los carnés que se entregan a los validadores contienen elementos que nos hacen recordar el contenido de los títulos tradicionales... Ello tiende a mostrar los límites de un mecanismo basado en el principio de «niveles» o normas de competencias entendidas como capacidades inmediatamente validables. Además, el sistema se ha enriquecido con la introducción de las denominadas *Core Qualifications* (competencias clave), del tipo aptitud para comunicar, dominio de las técnicas de información, utilización de cifras y números...; cada NVQ incluye una serie de estas competencias. La voluntad de centrar el sistema en la validación de competencias muy próximas a las situaciones de trabajo no permite sin embargo olvidar la cuestión de la verificación de los

conocimientos presupuestos para la actividad ni la de las competencias «generales». En esto consiste precisamente una de las dificultades técnicas mayores para todo sistema de validación: la verificación de que una persona sabe cumplir una tarea concreta no garantiza que ésta tenga las capacidades que le permitan llevar a cabo tareas análogas en un contexto diferente, o bien «transferir» estas competencias a situaciones profesionales relacionadas.

El modelo del tipo «Libro Blanco»

El sistema de «acreditación de competencias» sin referirse a los empleos y las profesiones, preconizado por el Libro Blanco de la Comisión Europea, presenta ciertas similitudes con el sistema inglés, en particular la noción de las competencias como capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones, y el principio de la regulación por normas o «niveles» de calidad. Presenta sin embargo una diferencia fundamental: la referencia a la noción de empleo o de profesión tiende a desaparecer. Se pretende verificar el dominio de un conjunto de competencias sin referir éstas a un contexto profesional particular. Simultáneamente, la validación no se apoyaría en una red de organismos evaluadores sino en una serie de exámenes que podrían efectuarse a través de Internet, bajo el control de un organismo autorizado. El Libro Blanco es poco explícito sobre las modalidades de aplicación práctica, pero los ejemplos que proporciona son significativos. Sugiere por ejemplo la aplicación de exámenes o pruebas en idiomas extranjeros, pruebas en el campo de las técnicas contables, pruebas para medir el nivel de dominio de un software de tratamiento de texto... estas competencias son comunes a un conjunto muy amplio de situaciones profesionales; cada uno las combina en función de su itinerario personal y el sistema excluye *a priori* toda definición de una profesión o un empleo como sería «secretaria/o - auxiliar contable» o «secretaria/o bilingüe».

Desde la aparición del Libro Blanco, el proyecto ha ido precisándose poco a poco. El nuevo sistema incluiría tanto los conocimientos fundamentales (matemáticas, ciencias, informática, geografía, escritura...) como competencias profesiona-

Un sistema como el propuesto por el Libro Blanco «(...) presupone la visión de un mercado de trabajo regido por la oferta y la demanda de competencias. Apenas queda espacio para la coherencia propia de un conjunto de competencias dentro de una profesión dada, (...)»

⁵ Desde su aplicación progresiva a partir de 1989, se han expedido más de dos millones de NVQ. El ritmo se ha situado alrededor de 270.000 títulos por año y 320.000 si incluimos las GNVQ (lo que puede compararse con las 590.000 certificaciones tradicionales expedidas anteriormente). Según los cálculos de la *London School of Economics*, el 2,2% de la población activa con trabajo prepara la validación de una NVQ.



les o técnicas (mercadotecnia, técnicas de gestión empresarial, mecánica, electrónica...) e incluso «competencias clave» (logística, técnicas de organización, capacidad de decisión, capacidad para prever y gestionar riesgos, capacidades relacionales...). Se están desarrollando diversas experimentaciones por equipos internacionales especializados en los ámbitos respectivos. El «permiso de conducir informático» (nivel básico en informática) elaborado por un organismo finlandés y que se difunde progresivamente en el conjunto de los países escandinavos, constituye sin duda el ejemplo más perfeccionado de este tipo de certificación. Suecia se ha planteado como objetivo lograr que un 60% de su población activa obtenga este «permiso de conducir».

Un sistema de estas características presupone la visión de un mercado de trabajo regido por la oferta y la demanda de competencias. Apenas queda espacio para la coherencia propia de un conjunto de competencias dentro de una profesión dada, ni para la existencia de capacidades propias de un tipo específico de organización. El reconocimiento de las capacidades adquiridas en cuanto a situación y remuneración dentro de una empresa depende del *valor utilitario*, en un momento dado y para una empresa concreta, de estas «competencias acreditadas». Tendencialmente, el Libro Blanco nos sitúa en un «mercado libre de competencias»; frente a colectivos de trabajo cada vez más «virtuales» y a organizaciones de trabajo en permanente cambio, sólo quedan «el individuo y sus competencias».

Sin duda, este tipo de certificación se encuentra rápidamente con sus límites. Para empezar, en términos de los campos que abarque. Parece difícil validar de esta manera competencias basadas en el dominio de ciertos movimientos; igualmente, tampoco parece fácil evaluar por esta vía las competencias para profesiones que presuponen un alto nivel de técnica, que podrían en parte estimarse a través de la realización de un estudio de caso pero con mucha mayor dificultad empleando series de pruebas aleatorias. Además, el valor de este tipo de instrumentos a los ojos de los empresarios depende en gran medida de su reputación y de la confianza que éstos depositen en los resultados:

haber aprobado una prueba de matemáticas y estadísticas ¿permite presumir buenas competencias en situaciones de trabajo? es probable que el empresario que busque un técnico con buen nivel estadístico prefiera contratar a alguien que ha seguido un ciclo de formación especializada en este campo; a cambio, cuando desee contratar a alguien cuya competencia principal se sitúe en otro ámbito (por ejemplo un directivo comercial), una prueba de esta naturaleza puede resultarle útil cuando dicho profesional tenga que manejar frecuentemente datos estadísticos para el ejercicio de sus funciones.

A pesar de que no deseamos entrar en una polémica metodológica, observemos que esta evolución no parece tomar en cuenta las críticas formuladas desde hace varios años, particularmente en Estados Unidos, con respecto a las pruebas por cuestionario (test). Precisamente porque los resultados de las pruebas, lo mismo que los exámenes de tipo escolar, no parecen correlacionados con los rendimientos en situaciones de trabajo, se ha desarrollado un movimiento en favor del análisis de las competencias en las empresas (Mc. Clelland, 1973). Este movimiento intenta basar el análisis de las competencias en la observación de los individuos que alcanzan un buen nivel de rendimiento en un empleo, para determinar las capacidades y competencias útiles para el ejercicio de dicho empleo. En esta perspectiva, la observación de situaciones de trabajo y del contexto profesional desempeñan un papel primordial. La mayor parte de las empresas que inician una «gestión de competencias» parecen evolucionar más bien en este sentido, volviendo a dar así toda su importancia a la dimensión contextual de los conocimientos y las capacidades (Spencer y Spencer, 1993).

De todas formas, las acreditaciones europeas tienen el mérito de poner en evidencia numerosos puntos débiles de los sistemas actualmente en vigor. Plantean el problema del carácter «transversal»⁶ o «transferible» de determinadas competencias.

Si la mayoría de los individuos se ven obligados a cambiar de profesión, en ocasiones varias veces a lo largo de su vida,

6) Otro término utilizado en ocasiones para la misma noción es el de «portabilidad».



algunas de las competencias adquiridas en un campo profesional deberán removi-
lizarse en otro contexto. La posibilidad
de lograr una validación o reconocimien-
to de algunas de estas competencias trans-
versales constituye una importante ven-
taja en el mercado de trabajo. Pero los
títulos profesionales sólo responden im-
perfectamente a dicho objetivo, debido
entre otras cosas a que el sistema de for-
mación tal y como está estructurado hoy
en día obliga con frecuencia a rehacer la
totalidad de un curso para convalidar las
competencias adquiridas. El sistema de
acreditación europeo constituye una ten-
tativa original para encontrar una solu-
ción a dicho problema. Por otro lado, esta
iniciativa también resalta la ausencia de
respuesta a la necesidad que sienten mu-
chas personas de situarse con respecto a
los niveles de conocimientos o de com-
petencias. Aprobar el «permiso de con-
ducir informático» no da evidentemente
una garantía suficiente para ocupar con
éxito un empleo de ingeniero informático
en una empresa industrial; pero puede
permitir a una secretaria o a un auxiliar
contable situar sus conocimientos con
respecto al dominio normal de un soft-
ware de tratamiento de texto o de un
elaborador de cuadros: ¿qué nivel tengo?
¿me ha permitido avanzar la formación
que he seguido? ¿qué grado de autono-
mía tengo para realizar una serie de ta-
reas? ¿cuáles son mis lagunas?

Es muy poco probable que los instrumen-
tos de esta naturaleza sustituyan al siste-
ma de títulos existente. Tampoco lo pre-
tenden. Pero, progresivamente, podrían
ir ocupando un puesto que no sería pu-
ramente residual dentro del sistema de
certificación y, si las empresas les conce-
dieran un buen nivel de reconocimiento,
podrían modificar poco a poco el equi-
librio general del sistema de certificación.

Elecciones técnicas que presuponen decisiones diferentes sobre el funcio- namiento del mercado de trabajo

Estos tres modelos no son excluyentes de
manera estricta, hasta un cierto punto
pueden coexistir dentro de un mismo país.
Sin embargo, las breves reseñas que aca-
bamos de hacer muestran claramente que
las cuestiones técnicas de creación de
modalidades de validación y certificación
son indisociables de decisiones más esen-

ciales relativas a la concepción de los
procesos de aprendizaje, la movilidad de
los individuos y la gestión de sus carre-
ras, y la articulación entre el rendimiento
global de las empresas y los rendimien-
tos individuales.

Es evidente asimismo que los márgenes
de opción en este campo se hallan muy
limitados por el estado de las estructuras
sociales y de la historia del sistema de
formación, propia de cada país. Sin duda
alguna, no puede comprenderse la expe-
riencia inglesa si no se recuerda que el
mercado de trabajo en este país ha esta-
do dominado durante mucho tiempo por
una lógica de profesiones muy bien defi-
nidas; los trabajadores con oficios, for-
mados en su corporación correspondien-
te y muy móviles entre una empresa y
otra, coexistían con una mano de obra
generalmente muy poco cualificada. Bajo
un cierto aspecto, las NVQ conservan esta
lógica del oficio⁷, pero intentan eliminar
los inconvenientes del corporativismo. El
sistema creado por el gobierno británico
se inscribe asimismo dentro de una cul-
tura económica liberal y en un contexto
de debilidad de las estructuras paritarias
(podría añadirse: en una tradición de de-
recho oral más que de derecho escrito).
Su transposición a otros contextos más
caracterizados por la importancia del fun-
cionamiento de los mercados internos o
la importancia del paritarismo tendría
fuertes probabilidades de saldarse con un
fracaso. Por ejemplo, los *Leading Bodies*
elaboradores de las NVQ han podido crear
éstas rápidamente gracias a la escasísima
presencia sindical en su seno y a la au-
sencia de relaciones de poder en cuanto
a cualificaciones y clasificaciones, ya que
no existen convenios colectivos.

La comparación entre estos tres casos tí-
picos nos muestra asimismo que cada uno
de ellos participa de una concepción di-
ferente de la noción de competencia.
Todos tienen en común el hecho de que
resaltan la *contextualización de conoci-
mientos y capacidades*; la noción de
competencias sólo adquiere sentido den-
tro de los debates sobre la formación y el
empleo por oposición a una *visión más
académica* de la transmisión de conoci-
mientos: división de los conocimientos
según lógicas por materias, procesos de
aprendizaje que van desde la compren-
sión «teórica» a la aplicación práctica, va-

**«(...) las breves reseñas que
acabamos de hacer mues-
tran claramente que las
cuestiones técnicas de crea-
ción de modalidades de va-
lidación y certificación son
indisociables de decisiones
más esenciales relativas a
la concepción de los proce-
sos de aprendizaje, la mo-
vilidad de los individuos y
la gestión de sus carreras,
y la articulación entre el
rendimiento global de las
empresas y los rendimien-
tos individuales.»**

⁷ La noción de profesión u oficio
no debe entenderse en un sentido
demasiado rígido; por ejemplo, exis-
ten NVQ del tipo de «instalaciones
aislantes» o «tendido de cables» muy
alejadas de los oficios correspondien-
tes en el sentido estricto.



«En todos los sistemas encontramos la misma preocupación por preparar a los alumnos a una actividad de trabajo menos normatizada y más autónoma. Esta preocupación se traduce en diferentes respuestas: la ampliación del campo de los diferentes oficios y la inclusión en él de competencias más «generales», en un caso, y la definición de niveles de rendimiento estándar para un «mercado libre» de competencias en el otro.»

lidación de lo aprendido a través de la sanción que supone un curso de formación, etc. Tanto en los debates ingleses que precedieron a la aplicación de las NVQ como en la polémica alemana en torno a la noción de «competencias clave» a comienzos de los años 80 o en los debates en torno a los referenciales del sistema educativo francés e incluso en los planteamientos del Libro Blanco, encontramos afirmaciones sobre la necesidad de «*hacer al individuo protagonista de su propia formación*», sobre la importancia de la *contextualización* de los conocimientos sobre la redacción de referenciales pedagógicos bajo la forma de «*ser capaz de ...*», sobre la necesidad de marchar hacia *sistemas de formación no tan «en función de la oferta»*.

Además de estas claras convergencias, la noción de competencia difiere de un modelo a otro. El caso inglés y el modelo implícito del Libro Blanco tienen en común *una definición de la competencia próxima del rendimiento*: en la práctica, la competencia es una actividad o situación profesional que el trabajador sabe dominar y ante la cual tiene autonomía. Los referenciales de las NVQ o los sistemas «de acreditación» consisten a fin de cuentas en un *conjunto de situaciones* consideradas como representativas del oficio o del ámbito correspondiente. Por ejemplo, si un trabajador sabe regular la carburación del motor de cuatro fases, es inútil verificar si la misma persona sabe explicar la función del inyector o la proporción de CO₂ tolerada en los gases de escape. Igualmente, si una persona sabe elaborar un cuadro de cuatro columnas y seis filas dentro de un tratamiento de texto o utilizar un elaborador de gráficos, resulta inútil verificar si el mismo individuo sabe explicar la función de clasificación de un documento dentro de un microordenador. Se supone que estos conocimientos los detenta «en estado práctico» aquél que domina la competencia validada. Aparte de este punto común, las NVQ y el Libro Blanco difieren esencialmente, porque las primeras presentan una estructura por oficios (¿cuáles son las situaciones que deben dominarse para ejercer uno u otro oficio o «cualificación»?), mientras que las acreditaciones del Libro Blanco están referidas a campos transversales a las profesiones.

Los referenciales alemanes tienen en común con las NVQ el corresponder a las profesiones, oficios o «cualificaciones». Pero se basan en una concepción de las competencias que concede *una importancia mucho mayor a la organización del trabajo y la dimensión contextual* de las actividades del trabajo. Esquemáticamente, podríamos decir que definen un puesto dentro de un proceso productivo o de servicios y que intentan resaltar la coherencia de los conocimientos y de las capacidades para ocupar con eficacia dicho puesto. También es significativo que los agentes sociales alemanes hayan rechazado siempre la creación de un sistema de modularización que permitiera la validación parcial de un título profesional. A cambio, para un mismo oficio pueden existir una o varias opciones o «especialidades»; el número de estas opciones tiende a incrementarse (mientras que el número de títulos profesionales tiende a disminuir: ha pasado de 600 a comienzo de los años 70 a 370 en la actualidad). Asimismo, los intentos para crear diversos niveles han chocado con el principio básico de los títulos profesionales concebidos como «conjunto estructurado de competencias profesionales que reciben un reconocimiento general y que estructuran el mercado de trabajo». A cambio, los agentes sociales han introducido progresivamente en los referenciales la preocupación de las empresas por disponer de asalariados capaces de planificar, efectuar y controlar de manera autónoma su propio trabajo; cada vez se concede por tanto mayor importancia a las denominadas «cualificaciones clave» o «transversales» como la capacidad de síntesis o la de cooperación. Por ejemplo, dentro del sector metalúrgico, los agentes sociales fijaron ya en 1978 los siguientes objetivos en materia de formación: «impartir la capacidad para ejercer el oficio aprendido en diferentes empresas, diferentes ramas y para diferentes actividades cualificadas en ámbitos relacionados, impartir la capacidad para adaptarse con flexibilidad, para adoptar estructuras de trabajo, métodos de producción y tecnologías nuevas, impartir la capacidad para participar en actividades de formación permanente, continua o de recualificación, para garantizar la cualificación profesional y la movilidad».

En todos los sistemas encontramos la misma preocupación por preparar a los alum-



nos a una actividad de trabajo menos normatizada y más autónoma. Esta preocupación se traduce en diferentes respuestas: la ampliación del campo de los diferentes oficios y la inclusión en él de competencias más «generales», en un caso, y la definición de niveles de rendimiento estándar para un «mercado libre» de competencias en el otro.

Esta divergencia nos remite a un debate más teórico sobre la noción de competencias. Como afirma Bernard Rey (1996): «nos encontramos con dos modelos claramente opuestos de las competencias. En el primero, las competencias se centran en el cumplimiento de una función correspondiente a un tipo de situaciones podría describirlas como una categoría de comportamientos. Son por tanto estrictamente específicas. En el otro modelo, se conciben las competencias como una capacidad generativa susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas a una infinidad de nuevas situaciones». A priori, el sistema inglés parece basarse en la primera noción de las competencias, mientras que el modelo alemán correspondería a la segunda. Tal división no resulta sin embargo tan simple, puesto que, como hemos sugerido anteriormente, las competencias descritas en las NVQ pueden reflejar en ocasiones competencias de naturaleza general. Tampoco puede negarse que la creación de referenciales remite en cada uno de ambos casos a una percepción diferente de los procesos de aprendizaje y de su validación. Si retomamos el ejemplo del mecánico de automóviles, no será equivalente describir sus competencias como «sabe efectuar un ajuste de la carburación» o como «sabe efectuar el diagnóstico de las principales averías en las partes mecánicas de un vehículo». Las competencias en este caso no solamente son más amplias sino que se basan en una comprensión, de carácter práctico, de los principios de funcionamiento de un motor de automóvil y en el dominio de un conjunto de instrumentos que permiten efectuar el diagnóstico de averías, implicando así una relación entre conocimientos prácticos y conocimientos teóricos. Implican en sí posibilidades de adaptación de una persona frente a una multitud de situaciones. Por el mismo motivo, su validación ha de pasar por un mecanismo com-

plejo y no puede reducirse simplemente a comprobar la buena ejecución de una tarea.

Cada uno de estos dos modelos comporta riesgos simétricos. El primero puede tender fácilmente hacia una subestimación de los conocimientos necesarios para la actividad e incitar a crear formas de aprendizaje que no favorezcan la progresión individual. Este riesgo no es solamente teórico: en Inglaterra, los organismos de formación son evaluados, entre otros criterios, por su capacidad para impartir en el tiempo más breve posible las competencias correspondientes a un nivel u otro de las NVQ; esto puede llevar a una formación de las personas con muy buenos niveles de rendimiento para una gama de tareas dada, pero escasamente autónomas en el cumplimiento de su oficio (Steedman y Hawkins, 1994). El segundo modelo corre el riesgo de favorecer la formación de tipo escolar, dando lugar a individuos capaces de descomponer analíticamente un problema pero de escaso rendimiento en la realización de tareas (este riesgo es limitado en Alemania gracias al sistema de alternancia).

Esta breve evocación de los tres modelos nos muestra también que todos los sistemas de validación han de afrontar las mismas dificultades metodológicas: la de la transferibilidad de las competencias validadas, las que plantea la verificación de los conocimientos presupuestos para una actividad y la de la integración de los elementos de actitud en las situaciones de trabajo. Desde este punto de vista, los modelos de certificación que hemos reflejado tienden más bien a converger, incluso si mantienen la huella de principios estructurales muy diferentes. Lo que continúa a distinguirlos claramente consiste más bien en las formas de control sobre el aparato formativo y en las modalidades de reconocimiento de la certificación en el mercado de trabajo, que anteceden a la elaboración de las certificaciones. Por muy ingeniosos que sean los procedimientos de validación, ningún sistema puede evadir la cuestión de las condiciones en las que la sociedad construye referencias colectivas que configuran la relación existente entre lo aprendido por los individuos y la gestión de cualificaciones y competencias que hacen las empresas.



Las características de la situación francesa

El sistema actual de certificación profesional en Francia se apoya por lo esencial en cuatro mecanismos complementarios:

❑ *los títulos de la Educación Nacional, diseñados principalmente bajo una óptica de formación inicial* y que deben permitir que los jóvenes aprendan las bases profesionales de un oficio, aún cuando continúen progresando en el dominio de los conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y su inserción social. Estos títulos se hallan organizados en su mayoría como «vías» (por ejemplo desde el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) -nivel V- hasta el Diploma de Técnico Superior (BTS) -nivel III-). Pueden obtenerse a través de la escuela o a través de un aprendizaje. También pueden obtenerse utilizando los cursos de la formación continua;

❑ *los títulos del Ministerio de Trabajo, que están diseñados bajo la óptica de la formación continua*; se centran sobre todo en los conocimientos técnicos y las competencias profesionales, y se hallan también clasificados por niveles;

❑ *tanto unos como otros parten de referencias de empleo o de actividad profesional elaborados por concertación con los agentes sociales* (Comisiones paritarias consultivas -CPC-). Los títulos sancionan generalmente un curso de formación, la validación adopta principalmente la forma de un examen final ante un tribunal compuesto por formadores y por profesionales. De todas formas, gracias a la ley de 1992 sobre la validación de competencias profesionales y al sistema de evaluación de competencias y aprendizajes profesionales (EVAP), preparado por el Ministerio de Trabajo, pueden concederse estos títulos también en reconocimiento de las competencias adquiridas por experiencia;

❑ *los títulos homologados por la CTH (Comisión Técnica de Homologación) y los certificados de cualificación profesional (CQP) constituyen formas de certificación menos vinculadas al seguimiento de un curso formativo y más próximas de las*

competencias inmediatamente útiles para las empresas.

Este sistema «oficial»⁸ de certificación es relativamente completo y responde potencialmente al conjunto de las necesidades expuestas.

Gracias a su diversidad, este sistema permite responder a múltiples necesidades: diseño de cursos completos de formación inicial, elaboración de un primer nivel de cualificación para los jóvenes integrados sin formación en industrias de mano de obra (por ejemplo certificado de aptitud profesional de operador en industrias de montaje, elaborado recientemente en colaboración con la empresa Renault), certificación de competencias técnicas relativamente complejas (por ejemplo el CQP correspondiente a técnicas particulares de la industria plástica), homologación de títulos creados por las empresas y organismos de formación para sancionar un curso compuesto por formación continua y experiencia profesional (por ejemplo los títulos homologados para operadores de la farmacéutica industrial), elaboración de una certificación para oficios emergentes que exigen la validación de determinadas competencias (por ejemplo el título del Ministerio de Trabajo para preparadores y proveedores de pizzas a domicilio)...

No obstante, el equilibrio de este sistema no es plenamente satisfactorio:

❑ el sistema de acceso a los títulos a través de la validación de lo aprendido, creado en 1992, sólo ha conseguido ponerse en marcha lentamente y se halla aún lejos de responder a las esperanzas de los trabajadores;

❑ la mayoría de los jóvenes siguen hoy en día sus estudios más allá del bachillerato; sin embargo, a pesar del rápido desarrollo de las vías más profesionalizadas dentro de las universidades (por ejemplo los Institutos Universitarios de Tecnología -IUT- desde finales de los años 60 o los Institutos Universitarios Profesionales -IUP- a mediados de los años 80), los títulos tecnológicos y profesionales de la enseñanza superior no se han desarrollado siguiendo los mismos procedimientos de concertación tripartita y resultan por ello menos utilizables en el mercado de

8) Existen múltiples formas de certificación que escapan a estos mecanismos recogidos en la reglamentación pública. Por ejemplo los títulos expedidos por diversos organismos privados de formación y cuyo reconocimiento sólo se apoya en su notoriedad. El sistema «oficial» incluye asimismo otras formas de certificación que no consideraremos en el artículo; por ejemplo, los títulos de enseñanza superior, los títulos expedidos por otros ministerios (el Ministerio de Asuntos Sociales, la Comisión de títulos de ingenierías o, en otra clave muy distinta, el concurso de los mejores obreros de Francia que sanciona determinadas formas de alta profesionalidad en ámbitos no siempre recogidos por la certificación escolar (el concurso recompensa por ejemplo al mejor fabricante de estatuillas de santos). Recordemos que, en la filosofía de la reglamentación francesa, la noción de homologación se confunde con la de certificación estatal. La reglamentación prevé que los títulos del Ministerio de Educación Nacional sean automáticamente homologados. Los títulos homologados del Ministerio de Trabajo pasan por un procedimiento particular con el concurso de comisiones paritarias consultivas parecidas a la de la Educación Nacional. Para una presentación sintética de las diferentes formas de certificación en Francia y de su genealogía, nos remitimos a Anne-Marie Charraud, Annie Boudier y Jean-Louis Kirsch: «Le titre, la compétence, l'emploi -normes et usages de la certification», Bref -Céreq n° 114, noviembre de 1995.



trabajo. En 1996, se han impartido 5722 habilitaciones para 280 títulos nacionales (licencias, maestrías...), a las que se añaden 2789 títulos cuyo contenido varía según cada habilitación (maestría profesionalizada, DESS, títulos de investigación tecnológica...)⁹;

□ los diversos sectores productivos sólo han comenzado a elaborar CQP muy tímidamente. Concebidos inicialmente para certificar a los jóvenes que han seguido una formación alterna una vez acabados sus estudios (contratos de cualificación), se admite sin embargo que estas formaciones pueden abocar en un simple reconocimiento, por la propia empresa, de la cualificación adquirida. Los sectores que han comenzado a participar en esta vía han dado a los CQP funciones muy distintas: certificaciones complementarias de las expedidas por la Educación Nacional, reconocimiento de competencias que puede dar lugar a una progresión en las clasificaciones, sistema de certificación sectorial paralelo al de la Educación Nacional... Aún cuando diversos sectores hayan comenzado últimamente a elaborar certificados, el número de CQP expedidos anualmente apenas supera en la actualidad los 4000¹⁰;

□ El papel de la Comisión de homologación se ha hecho confuso. A falta de una doctrina clara y de una capacidad de dictamen precedente a sus labores, oscila entre una función de asignación de un «label de calidad», el reconocimiento de la pertinencia de un título con respecto a la evolución de los empleos y las cualificaciones y la asignación de un «nivel» que permita crear puentes eventuales hacia los títulos de la Educación nacional.

En términos generales, el sistema sigue estando muy dominado por los títulos de la Educación Nacional, que constituyen una especie de «divisa fuerte» con respecto a otras formas de certificación. Esto se debe en gran parte a la preponderancia de la formación inicial en nuestro sistema y a la importancia que tanto los individuos como las empresas conceden en Francia al nivel alcanzado en el sistema educativo. Como observa P. Méhaut (1997), en Francia el título sirve tanto como norma interna del sistema formativo (condición necesaria para pasar a estudios posteriores) que como norma exter-

na para el mercado de trabajo (condición para acceder a un empleo), y también constituye un factor importante de identidad (y por consiguiente de jerarquía social). Esta función de baremo de las posiciones sociales es mucho más fuerte que en Alemania, donde los títulos profesionales constituyen ante todo una norma externa.

Esta situación tiene la ventaja de mantener una enseñanza profesional de calidad¹¹, a pesar de la presión muy fuerte de las familias y de los jóvenes para ir lo más lejos posible dentro de la enseñanza general.

También ha permitido mantener una cierta «transparencia del sistema»; los títulos profesionales son bien conocidos por los empresarios y sirven con frecuencia de referencia para la construcción de otras formas de certificación. Como contrapartida, la situación presenta una cierta rigidez para elaborar certificados y una dificultad estructural para hacer evolucionar el sistema hacia una mejor integración de las experiencias profesionales y de los conocimientos adquiridos por formación continua.

¿Dónde podemos situar este sistema de titulación con respecto a los modelos esbozados anteriormente?

Los referenciales y los métodos de validación de los títulos profesionales franceses se hallan bastante próximos de los alemanes. Pero sin la existencia de los «mercados profesionales», la correspondencia entre los títulos y los empleos de cualificación equivalente resulta absolutamente teórica y el reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la formación inicial por las empresas es bastante menor que en Alemania. Una de las razones para ello es ya que los títulos pasan por una simple consulta a los agentes sociales y no por un proceso de decisión paritaria. En cambio, en Francia se concede una importancia mucho mayor a los diferentes niveles de títulos: el sistema educativo se esfuerza generalmente por construir vías formativas completas, y los empresarios suelen ser más sensibles al nivel alcanzado que al contenido de lo que se aprende. Este conjunto de rasgos (referenciales próximos de los vigentes en Alemania, ausen-

«(...) en Francia se concede una (...) gran importancia a los diferentes niveles de títulos: el sistema educativo se esfuerza generalmente por construir vías formativas completas, y los empresarios suelen ser más sensibles al nivel alcanzado que al contenido de lo que se aprende.»

9) Sobre el proceso de creación de títulos por la universidad, podemos remitirnos al artículo de Pierre Dubois «Universités, les stratégies de l'offre de formation», *Formation emploi* n° 58 abril-junio 1996.

10) Un reciente informe del Céreq destinado a la dirección de institutos y colegios examina la aplicación de los CQP en tres sectores profesionales: metalurgia, industria plástica y agroalimentarios; véase Anne-Marie Charraud, Elsa Peronnaz y Patrick Veneau «Les CQP, de la construction des référentiels à l'évaluation des acquis» *CPC Documents*, n° 96/8, Ministère de l'Education Nationale.

11) Si bien Francia se encuentra bajo este punto de vista en una situación menos favorable que los países germánicos, la impopularidad de la formación profesional no es tan grande como en otros países. La creación de los títulos universitarios DUT y de los bachilleratos profesionales ha contribuido sin duda alguna en gran medida a ello.



«Sin duda, nuevas formas de certificación tenderán a surgir, tanto en Francia como en otros países; éstas deberán orientarse claramente hacia la validación de las competencias adquiridas por experiencia profesional y favorecer la diversificación de los itinerarios profesionales. Es necesario intentar construir estas nuevas formas no como competidoras de las certificaciones escolares sino en complementariedad con ellas.»

«La capacidad de resistencia de un sistema con esta estructura le obliga de alguna forma a evolucionar desde su propio interior.»

12) Eric Verdier describe el sistema francés con las palabras «una competición entre individuos en condiciones igualitarias garantizadas por el Estado, lo que confiere a este último una legitimidad incontestable, tanto más cuanto que ésta se apoya en un criterio objetivado: el rendimiento escolar, independiente por principio de influencias locales y comerciales». Véase «L'insertion des jeunes à la française: vers un ajustement structurel», *Travail et emploi*, nº 69.

13) También podríamos traer a colación el ejemplo de las «grandes écoles»: a la mitad de su carrera profesional, la posición alcanzada por los antiguos alumnos de éstas es muy baja en comparación con el prestigio de las grandes escuelas que les han titulado.

14) Puede consultarse un análisis más completo de las particularidades francesas en este campo dentro del artículo de Eric Verdier citado anteriormente.

15) Para simplificar, sólo hemos mencionado en este artículo los títulos de la Educación Nacional, si bien habría que englobar en nuestro análisis los títulos expedidos por la AFPA o por otros ministerios.

cia no obstante de «mercados profesionales» e importancia del nivel) contribuye sin duda a hacer de Francia un caso singular que podríamos caracterizar con la frase de «lógica del título». Se considera que un título debe reflejar las cualidades de una persona y, por consiguiente, justificar su rango. La calidad del título y su reputación se derivan de la calidad del organismo que lo expide y de su «independencia» con respecto a las relaciones de fuerza existentes dentro del mundo del trabajo¹². Esta lógica del título se refleja de la manera más extremada en el sistema de las «grandes écoles», pero también inspira numerosos comportamientos de los protagonistas del sistema de formación profesional. Podemos citar para empezar el de los empresarios, que suelen presionar con regularidad para la creación de títulos de alta categoría en su sector específico, para que «los mejores alumnos» no vayan a parar a otras vías consideradas más prestigiosas.

En conjunto, este sistema que pretende ser muy igualitario sólo concede escasas posibilidades de experimentar una progresión profesional fuerte a todas las personas que no hayan dado pruebas en sus primeros años de vida de un rendimiento escolar excelente. Por ejemplo, el número de personas formadas a través de las vías profesionales que alcanzan un nivel de responsabilidad importante en su empresa es bastante menor en Francia que en Alemania¹³.

Es evidente que esta descripción es muy esquemática¹⁴. No obstante, nos permite explicar el desarrollo muy débil de formas alternativas de aptitud, como los certificados de cualificaciones profesional creados por los sectores. La creencia en la virtud de los títulos escolares y los efectos de dicha fe sobre las prácticas de los jóvenes o sobre los criterios de contratación tienen tal categoría que toda otra forma de certificación resulta ser una moneda de menor valor. Igualmente, es sin duda esta lógica del título la que explica el escaso desarrollo de los procedimientos de validación de la experiencia profesional; la amenaza que ello supondría para el valor del título es más importante que la preocupación de permitir un acceso a la titulación en el curso de una carrera profesional.

Dado este contexto, resulta muy poco probable un surgimiento rápido en Francia de un sistema que pudiera constituir una auténtica alternativa al sistema de certificación de la Educación Nacional¹⁵. En el mejor de los casos, nos arriesgaríamos a crear una gran confusión. En el peor, podríamos desestabilizar el sistema actual sin llegar a reconstruir un sistema creíble y eficaz en su lugar. Las certificaciones de reciente creación que han integrado mejor las competencias vinculadas a las transformaciones tecnológicas y a la organización del trabajo se han basado en la elaboración de títulos por parte de la Educación Nacional; este es el caso por ejemplo del Certificado de Aptitud Profesional (CAP) para operadores de las industrias de montaje (mencionado antes) y para los títulos en el campo de la salubridad (creados en cooperación con la Compañía general de aguas). A la inversa, numerosos tipos de certificación alternativos a los de la Educación Nacional se han reducido progresivamente a simples títulos de escuelas o de organismos formativos sin conseguir realmente imponer un label (con la excepción de algunas profesiones de campos técnicos muy específicos, como los soldadores de cualificación muy elevada, con los efectos conocidos sobre las formas de gestión y los costes de estos trabajadores).

Sin duda, nuevas formas de certificación tenderán a surgir, tanto en Francia como en otros países; éstas deberán orientarse claramente hacia la validación de las competencias adquiridas por experiencia profesional y favorecer la diversificación de los itinerarios profesionales. Es necesario intentar construir estas nuevas formas no como competidoras de las certificaciones escolares sino en complementariedad con ellas. De ello dependerá la credibilidad del sistema total. Nada nos garantiza que la existencia de referenciales de competencias que acrediten que una persona domina el tratamiento de textos y técnicas de contabilidad lleve a los empresarios a preferir a quienes posean estas nuevas certificaciones antes que a los titulares de un Diploma de Técnico Superior para secretariado-ofimática. Incluso es muy probable que continúen a utilizar ese DTS como «filtro» y que toda otra forma de acreditación solamente se considere como adicional con respecto a esta exigencia mínima. El efecto esperado, el



acceso a empleos cualificados de personas no tituladas o «formadas en la práctica», no acudirá a la cita...

Es significativo que los campos profesionales en los que se han desarrollado particularmente formas alternativas de certificación sean aquéllos para los que la patronal controla un aparato de formación propio del sector; los CQP tienden entonces a sustituir la «lógica de la titulación del ministerio» por una «lógica de la titulación sectorial»... ¡pero siempre dentro de una lógica de la titulación!

También resulta significativo que para el acceso a determinadas profesiones se haya impuesto recientemente como condición la obtención de un título. Este es el caso por ejemplo de determinadas profesiones artesanales. Hasta una fecha reciente, sólo el oficio de peluquero se hallaba reservado a los titulares de un CAP; a partir de ahora éste será el caso de otras profesiones, como la de panadero. Asistimos a una evolución idéntica para profesiones del ámbito deportivo o del trabajo social. En todos estos casos, es el Estado quien expide las certificaciones.

La capacidad de resistencia de un sistema con esta estructura le obliga de alguna forma a evolucionar desde su propio interior. Los títulos de la Educación Nacional han experimentado además desde hace algunos años evoluciones que muestran una capacidad de adaptación bastante mejor de lo que suele pensarse. Ya hemos mencionado la instauración de modalidades de acceso a los títulos a través de la validación de competencias profesionales adquiridas por la práctica. Tras una etapa inicial difícil, la Educación Nacional ha creado una serie de procedimientos que deberán facilitar el acceso a los títulos a través de esta vía; por ejemplo, la mayor parte de las titulaciones profesionales acaban de reorganizarse en módulos, de manera que se facilita su adquisición progresiva a los adultos con experiencia profesional. Se están efectuando actualmente esfuerzos importantes para articular mejor algunos títulos con los CQP creados por los sectores (por ejemplo, considerando a los CQP como etapas hacia la obtención de un título). Se han creado también títulos transversales entre diversos sectores para facilitar la adquisición de las bases técnicas y de

las competencias fundamentales en campos tales como la operación de instalaciones de procesos; los alumnos pueden diversificar a continuación sus itinerarios formativos adquiriendo una especialización en un ámbito más preciso (papel/cartón, vidrio, cerámica ...), ya sea mediante formaciones en alternancia o a través de la formación continua.

De manera más general, la elaboración de títulos profesionales concede un papel cada vez más importante a la aplicación de competencias, antes que a la posesión de conocimientos formales. Esta evolución, iniciada ahora hace una década y media, no ha tenido lugar sin sobresaltos; pero la descripción de referenciales de actividad profesional y de modalidades de validación exige ya cada vez más la descripción de situaciones de trabajo y de capacidades profesionales.

Sin embargo, el camino aún por recorrer es largo. Las prácticas pedagógicas continúan muy dominadas por una escala de valores que coloca los conocimientos teóricos y técnicos por encima de los conocimientos prácticos. Los buenos resultados escolares siguen constituyendo el criterio fundamental que determina el rango profesional y el rango social. La sociedad francesa no está dispuesta aún a admitir que «el pensamiento comienza por la acción», tomando una expresión prestada de Vergnaud (1996). Los conocimientos formales siguen concebidos en gran parte según una lógica descendente (de la teoría a la práctica) y no como un medio para superar las conceptualizaciones base de la acción. Como afirma también Vergnaud (op.cit.): «La conceptualización subyacente a la acción no basta siempre por sí misma; se transforma profundamente cuando queda explicada, debatida y organizada en un sistema coherente de conceptos, principios y enunciados, esto es, cuando adquiere una forma teórica». Pero estos cambios exigirían replantear dimensiones de la organización social muy distintas del sistema de certificación.

Conclusión

Al igual que otros países, Francia no podrá evitar una diversificación progresiva de sus formas de certificación. Como ha

«Las prácticas pedagógicas continúan muy dominadas por una escala de valores que coloca los conocimientos teóricos y técnicos por encima de los conocimientos prácticos.»



indicado Annie Vinokur (1997), está surgiendo en todos los países un nuevo método de «control por la demanda» del sistema de formación, caracterizado por una disociación entre las funciones de transmisión de conocimientos y base de certificación, por la elaboración de normas de conocimientos inmediatamente operativos y por un estímulo para que los individuos «se ofrezcan a sí mismos como mercancía en función de los indicadores de precio». Las iniciativas en este sentido deberán coexistir con la lógica de titulación que aún sigue prevaleciendo en buena medida en Francia. El sistema de «convertibilidad» entre estos dos universos que son la formación por un lado y los sistemas de cualificaciones en las empresas por otro se ha erigido sobre cimientos particulares. Las evoluciones actuales serán por ello tanto más interesantes. A pesar de sus problemas, el sistema francés se halla sin duda mejor situado que otros para conseguir mantener la existencia de referencias colectivas fuertes en materia de formación profesional

y de cualificación, adaptando a la vez su funcionamiento a las exigencias de una formación de masas y muy dependiente de las características de la futura organización del trabajo. No son los métodos de certificación como tales los que constituyen la condición prioritaria para alcanzar el éxito en esta evolución, sino más bien la capacidad de los diversos protagonistas para crear un diálogo eficaz sobre la naturaleza de las competencias requeridas en el campo de las actividades profesionales. Desde esta perspectiva, la propuesta lanzada por Michel de Virville para crear un «referencial nacional de cualificaciones», elaborado dentro de una estructura tripartita y que permita «exponer en un lenguaje común y reflejando realidades comparables el conjunto de las cualificaciones validadas, sea cual sea la forma que adopte dicha validación (diplomas, títulos homologados o CQP)», es sin duda un objetivo ambicioso pero al que no puede negársele una rabiosa actualidad.

Bibliografía

E. Tuxworth, (1989) : "Competence Based Education and Training : Background and Origins" dans "Competency Based Education and Training", John W. Burke edit., The Falmer Press.

G. Jessup, (1991) : "NVQ's and the Emerging Model of Education and Training", The Falmer Press.

Martine Möbus et Eric Verdier (1997) : "Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs", L'Harmattan.

David McClelland (1973) : "Testing for Competences Rather Than Intelligence", American Psychologist.

Lyle Spencer et Signe Spencer (1993) : "Competence at Work".

Bernard Rey (1996) : "Les compétences transversales en question", ESF éditeur.

Hillary Steedman et Julia Hawkins (1994) : "Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques - une première évaluation", Formation emploi.

Philippe Méhaut (1997) : "Le diplôme, une norme multivalente" coordonné par Martine Möbus et Eric Verdier dans : "Les diplômes professionnels en France et en Allemagne", L'Harmattan.

Gérard Vergnaud (1996) : "Au fond de l'action, la conceptualisation" dans "Savoirs théoriques et savoirs d'action" sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF.

Annie Vinokur (1995) : "Réflexions sur l'économie du diplôme", Formation emploi.



La empresa española ante el nuevo sistema de formación profesional

Introducción

Desde mediados de los años 60, la política educativa española ha venido estando mediatizada por un objetivo básico: modernizar la universidad y aumentar la tasa de estudiantes en carreras universitarias. De forma indirecta, esta política (consagrada por la Ley de Educación de 1970) supuso una pérdida de importancia relativa de las carreras de formación profesional, hasta entonces muy apoyadas en profesiones y oficios unas veces impartidos en escuelas especializadas y otras en escuelas de aprendices patrocinadas por grandes empresas.

La reforma de 1970, en grandes líneas en vigor a lo largo de 20 años, tuvo grandes ventajas a la hora de cubrir carencias históricas en el plano de la educación superior; pero -sin pretenderlo- descapitalizó los recursos técnicos altamente cualificados al mercado de trabajo: de alguna manera, la sociedad -y la empresa- han venido identificando los estudios profesionales como los elegidos por los jóvenes menos dotados. Y si bien es cierto que algunas carreras de formación profesional adquirieron un cierto prestigio, en la percepción de la empresa ha predominado la desconfianza y la desinformación. Hasta tal punto que, en muchos casos, han venido compitiendo por un puesto de trabajo personas con alta cualificación formal (universitaria), con título de formación profesional o sin título profesional alguno.

La transición política iniciada en 1976, que se consolida a partir de la Constitución de 1978, hizo posponer las necesarias reformas del marco educativo en aras de la estabilidad política y las actuaciones más perentorias en el campo de la política económica. La situación empezó a cambiar en los años 80, a lo largo de los cuales se

fueron sentando las bases de un nuevo sistema, uno de cuyos elementos innovadores es que garantiza una mayor cercanía entre formación y empresa.

El nuevo sistema formativo surgido de la Ley de 1990

Hace aproximadamente 10 años, se iniciaron los trabajos para reformar el sistema educativo, con un énfasis especial en el subsistema de formación profesional y en las conexiones entre éste y el sistema educativo en su conjunto, por un lado, y los sectores productivos, por otro.

En 1990 se aprobó la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (la **LOGSE**), que se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años. Su aplicación, en lo que a formación profesional se refiere, se ha llevado a efecto de una manera paulatina desde 1993, con algunos antecedentes experimentales cuyos resultados se han tenido en cuenta a la hora de completar el modelo.

La LOGSE contempla un tratamiento integrado del subsistema formativo reglado (o inicial, de acuerdo con la terminología europea más aceptada) y del ocupacional (o continuo). Ambos subsistemas obedecen a las mismas pautas y en ambos se pretende una presencia empresarial suficiente para que la oferta formativa responda adecuadamente a la demanda de la empresa. Hay, sin embargo, entre ellos una diferencia orgánica sustancial: el subsistema reglado está liderado por el Ministerio de Educación y Cultura, mientras que el ocupacional por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Esta separación orgánica, a la que hay que añadir una fuerte dispersión en la ejecu-



Valeriano Muñoz

Responsable de Formación del Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España. Madrid.

El sistema español de formación profesional es original y flexible y encierra grandes potencialidades. Su diseño y desarrollo ha tenido en cuenta las grandes carencias formativas en la empresa y está respondiendo a las expectativas que sobre el mismo se han venido manejando.

Pero esta apreciación sólo es válida, por el momento, para el subsistema reglado. En lo referente al subsistema de formación continua, no es posible formular una opinión certera, pues está empezando a ser aplicado.

"(...) en los años 80, (...) se fueron sentando las bases de un nuevo sistema, uno de cuyos elementos innovadores es que garantiza una mayor cercanía entre formación y empresa."



“Se trata (...) de que, a los 16 años (...), cualquier joven disponga de la cualificación profesional mínima para empezar a trabajar.”

ción a escala regional y local, tiene elementos lógicos a la hora de integrar, por ejemplo, la formación continua en la política de empleo; pero encierra también algunos riesgos de superposición o, cuando menos, de emulación.

El subsistema reglado o de formación profesional inicial

En el gráfico que figura más adelante se sintetizan las conexiones entre la formación profesional reglada y el resto del sistema educativo, por un lado, y el mercado de trabajo, por otro. Merece la pena resaltar, además, una serie de elementos básicos del nuevo sistema:

□ Todos los alumnos recibirán enseñanzas profesionales a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y del bachillerato. Se trata con ello de que, a los 16 años (edad normal de terminación de la enseñanza obligatoria, que coincide además con la edad laboral), cualquier joven disponga de la cualificación profesional mínima para empezar a trabajar. Dicha cualificación la aportan las disciplinas que conforman la llamada **formación profesional de base o formación básica de carácter profesional**.

□ Los alumnos que no logren el título de la ESO (graduación en educación secundaria), por no alcanzar los objetivos de la misma, tienen opción a seguir **programas de garantía social**, de los que existen varias modalidades en función de los objetivos -en unos casos, más académicos; en otros, más profesionales- que persigan. En el primer caso, se trata de dar una **segunda oportunidad** a los alumnos con problemas para poder proseguir sus estudios; en el segundo, se persigue una **especialización profesional mínima** para facilitarles el acceso al mercado de trabajo.

□ La superación de la ESO da opción a la **formación profesional específica de grado medio** o al bachillerato, mientras que el bachillerato da opción a la universidad o a la **formación profesional específica de grado superior**.

□ El nuevo sistema incide en el hecho de que las distintas opciones de la formación profesional específica (incluidos la mayor parte de los programas de ga-

rantía social) tengan por **objetivo inmediato la inserción laboral**. Ello significa que los alumnos que terminan los distintos ciclos han adquirido una cualificación suficiente para trabajar con un determinado nivel de responsabilidad y autonomía. De hecho, no existe acceso automático a los niveles superiores desde los medios. Existen, no obstante, **mecanismos de acceso** -mediante prueba- desde la garantía social a los ciclos de grado medio o al bachillerato, y, en ciertos casos, desde los ciclos de grado medio a los de grado superior y desde éstos a carreras universitarias afines.

□ Todos los alumnos del nuevo sistema deberán pasar **un módulo práctico en centros de trabajo**, cuya superación es un requisito obligatorio para obtener el título correspondiente. En el sistema antiguo, este tipo de formación era voluntaria. El módulo práctico absorbe en torno al **20% del ciclo formativo**.

□ Existen dos estándares básicos de **duración de los ciclos**: 2 años, incluyendo el módulo práctico (unas 2.000 horas) y 1 año, más el módulo práctico (unas 1.250 horas). En comparación con otros sistemas europeos, esta duración puede parecer corta; pero hay que tener en cuenta dos hechos:

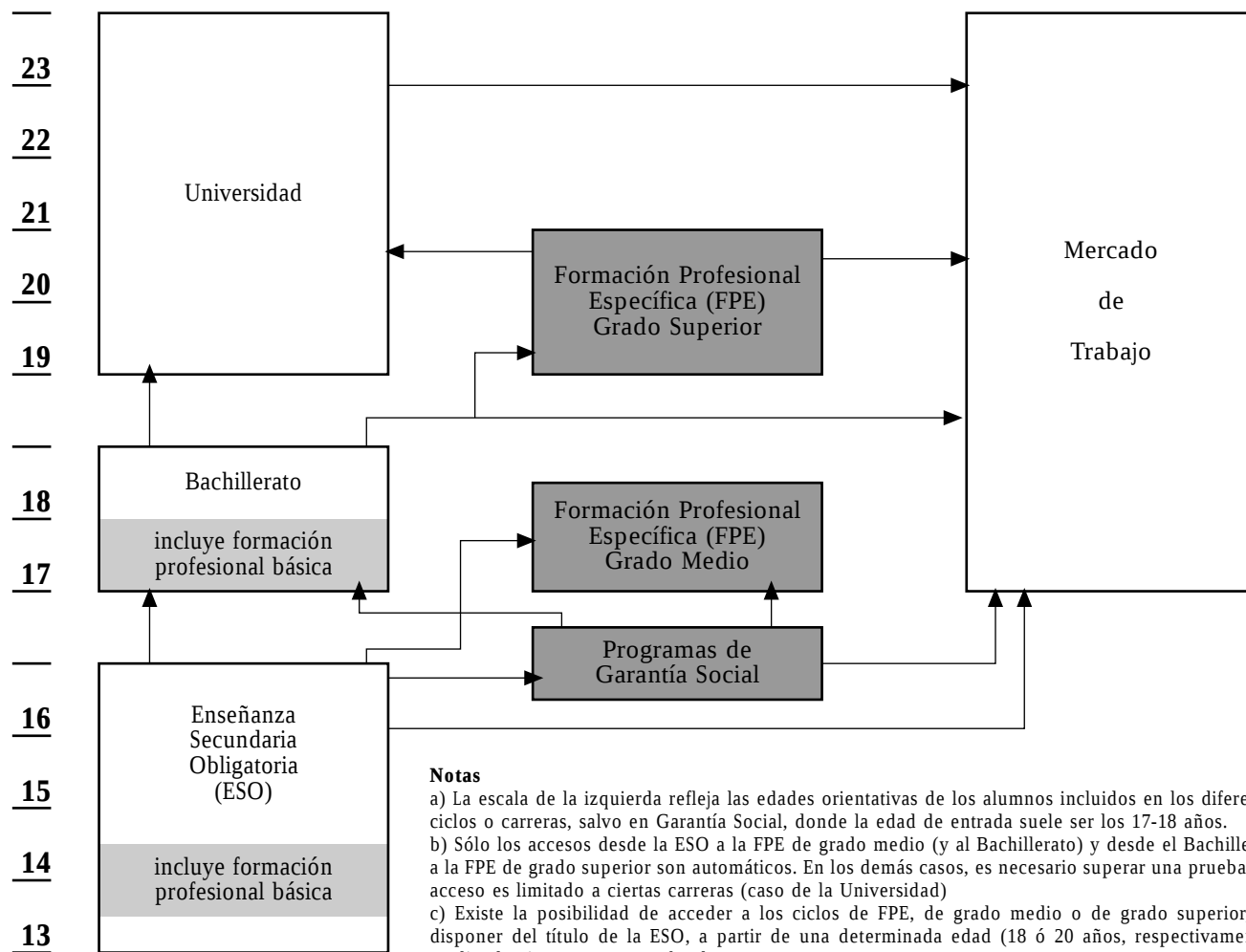
- El acceso a ciclos de formación profesional implica una sólida educación básica, lo que permite una mayor especialización técnica.
- En España, cualquier recién titulado entra al mercado de trabajo a través de un **contrato en prácticas** (con una duración mínima de 6 meses y máxima de 2 años) que suple la limitación temporal del periodo formativo reglado, especialmente de su módulo práctico.

La formación profesional específica se organiza en **familias profesionales** -23 en total- y éstas en **ciclos** -135 hasta el momento¹, de los que 61 son de grado medio y 74 de grado superior-. Los programas de garantía social se adscriben también a familias profesionales.

En el diseño y concreción de cada familia ha habido una presencia activa del sector productivo afín. Equipos mixtos de las Administraciones educativas y laborales y del sector realizaron estudios en profundidad de las características económicas y



La Formación Profesional en España. Subsistema reglado.



sociolaborales, quedando apuntadas las necesidades formativas básicas.

La metodología de elaboración de la oferta supone, por tanto, una garantía de coherencia con la demanda. Es más, la composición modular de los ciclos facilita el compromiso legal de revisarlos periódicamente -en principio, cada 5 años-, con el fin de adaptarlos a las necesidades que los distintos sectores vayan detectando.

Así pues, el sistema formativo español, en su vertiente reglada, reúne los requisitos básicos para atender adecuadamente las necesidades de las empresas, toda vez que éstas han participado activamente en la configuración de la oferta (incluso geográficamente) y existen mecanismos suficientes de adaptación a los futuros requerimientos. Problema distinto es el conocimiento efectivo que las empresas en

su conjunto tienen de los mismos, pues la participación en el diseño de la oferta se ha llevado a cabo a través de entidades representativas más cercanas a la gran empresa que a la pequeña. El Ministerio de Educación y las Administraciones territoriales competentes están haciendo una labor de difusión de cierta envergadura, apoyándose en organizaciones empresariales o afines, a la par que se recaba la colaboración de las empresas para desarrollar los módulos prácticos.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, creado por la propia LOGSE para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema responden a los objetivos establecidos, todavía no ha emitido informes completos, por lo que resultaría aventurado adelantar un juicio sobre el grado de adecuación del sistema formativo a las necesidades empresariales.

El “(...) sistema formativo español, en su vertiente reglada, reúne los requisitos básicos para atender adecuadamente las necesidades de las empresas, toda vez que éstas han participado activamente en la configuración de la oferta (...)”

1) Todavía faltan por desarrollar la familia de Artesanías y, parcialmente, la de Informática y la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.



“(...) un motivo no declarado de la reciente regulación del subsistema de formación continua es el de reconocer un cierto nivel de capacitación profesional a varios millones de trabajadores que no obtuvieron en su momento un título (...)”

“Los certificados de profesionalidad son el contrapunto, en el subsistema de la formación continua, de los títulos de formación profesional inicial.”

No obstante, existen indicadores puntuales² sobre la formación específica. El primero de ellos es **la buena acogida de las empresas a los módulos de prácticas**. Hasta el momento no ha habido grandes dificultades para encontrar puestos formativos, si bien es cierto que la reforma sólo está implantada en aproximadamente un 50% (está previsto que el nuevo sistema sustituya completamente al antiguo a partir del año 2002).

Otro indicador igualmente relevante es el **notable grado de inserción laboral** de los recién titulados en la misma empresa donde realizan las prácticas (en torno al 30%). Es cierto que ello puede estar relacionado con el deseo previo de las empresas de realizar una contratación laboral y que aprovechan las prácticas para realizar una preselección. De hecho, éste parece ser uno de los atractivos principales que ven las empresas para acoger alumnos en prácticas formativas; máxime cuando no existe compromiso laboral alguno con el alumno durante el periodo formativo, ya que el contrato se firma con el centro educativo. De todas formas, hay un dato que debilita la hipótesis de que la inserción esté estrechamente relacionada con el deseo previo de contratar: la inmensa mayoría de las empresas repite la experiencia de acoger alumnos en prácticas formativas. Se da la circunstancia, además, de que los mayores niveles de inserción se están observando en los programas de garantía social (en casos puntuales se acercan al 100%), donde las prácticas formativas en empresas ni siquiera son obligatorias.

El subsistema ocupacional o de formación continua

El subsistema de la formación continua integra todas las acciones de carácter no reglado o inicial. Se trata de un conglomerado muy heterogéneo en el que han venido conviviendo programas oficiales y acciones de carácter espontáneo, tanto públicas como privadas, fuera y dentro de la empresa.

Desde hace unos años, especialmente desde 1995, el marco normativo ha cambiado radicalmente. En dicho año, se publica un Real Decreto con las directrices que deben seguirse para elaborar los **cer-**

tificados de profesionalidad acreditativos de las competencias adquiridas a través de programas de formación continua y de la experiencia laboral.

Los certificados de profesionalidad son el contrapunto, en el subsistema de la formación continua, de los títulos de formación profesional inicial.

Hasta el momento (octubre de 1997), han sido publicados 116 certificados y otros 25 están en proceso de elaboración o de tramitación. Cada certificado se adscribe a una familia profesional, de forma análoga a como se agrupan los ciclos de la formación profesional específica; pero el listado de familias de la formación continua difiere ligeramente del de formación inicial: ello es debido a que el primero obedece más a un enfoque de la ocupación como punto de referencia y el segundo se apoya en mayor medida en la evolución esperada de las necesidades profesionales.

Los certificados de profesionalidad tienen entre sus objetivos la clarificación y transparencia del sistema de cualificaciones de la población activa, muy opaco en el caso español, especialmente en el caso de quienes no tienen ningún título educativo o profesional oficialmente reconocido. Por ello, hay que destacar que un motivo no declarado de la reciente regulación del subsistema de formación continua es el de reconocer un cierto nivel de capacitación profesional a varios millones de trabajadores que no obtuvieron en su momento un título del subsistema inicial, ni tienen intención -o posibilidad- de luchar por conseguirlo ahora o en un futuro próximo.

El logro de un certificado de profesionalidad pasa por la superación de un ciclo formativo de gran parecido, en su estructura, con los ciclos de la formación profesional específica, pero con dos diferencias principales: la duración es sustancialmente menor (en torno a las 800 horas) y, en su contenido, tiene mayor peso específico la práctica que la teoría (entre el 60 y el 75% del tiempo formativo tiene carácter práctico).

El subsistema continuo es coherente con los principios generales que debe cumplir cualquier sistema formativo moder-

2) Información obtenida de algunas Cámaras de Comercio, que participan en el proceso de intermediación entre centros educativos y empresas para la búsqueda de puestos formativos.



no (cercanía al tejido productivo, flexibilidad, pragmatismo, etc.); pero debe responder a dos demandas muy dispares desde el punto de vista de los individuos: la de los ocupados (cuyo objetivo central sería el reconocimiento de su cualificación) y la de los parados (donde lo que prima es la cualificación para el empleo). Combinar ambas demandas no resultará fácil.

Desde el punto de vista de los ocupados, que tendrán facilidades para convalidar los periodos prácticos, el proceso resulta excesivamente teórico. Por lo que se refiere a los parados, el problema se plantea sobre todo en la dificultad de cubrir periodos prácticos realmente eficaces. En cualquiera de los casos, existe una fuerte carga académica en la mayor parte de las acciones formativas de carácter continuo.

La empresa española todavía no tiene una percepción precisa del potencial del nuevo esquema de la formación continua, dado su corto periodo de vigencia. En los últimos años, las acciones centradas en los ocupados han tenido un desarrollo espectacular a partir de programas a medida, debido a las facilidades financieras derivadas de los Acuerdos de Formación Continua firmados a finales de 1992. Es probable que la continuidad de estas facilidades reconvierta una gran parte de esas acciones hacia los certificados de profesionalidad.

Por lo que se refiere a las acciones en favor de los parados, inducidas sobre todo por el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las organizaciones análogas en las regiones, es de esperar una reorientación de la oferta formativa, que, en principio, respondería de una manera más precisa a las necesidades productivas en su conjunto, aumentando, por tanto, las oportunidades de empleo de los beneficiarios de las diferentes acciones.

Conclusión

El sistema español de formación profesional es original y flexible y encierra

grandes potencialidades. Su diseño y desarrollo ha tenido en cuenta las grandes carencias formativas en la empresa y está respondiendo a las expectativas que sobre el mismo se han venido manejando.

Pero esta apreciación sólo es válida, por el momento, para el subsistema reglado. En lo referente al subsistema de formación continua, no es posible formular una opinión certera, pues está empezando a ser aplicado. Mi hipótesis es que la empresa lo va a aceptar de una manera escéptica, pues la empresa española, en general, no tiene una visión clara de la relación entre títulos y cualificación. Este criterio es compartido incluso por el sector público, donde la titulación sólo es un requisito para poder acceder a pruebas de acceso, siendo frecuente la "sobre-titulación" en el desempeño de numerosos puestos.

Es probable que el proceso efectivo de integración en la UE, sobre todo tras la consolidación de la unión económica y monetaria, actúe como un elemento de convergencia. Pero pienso que tal acercamiento llegaría antes a partir de fórmulas como la "tarjeta profesional" (portafolio o cartera) que a través de un complicado sistema de reconocimiento de títulos o certificados (los cuales obviamente, tendrían que estar registrados en la tarjeta). El problema es que la "tarjeta profesional" también tiene su complejidad. Además, ¿quién validaría su contenido? ¿Cómo actualizarla? ¿Cómo hacerla operativa? Todos estos interrogantes contribuyen a continuar dejando abierto un problema largamente debatido en diferentes foros de la UE y que, en mi opinión, sólo tiene soluciones puntuales: el bagaje formativo de un individuo es tan complejo que los títulos, diplomas o certificados que pueda aportar sólo dan una información parcial -a veces hasta sesgada- de su potencial formativo. Todo lo cual no es óbice para reconocer que avances como el que acaba de establecerse en España ayudan a la empresa en la búsqueda inicial de candidatos para cubrir un determinado puesto de trabajo, especialmente en el campo de la formación inicial.

"(...) el bagaje formativo de un individuo es tan complejo que los títulos, diplomas o certificados (...) sólo dan una información parcial -a veces hasta sesgada- de su potencial formativo. (...) avances (...) ayudan a la empresa en la búsqueda inicial de candidatos (...)"

Referencias básicas

Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional (1997): **Fichas para la Orientación Profesional 2ª edición**. Ministerio de Educación y Cultura (Secretaría General de Educación y Formación Profesional). Madrid. (Se trata de un voluminoso documento, más un CD ROM que integra la práctica totalidad de la información necesaria para conocer el subsistema reglado.)

Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1994): **La Formación profesional en el nuevo contexto europeo**. Madrid.

RD 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional. A partir de este RD, se desarrollan, también por RD, los diferentes certificados de profesionalidad.



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías

Son numerosas las metodologías existentes para evaluar los aprendizajes no formales, pero es legítimo preguntarse si éstas permiten evaluar y validar realmente lo que supuestamente deben, y cómo pueden mejorarse. Pueden analizarse diversas metodologías con los criterios de validez y fiabilidad. Sin embargo, la validez y la fiabilidad se ven influidas por la definición de los 'conocimientos que deben medirse', que a su vez afecta a los criterios empleados en el proceso de evaluación. Las metodologías satisfactorias deben tomar en cuenta el carácter específico de los aprendizajes no formales y proporcionar orientaciones y límites para el diseño de las evaluaciones.

Preámbulo

Durante los últimos cinco o diez años, una serie de países tanto europeos como no europeos han creado y aplicado metodologías y sistemas para identificar, validar y acreditar los aprendizajes y competencias no formales (CEDEFOP, 1997)

Estas iniciativas se han centrado en los aprendizajes que tienen lugar en el puesto de trabajo, en actividades de tiempo libre y en el domicilio. En términos generales, el objetivo parece haber sido aumentar la visibilidad de los aprendizajes exteriores a los sistemas e instituciones formales de enseñanza o formación. Se concede así un reconocimiento a las personas, las empresas y la sociedad en su conjunto por el indispensable papel que desempeña este aprendizaje «oculto» o «tácito» (Polanyi 1962).

No hay un único objetivo que pueda explicar el interés repentino y casi planetario por la identificación y la evaluación de los aprendizajes no formales. Sin embargo, los elementos siguientes han contribuido en gran medida a ello:

- para las personas, la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada a un sistema formativo regular y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral;
- para las empresas, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y competencias informales pueden tener importancia para aumentar su potencial de gestión de recursos humanos;
- para las sociedades en su conjunto, la acreditación o el reconocimiento de los

aprendizajes no formales puede tener importancia para simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y para mejorar la asignación de recursos.

Así pues, la transparencia y la transferencia de competencias constituyen dos temas clave. La identificación y validación del aprendizaje no formal puede considerarse como un tipo de «contabilidad» de los recursos de competencias existentes, tanto a escala individual como para las empresas o la sociedad en general. Si se creasen y aceptasen estas metodologías sería más fácil para las personas y las empresas ordenar el «almacen» de sus recursos, lo que permitiría emplearlos y asignarlos mejor.

La importancia de esto resulta evidente desde una perspectiva económica. Los valores intangibles (conocimientos, competencias, etc) han ido cobrando cada vez más importancia en comparación con los valores tangibles (como máquinas, edificios, etc). Mientras no existan metodologías fiables para identificar y validar estos valores intangibles, su importancia fáctica tenderá a infravalorarse (OCDE, 1996), tanto a escala presupuestaria como en cuanto a la gestión de los recursos existentes.

Nuestro artículo se centra en algunos de los principales desafíos que plantean la identificación, la validación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales. Contribuyendo a la investigación, muestra asimismo dónde y cómo se ha conseguido dicho reconocimiento. El artículo examina dos cuestiones estrechamente emparentadas, la validez y la fiabilidad de las metodologías ideadas para identificar y validar los aprendizajes no

**Cuadro 1:**

Selección de países que han creado y aplicado métodos y sistemas de validación de aprendizajes anteriores y/o no formales

País	Año(s) de creación	Características principales
Alemania	1974-97	No existe un sistema global para evaluar los aprendizajes o capacidades no formales. Se han utilizado a escala reducida algunos sistemas como el del «Bildungspass». Algunos proyectos han experimentado con la creación de un Portafolio, etc. Dentro del sistema normal educativo y formativo se utilizan diversos exámenes como el «Externenprüfung» y el «Begabtensonderprüfung» para evaluar las competencias de carácter experimental comparables con las del sistema formal.
Australia	1990, 1995-96	Creación de un Consejo Nacional de la Formación(1990), responsable de las normas nacionales de competencias, que definió los criterios para sistemas de «Reconocimiento de capacidades previas» y «Validación de capacidades experimentales».
Finlandia	1994	Un sistema de «Cualificaciones por competencias» cuyo objetivo principal es proporcionar una validación y certificación de capacidades, independientemente de la forma en la que se hayan conseguido éstas.
Francia	1985, 1991,1992	Creación de una ley que estipula la posibilidad del reconocimiento de capacidades anteriores (1985), que llevó a la aplicación general del «Bilan de competences» (1991) y de los «Centres de Bilan». Estas iniciativas condujeron a su vez a los «Dossiers» o «Portafolios» individuales de competencias.
Irlanda	1993-94	Creación de un sistema para el «Recognition of Prior Learning» dentro del contexto cualificador del FAS (Departamento de Formación y Empleo Irlandés)
Japón	1958, 1969,1985	Importancia creciente de los «Exámenes de Competencias Profesionales» (1958) dentro del Sistema Nacional de Niveles de Competencias (1969, 1985), en el que colaboran los Ministerios de Educación y de Trabajo.
Países Bajos	1993-97	Creación y comprobación práctica de una metodología para la «Acreditación de Capacidades Previas». CINOP, el «Centro Nacional para la Innovación en la Formación Profesional» es el responsable de ésta, apoyado en su labor por el Ministerio de Educación. Las nuevas metodologías emplean la Ley de la Formación Profesional (WEB) como punto importante de referencia.
UK	1986, 1991	Creación del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (1986), que abrieron la puerta a programas como el de «Identification of prior learning», «Accreditation of prior learning» (APL) y «Accreditation of prior experiential learning» (APEL).

formales. Estas nociones se utilizan como puntos de partida para debatir el problema de la «medición» del aprendizaje no formal. El artículo finaliza presentando algunos de los límites de estas metodologías.

La creación y aplicación de metodologías evaluativas de aprendizajes no formales exigen no tanto encontrar soluciones óptimas sino, encontrar soluciones satisfactorias (Simon 1958). Deben tomarse en cuenta los límites que suponen el tiempo, la capacidad y los costes, y contrapo-

ner éstos con la exigencia de una solidez metodológica y teórica.

La calidad de las metodologías

Para mostrar la diversidad y la amplia gama de metodologías actuales ofrecemos algunos ejemplos empíricos y presentamos a continuación las definiciones de aprendizaje y conocimientos sobre las que se basan implícitamente las diferentes metodologías.



La elaboración de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales depende de la integración de resultados de la investigación exteriores a este campo, hasta el momento muy específico. En consecuencia, al presentar una serie limitada de métodos de investigación sobre el aprendizaje informal, este artículo aspira a añadir algunos elementos al debate sobre los criterios metodológicos de este campo. Utilizando las investigaciones existentes sobre los procesos de aprendizaje (y los productos del aprendizaje), será posible resaltar algunos puntos críticos que deben tomarse en cuenta para mejorar la práctica.

Enfoques diversos

Podemos exponer ya toda una serie de metodologías evaluadoras de aprendizajes no formales. En parte, esto refleja el número creciente de países que participan en este ejercicio. (Véase el cuadro 1). Pero también ilustra los muy diferentes métodos de evaluación y validación aplicados en los diferentes países, y la complejidad de los procesos correspondientes.

Tomando como ejemplo el denominado «Bilan de competencias» francés, podemos admitir las siguientes fases como centrales (CEDEFOP 1997, Perker y Ward: 1994 y 96):

- *una fase preliminar* - en la que el candidato definirá y analizará sus necesidades y durante la que deberán ofrecerse informaciones completas sobre los métodos y las técnicas;
- *una fase de investigación* - para ayudar al candidato a fijar sus valores, intereses y aspiraciones, conocimientos, competencias y aptitudes generales y profesionales, y a identificar su motivación personal;
- *una fase final* - en forma de entrevistas personales, cuyo objetivo es revisar detalladamente los resultados junto con el candidato. El agente que ofrece un «Bilan» redacta a continuación un resumen, pero sólo si el candidato tiene opción de presentar éste a una tercera parte.

Podemos encontrar un paralelismo en el sistema británico de la Acreditación del Aprendizaje previo (Accreditation of Prior learning-APL). La APL se diferencia del

«Bilan» en que permite obtener un reconocimiento formal del valor de un título o certificado, o un reconocimiento parcial en forma de crédito integrable en una cualificación profesional nacional (national vocational qualification-NVQ). De esta manera, puede considerarse este método como un «puente» entre los sistemas de aprendizaje no formales y formales.

La metodología APL puede dividirse en tres fases principales (CEDEFOP, 1994):

- información general sobre el proceso de APL;
- una sesión en la que el candidato, apoyado por un tutor, expone su experiencia y sus capacidades y conocimientos importantes. Parte de este apoyo puede impartirse en seminarios ideados para una serie de candidatos que aspiren a la misma cualificación. El tutor toma parte de la preparación del portafolio, que ha de incluir una exposición de las actividades y responsabilidades en puestos de trabajo anteriores o actuales, ejemplos de «productos» importantes y resultados de pruebas o proyectos específicos;
- una evaluación del portafolio personal de un candidato por un evaluador, que normalmente entrevista al candidato y puede hacerle preguntas para comprobar su comprensión del trabajo. Pueden exigirse además otras comprobaciones.

El proceso de evaluación es esencialmente el mismo que utiliza el sistema tradicional, pero difiere en que el candidato tiene que demostrar actividades prácticas anteriores, en lugar de los conocimientos que se adquieren durante un curso formativo impartido.

El método holandés (Bom, Klarus & Nieskens 1997), que se está comprobando actualmente en diferentes sectores, puede dividirse en los pasos siguientes:

- una entrevista del evaluador al candidato, antes de dar comienzo a la prueba de la planificación de actividades inherentes a una tarea;
- el elemento central de la evaluación lo constituye una tarea preestablecida, que se lleva a cabo en una situación real o simulada. Los elementos esenciales de las competencias en cuestión se hallan



incluidos en dicha tarea, con lo que se permite al candidato mostrar si domina las competencias necesarias dentro de un contexto realista. Para orientar la evaluación, ésta se sirve de una lista de comprobación estructurada;

□ una vez acabada dicha tarea, el candidato se manifiesta sobre la ejecución de la misma y cómo podría haber resuelto otras situaciones o tareas dentro del mismo ámbito, por metodologías o sistemas similares o relacionados.

Al estar vinculada a los criterios de normalización y formalización de cualificaciones definidos por la Ley de la Formación Profesional (WEB), la metodología holandesa puede calificarse de comprobación por criterios. Ello significa que la puntuación de los candidatos se compara con criterios independientes de cualificación, no relacionados con un determinado grupo (de normas) (Klarus y Blokhuis, 1997, p. 20). Es esencial para este método el concepto de que toda actividad (instrumental) puede dividirse en tres secuencias distintas: la planificación, la ejecución y la evaluación. Partiendo de esta división se obtienen tres aspectos y metodologías paralelos de evaluación. La planificación está vinculada a la capacidad metodológica del candidato, que puede evaluarse a través de una entrevista que emplee criterios (baremos) y examinando los preparativos de su trabajo. La ejecución puede evaluarse observando el propio proceso o el resultado del proceso laboral. El aspecto evaluativo se vincula a las capacidades de autorreflexión que demuestra el candidato, que pueden valorarse mediante una entrevista con baremos y a través de una evaluación de los resultados (Klarus y Blokhuis, op. cit.).

Todos estos ejemplos indican que para evaluar el aprendizaje no formal se utiliza una combinación de entrevistas, exámenes, diagnósticos, autoevaluaciones y comprobaciones. Los diferentes métodos pueden llevar a diversos resultados finales, siendo el más común el del portafolio o reconocimiento formal. Los ejemplos francés, británico y holandés se basan en procesos preestablecidos que utilizan el diálogo como un método inherente a la evaluación. Otros ejemplos de este proceso pueden hallarse en Irlanda, Australia y Canadá.

Es esencial a estos procesos la necesidad de un diálogo equilibrado y el uso de una autoevaluación (y autocomprensión) que permite mejorar la calidad del proceso evaluativo. Reconocen asimismo el carácter individualista y el contexto específico de cada aprendizaje evaluado. Cada candidato es más o menos único, y las metodologías deben reflejar este hecho. Sin embargo, el alcance de la evaluación se halla reducido por los fuertes vínculos con las diversas estructuras nacionales de referencia, como las NVQs en el UK y la ley holandesa WEB. Por ello, las evaluaciones pueden ser muy coherentes con las normas que establecen estos sistemas, pero no necesariamente con los niveles de aprendizajes y de competencias que se dan en «la vida real».

Estos métodos, basados en el diálogo y la orientación, se contraponen a otros que utilizan sistemas expertos de carácter electrónico. Se ha trabajado durante varios años en el desarrollo de instrumentos normatizados para evaluar los aprendizajes no formales. Estos métodos tienen tres pilares comunes:

□ *los costes*- los métodos con orientadores, combinados ocasionalmente con auténticas evaluaciones de tareas, resultan caros, y llevan a plantear la cuestión de si debe pagarlos la administración pública, las empresas o las personas;

□ *la capacidad*- la complejidad de los procesos limita el número de candidatos que pueden evaluarse, reduciendo así el potencial global que ofrece un sistema

□ *la neutralidad/objetividad*- aún cuando se utilicen listas de comprobación y procedimientos preestablecidos, se mantienen incertidumbres en cuanto a la fiabilidad de estas evaluaciones, pues no debe olvidarse la subjetividad personal del asesor o asesores, que puede llevar a resultados falseados.

Durante varios años se han destinado esfuerzos a escala sectorial, nacional y europea para desarrollar instrumentos evaluativos fiables de naturaleza electrónica, centrados en los susodichos criterios de menores costes, mayor capacidad y mayor neutralidad.

La iniciativa irlandesa para elaborar una metodología de acreditación de conoci-

«(...) estos ejemplos indican que para evaluar el aprendizaje no formal se utiliza una combinación de entrevistas, exámenes, diagnósticos, autoevaluaciones y comprobaciones. Los diferentes métodos pueden llevar a diversos resultados finales, siendo el más común el del portafolio o reconocimiento formal.»

«Unos métodos, basados en el diálogo y la orientación, se contraponen a otros que utilizan sistemas expertos de carácter electrónico. Se ha trabajado durante varios años en el desarrollo de instrumentos normatizados para evaluar los aprendizajes no formales.»



mientos previos mediante un programa informático constituye un buen ejemplo (Lambkin&Lyons 1995). El proyecto se llevó a cabo entre 1992 y 1994, y tenía cuatro objetivos:

- ❑ que el sistema experto posibilitase a las personas reconocer sus cualificaciones relacionadas con campos profesionales seleccionados;
- ❑ asistir a la persona en su acceso a normas evaluativas aplicables a determinadas cualificaciones, haciéndole consciente de los requisitos para obtener una determinada cualificación;
- ❑ ofrecer un método estándar para elaborar un portafolio que demuestre la posesión de las competencias necesarias para la obtención de créditos integrables en una cualificación;
- ❑ ayudar a las personas a reconocer sus necesidades formativas adicionales. Se ha efectuado ya a título de prueba en un número limitado de sectores, como complemento a procesos ya existentes de diálogo y orientación.

Existen otros ejemplos de estos métodos procedentes de diversos países, en particular de Francia y del Reino Unido (UK). IBM ha elaborado un sistema por ordenador personal que abarca diversos elementos en el campo de las NVQ. Este sistema incluye CD-ROMs que ofrecen una «Introducción al sistema NVQ», un «Consultor de competencias», un «Gestor de Centro Formativo» y un «Sistema personal de aprendizaje» (IBM 1995).

Actualmente, la tendencia más articulada hacia la creación de sistemas expertos electrónicos se encuentra dentro de la Unión Europea, forma parte de las declaraciones políticas y aparece en prácticamente todos los proyectos que apoya la Comisión Europea. Dentro del proyecto del «Sistema Europeo de Acreditación de Competencias» (1996), uno de los objetivos centrales es el de dar a todo el mundo la posibilidad de obtener una evaluación y documentación de sus competencias con el formato de una Tarjeta Personal de Competencias (TPC). De importancia esencial para esta iniciativa son los instrumentos electrónicos que Internet ha hecho accesibles universalmente.

No obstante, resulta necesario establecer una serie de «campos de conocimientos» que puedan evaluarse a escala europea. Estos han de definirse y subdividirse en unidades básicas y coherentes clasificadas por orden creciente de dificultad. Según la Comisión Europea, ello permitiría evaluar un sector de conocimientos, desde el más elemental hasta el nivel superior. Se acepta que no existe una relación fija de campos cognitivos y de competencias que pudiera comprobarse unitariamente a escala europea. Pero si se define bien la noción (sin controversias doctrinales de importancia) y se reduce el margen de subjetividad nacional y cultural, el método podría integrarse en el sistema. Se aportan los siguientes ejemplos:

- ❑ *campos de conocimientos transversales*- como las matemáticas, las ciencias, la tecnología de la información, la geografía o los idiomas extranjeros;
- ❑ *competencias técnico-profesionales*- como la mercadotecnia, las técnicas de gestión comercial o la contabilidad;
- ❑ *competencias clave*- como logística, técnicas organizativas, comunicación, toma de decisiones, evaluación de riesgos y gestión de riesgos, capacidades de negociación y competencias interpersonales.

La aplicación de esta acreditación a escala europea se fundamentaría en los siguientes elementos:

- ❑ la evaluación y validación de competencias se efectuaría mediante una serie de paquetes informáticos de validación, fácilmente utilizables por el usuario, vinculados por una red telemática (Internet) a un ordenador servidor central que proporcionaría a petición exámenes interactivos, procesaría sus resultados y validaría las competencias para cada nivel comprobado;
- ❑ Los candidatos que deseen validar sus competencias deberán tener la posibilidad de pasar estos exámenes en todas partes de Europa y todas las veces necesarias hasta que lo aprueben;
- ❑ el nivel de competencias quedará registrado en una TPC, que las personas podrán ir confeccionando con el ritmo y la forma que más les convenga.



Según fuera cobrando eventualmente aceptación este sistema, la TPC pasaría a complementar las cualificaciones y se convertiría en un auténtico pasaporte para el empleo.

La idea de una TPC se está trabajando a través de una serie de proyectos internacionales. Se han previsto durante 1997 más proyectos aún.¹ Estos proyectos, según la Comisión Europea (1997, op.cit.), están :

«...concebidos para reunir un compendio de referencia sobre los conocimientos y las competencias organizadas por unidades elementales, a partir de las que podrá elaborarse un programa evaluador interactivo difundible por Internet y que permita validar el nivel conseguido por el candidato. A pesar de la controvertida naturaleza de la opción automatizada, la respuesta es positiva e indica que existe ya una auténtica demanda de las personas, del sector empresarial y de las organizaciones industriales. El objetivo de brindar acceso al reconocimiento de las capacidades individuales, y de ofrecer a todo el mundo la oportunidad de actualizar sus competencias, recibe la aceptación general.»

Excepto por la referencia a «la naturaleza controvertida de la opción automatizada», la Comisión no entra en detalles sobre la susodicha controversia. Aparte de las evidentes diferencias en cuanto a capacidad y costes entre los métodos «por diálogo» o «automatizado», aún no se ha efectuado hasta la fecha un análisis más detallado de las ventajas e inconvenientes de ambos métodos.

Diversas definiciones de conocimientos y de aprendizaje

Se ha sugerido que las metodologías pueden evaluarse según su *validez*, *fiabilidad*, *aceptabilidad* y *credibilidad*. Las nociones de aceptabilidad y credibilidad se hallan relacionadas estrechamente con el valor y el estatus social asignados a los resultados de una evaluación. El concepto de *legitimidad*², algo más amplio, se debate en otro artículo de esta Revista³. No obstante, pueden aceptarse la validez y la fiabilidad como puntos de partida para exponer y debatir los retos fundamentales que afrontan estas metodologías.

En otras palabras, podemos plantear la siguiente pregunta: «¿Son capaces las metodologías mencionadas de evaluar y validar aquello que supuestamente deben evaluar y validar, o de qué manera pueden mejorarse?».

La *validez*, según O'Grady, indica el grado en el que las puntuaciones de un examen o de otras mediciones se atienen a un criterio práctico (por ejemplo los definidos por las normas británicas NVQ). Así pues, la validez es una calidad del proceso evaluador. Es una medida del grado en el que la decisión del evaluador, con respecto de un criterio individual, refleja con precisión el nivel individual de competencias.

La *fiabilidad*, según O'Grady, refleja la coherencia de las puntuaciones que obtienen las mismas personas si éstas se reexaminan con la misma prueba en diferentes ocasiones, con temas equivalentes agrupados de forma distinta, o bajo condiciones de examen diversas. La fiabilidad también constituye una calidad del proceso evaluador, y es una medida del grado en el que un candidato que presente su portafolio de competencias consigue los mismos resultados independientemente de dónde, cómo y quién le evalúa.

La investigación sobre los exámenes tradicionales (Kvale 1972, 1977, 1980, 1993, Fredriksen 1984) nos ofrece ya sugerencias importantes sobre el problema básico de mejorar la validez y fiabilidad de los mecanismos de validación y evaluación. Se han llevado a cabo investigaciones estadísticas tanto psicológicas como sociológicas sobre la validez y la fiabilidad de los procesos formales de validación y exámenes. Estas investigaciones entienden por exámenes las *pruebas sicométricas*, cuestionando su capacidad para efectuar una *selección* legítima de estudiantes y su potencial para *predecir* las futuras carreras de los estudiantes.

Estos métodos han llevado a las siguientes conclusiones generalmente aceptadas:

□ la validez de los procesos de examen es baja, si se considera su capacidad para predecir la futura evolución de los estudiantes, lo que se ilustra por puntuaciones del orden de 0.00-0.10 entre los títu-

«No obstante, pueden aceptarse la validez y la fiabilidad como puntos de partida para exponer y debatir los retos fundamentales que afrontan estas metodologías.»

1) La Comisión ha seleccionado 34 proyectos para abarcar el máximo margen posible de temas y campos profesionales. Los proyectos parecen haberse seleccionado según los criterios mencionados en el texto: *conocimientos básicos* (matemáticas, química, etc), *conocimientos técnico-profesionales* (banca, mercadotecnia, montaje, procesos industriales, derecho, etc) y *competencias clave* (incluyendo competencias transversales).

2) Preferimos utilizar el concepto de legitimidad en lugar del de aceptabilidad/credibilidad planteado por O'Grady. El concepto de legitimidad se relaciona tradicionalmente con las tipologías clásicas de autoridad legítima según Max Weber: legitimidad basada en la tradición, el carisma y la racionalidad. El discurso actual se centra más en la relación entre la autoridad y el acuerdo normativo (Habermas 1981, Held 1987).

3) Véase las páginas 76-83



«Los problemas de validez y fiabilidad que afrontan los exámenes tradicionales y formales son más serios en el campo de la evaluación y validación de aprendizajes no formales. Ello se debe a que las vías de aprendizaje son (...) individuales, y que los conocimientos (...) son de naturaleza (...) contextual. No puede responderse a la cuestión de cómo mejorar la validez y la fiabilidad sin plantear otra sobre cuál es el aprendizaje y los conocimientos que analizamos.»

los finales y los éxitos posteriores en el empleo. Una validez mayor se consigue por la relación entre exámenes y futuras carreras en el propio sistema educativo, con puntuaciones de +/- 0.40;

□ la fiabilidad también resulta baja, al menos considerando el paralelismo entre quienes participan en la evaluación o validación. Utilizando la puntuación de pruebas y de exámenes orales como ejemplo, son normales resultados de 0.60 y 0.30, lo que contrasta con la fiabilidad casi perfecta de los métodos de test de opción múltiple, que arrojan puntuaciones de hasta 1.00.

Estas puntuaciones tan bajas son motivos importantes para la crítica esencial a los exámenes tradicionales: entre otras cosas, estos serían subjetivos, incoherentes y falseados socialmente.

Las investigaciones parecen concentrarse en la cuestión de la fiabilidad, quizás debido a los problemas relacionados con la estipulación de criterios claros para juzgar la validez⁴. Zeller (1994) mantiene que este problema se debe al predominio de métodos de investigación cuantitativos y orientados a las encuestas, que al utilizarse aisladamente corren el riesgo de pasar por alto aspectos importantes del tema en cuestión. Zeller también indica las diversas definiciones de validez dentro de las diferentes tradiciones investigadoras. Desde el punto de vista cuantitativo, puede definirse la validez como «perseguir décimas». Desde un punto de vista cualitativo, puede formularse como «retratar a una persona», una búsqueda de un conocimiento mayor de fenómenos sociales relacionada íntimamente con datos (Strauss 1987). Desde el punto de vista experimental, se puede hablar de ella como de algo «productor de un efecto». Inicialmente, estos métodos no proporcionan una respuesta absoluta a la cuestión de cómo garantizar una validez. Parece resultar más necesaria la diversidad metodológica que la especialización.

Los problemas de validez y fiabilidad que afrontan los exámenes tradicionales y formales son más serios en el campo de la evaluación y validación de aprendizajes no formales. Ello se debe a que las vías de aprendizaje son (en principio) individuales, y que los conocimientos (en prin-

cipio) son de naturaleza situacional (Lave & Wenger 1991) y contextual. Para atacar estos problemas deben incluirse en el análisis elementos nuevos. No puede responderse a la cuestión de cómo mejorar la validez y la fiabilidad sin plantear otra sobre cuál es el aprendizaje y los conocimientos que analizamos. O, de manera aún más básica, en qué definición de conocimientos fundamentamos nuestro discurso sobre la validez y la fiabilidad.

Podemos diferenciar claramente tres tipos diferentes de conocimientos (1993):

□ los conocimientos dogmáticos derivados, por ejemplo de Dios u otras autoridades divinas. Estos conocimientos no están sometidos a debate. Se aceptan o se rechazan como inexistentes;

□ los conocimientos objetivos derivados de la naturaleza y que pueden delimitarse de manera absoluta con el criterio de su verdad o falsedad (Habermas 1981a).

□ los conocimientos normativos o creados y definidos socialmente, derivados del ámbito humano. Se trata de conocimientos situacionales y contextuales (hasta cierto punto relativos) que deben evaluarse mediante el criterio de si están aceptados o no.

Nuestro análisis se centrará en la distinción entre los conocimientos objetivos y los normativos o sociales, necesaria para comprender los problemas metodológicos asociados a la evaluación del aprendizaje no formal. Esta distinción también puede formularse como una distinción entre un método positivista y otro hermenéutico o interpretativo para la evaluación de los aprendizajes no formales.

Los conocimientos objetivos consisten en hechos objetivos (verdaderos o falsos). Esto implica que estos conocimientos consisten en hechos aislados, con reglas lógicas que permiten combinarlos. Dentro de este «paradigma», pueden considerarse los temas de la validez y la fiabilidad como la cuestión puramente técnica o instrumental de encontrar la mejor metodología para decidir cuáles son los conocimientos verdaderos y cuales los falsos. Por ejemplo, podría anticiparse una mejora de las metodologías creando cursos para evaluadores en técnicas evalua-

4) Kvale (1993) se ha ocupado de este problema, analizando algunos de los «metaprocesos» que forman parte de los exámenes. En primer lugar, podemos entender un examen como una prueba del estudiante y sus conocimientos. En este sentido, resultan centrales los elementos de *recompensa y predicción*. En segundo lugar, pueden entenderse los exámenes como un «bautismo» del candidato, una iniciación en la «fratría» de una disciplina y una prueba de si se comparten y comprenden unos determinados valores básicos.



tivas, escalas de medición para evaluadores, controles estadísticos, etc.

La técnica óptima para mejorar la validez y fiabilidad de las evaluaciones sobre conocimientos objetivos serían los 'tests' tecnológicos de opciones múltiples. Las iniciativas de la Comisión Europea para desarrollar sistemas expertos electrónicos pueden considerarse relacionadas con esta definición objetiva del conocimiento. La insistencia de la Comisión en identificar campos de conocimientos «objetivos» y «delimitados», que puedan evaluarse de manera no falseada, corrobora esta visión.

La versión del conocimiento normativo o creado socialmente, que también recibe el nombre de versión hermenéutica, permite adoptar un método más abierto. Dentro de éste, debe reducirse la pretensión de lograr una validez y fiabilidad absolutas. El eje central pasa del producto objetivo y delimitado del aprendizaje al proceso de aprendizaje en sí. Desde el punto de vista del método objetivo, esto puede interpretarse como un método subjetivo, dado que exige una determinada magnitud de juicios de valor. Pero se trata de un método normativo, en el sentido de que requiere un diálogo y un discurso para llegar a la comprensión mutua del carácter y la calidad del aprendizaje en cuestión. Por último, se trata de un método situacional, en el sentido de que el aprendizaje es contextual y debe evaluarse como tal.

La evaluación en función de este paradigma resulta así bastante distinta de la que se efectúa con el paradigma objetivo, esto es, el deseo y la capacidad de llegar a través de un discurso racional a una opinión compartida (evaluación) se halla en primer plano. Algunos de los métodos presentados anteriormente, por ejemplo los casos francés y británico, pueden considerarse más relacionados con esta noción hermenéutica. Al utilizar el diálogo como instrumento importante, centran los procesos de evaluación en aspectos como la autorrealización y el aprendizaje individual.

Implícitamente, ambas nociones se hallan presentes en la actividad práctica de desarrollo de metodologías operativas. Las implicaciones de optar por un méto-

do u otro pueden ser profundas. El concepto objetivo del conocimiento inspira claramente el intento de la Comisión Europea de desarrollar sistemas expertos electrónicos. La idea de una TPC se halla actualmente estrechamente vinculada a la identificación de áreas de conocimiento «no discutibles», que permiten una evaluación no falseada. Por contra, las nociones normativas o situacionales parecen ser las que predominan como fundamento de los sistemas operativos existentes en diversos países. El tercer elemento del método holandés, en el que los candidatos deben «reflejarse» en su misión, constituye un ejemplo interesante de ello. En esta perspectiva, el conocimiento no está «dado», sino que se trata de algo que puede ajustarse a una amplia gama de situaciones nuevas; su transferibilidad y adaptabilidad supone el núcleo del proceso de aprendizaje y del producto cognitivo.

Volviendo a los objetivos que justifican las nuevas metodologías de evaluación, podemos observar que un punto central es el de resaltar más la visibilidad de los aprendizajes que tienen lugar fuera de los sistemas educativos formales y tomar en cuenta el importante aprendizaje oculto o tácito que se lleva a cabo en domicilios, puestos de trabajo u otros espacios extraformativos. Al considerar el aprendizaje no formal como algo compuesto por hechos, unidades y piezas aisladas, podría fácilmente malinterpretarse la importancia de este aprendizaje con respecto a la cooperación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Como afirma Günter Trost (1996):

¿Puede un examen realmente medir lo que tiene que medir? Un alto grado de objetividad es una condición necesaria para un examen, pero no suficiente para garantizar la validez del mismo.

De esta forma, los esfuerzos por incrementar la validez y la fiabilidad de una evaluación no tienen mucho sentido si no se combinan con una comprensión correcta de los procesos formativos que tienen lugar, y de las diferentes formas de conocimientos analizadas. Esto no significa que las metodologías de evaluación deban elegir entre diferentes nociones de aprendizaje, sino más bien que tienen que considerar sus propios límites en cuanto

«El concepto objetivo del conocimiento inspira claramente el intento de la Comisión Europea de desarrollar sistemas expertos electrónicos. (...) Por contra, las nociones normativas o situacionales parecen ser las que predominan como fundamento de los sistemas operativos existentes en diversos países.»



«(...) las metodologías de evaluación no es que deban elegir entre diferentes nociones de aprendizaje, sino más bien que tienen que considerar sus propios límites en cuanto a la evaluación de diferentes formas de procesos y resultados de aprendizaje. Una consecuencia de esto puede ser el desarrollo de combinaciones metodológicas, como ya se observa en algunos países.»

a la evaluación de diferentes formas de procesos y resultados de aprendizaje. Una consecuencia de esto puede ser el desarrollo de combinaciones metodológicas, como ya se observa en algunos países. De esta forma, los sistemas podrían estar capacitados para evaluar aprendizajes tanto objetivos (delimitados, verdaderos o falsos) como normativos o situados socialmente.

A la búsqueda de criterios para evaluar aprendizajes

Las diferencias conceptuales señaladas anteriormente constituyen un punto de partida útil para debatir la mejora de la calidad de las evaluaciones, la selección de criterios y su empleo. Consideraremos dos temas: en primer lugar, los intereses políticos, importantes para comprender las prioridades que se manifiestan y que influyen hasta cierto punto las metodologías que se desarrollan, y en segundo término, los criterios existentes para evaluar un aprendizaje. Tras ello analizaremos la lógica que fundamenta los aprendizajes no formales, lo que nos permitirá elaborar una estructura preliminar de posibles criterios de evaluación.

Intereses políticos para el aprendizaje

El reciente interés por la evaluación de aprendizajes no formales se debe al cambio en las condiciones políticas, que ahora resaltan la importancia de aprender en un mundo competitivo y evolutivo. El Libro Blanco de la Comisión Europea «Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento» (1995) manifiesta claramente esta preocupación. Este interés político nos da una idea del tipo de aprendizaje y de conocimientos que ocupa a los decisores políticos, permitiéndonos apreciar el tipo de metodologías necesarias. En el capítulo titulado «¿Cuáles son las competencias necesarias?», el Libro Blanco indica:

«En el mundo de hoy, el conocimiento en sentido amplio puede definirse como un cuerpo adquirido de conocimientos fundamentales o técnicos, unido a competencias sociales. Es el equilibrio de estos conocimientos recibidos a través del sistema educativo formal o a través de la familia, del empleo y de diversas fuentes o redes de información, quien comprenderá el cuerpo amplio y transferible de co-

nocimientos más favorable para el empleo».

A partir de este concepto, las políticas formativas en las que la TPC constituye un elemento importante reflejarán tres áreas de conocimientos distintas:

□ *los conocimientos básicos* - se entienden por ellos idiomas, capacidades lecto-numéricas, etc. Según el Libro Blanco, este es el ámbito del sistema de enseñanza formal;

□ *los conocimientos técnicos* - se entienden por ellos los profesionales y el aprendizaje que tiene lugar en parte en el sistema educativo formal y en parte en el empleo. Los conocimientos técnicos han cambiado radicalmente debido a la aplicación de las tecnologías de la información y la nueva organización del trabajo, y determinadas competencias clave transferibles están cobrando cada vez más importancia;

□ *las competencias interpersonales* - por ellas se entiende la capacidad para cooperar y trabajar integrado en un equipo, la creatividad y la aspiración a la calidad. Estos elementos son centrales en las nuevas políticas formativas. Esto indica el hecho de que el dominio completo de estas competencias únicamente puede adquirirse en un ambiente de trabajo, y por tanto predominantemente en el empleo.

La contratabilidad de una persona y su capacidad para adaptarse y cambiar está vinculada, de conformidad con esto, a su capacidad para combinar competencias básicas, técnicas y sociales. Sin embargo, no podemos apreciar esta orientación en los sistemas existentes. En la mayor parte de los países europeos, el aprendizaje que tiene lugar externamente a la enseñanza formal pasa desapercibido. Tal y como formula el Libro Blanco de la Comisión, la consecuencia de ello es que:

«Podría considerarse que la sociedad «da cerrojazo» a numerosos talentos que con frecuencia resultan no convencionales pero innovadores, y que produce por tanto una élite que realmente no es representativa del potencial disponible de recursos humanos.»

El mensaje esencial de este libro blanco y de una serie de documentos políticos



nacionales publicados en los últimos años⁵ es que los países y las economías en cuestión precisan una base más amplia de conocimientos que combine equilibradamente competencias básicas, técnicas y sociales.

Los métodos evaluadores por orientación y diálogo elaborados en países como Francia, el Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos parecen, al menos hasta cierto punto, reflejar la complejidad y -el contexto de esta nueva comprensión amplia del aprendizaje y el conocimiento. En contraste con ello, el método señalado para el Sistema Europeo de Acreditación de Competencias resulta particularmente opuesto a esta noción amplia. Al resaltar la importancia de dejar poco espacio a la subjetividad individual, nacional y cultural y remarcar la importancia de evitar controversias básicas de doctrinas, podemos observar que el método adoptado por el Libro Blanco tampoco incorpora esta noción amplia del aprendizaje y el conocimiento.

A pesar de la preocupación por los costes, la capacidad y la neutralidad, factores esenciales para el desarrollo de metodologías normatizadas, debiera tomarse en consideración explícitamente esta base amplia de conocimientos mencionada anteriormente. Debieran destinarse los esfuerzos a elaborar sistemáticamente criterios de evaluación que sean capaces de ocuparse del carácter situacional y único del aprendizaje. Hasta cierto punto, esto tiene que ver con la necesidad de aumentar la transparencia del proceso, con los criterios que se utilizan y con el cómo y el dónde se utilizan.

Criterios actuales que se ocupan del carácter único del aprendizaje no formal

Como hemos mostrado anteriormente, O'Grady ha analizado ya la cuestión de perfeccionar las metodologías de evaluación, planteándose cómo mejorar su validez y su fiabilidad. Utilizando a Caudill (1990) y a su metodología para tomar decisiones a partir de «informaciones no precisas» («toma de decisiones confusa»), el punto de partida de O'Grady es que apenas existen criterios de decisión absolutos. Las decisiones se toman normalmente a partir de juicios vinculados a las pruebas que puede aportar un individuo,

e intentando comprender el contexto en cuestión. Para llegar a un nivel razonable de validez y fiabilidad, estos juicios deben referirse a un patrón prefijado que permita efectuar una evaluación tan sistemática y predecible, y por tanto tan fiable como sea posible. O'Grady sugiere cinco elementos de demostración que pueden utilizarse (contenidos en las recomendaciones para el portafolio del Instituto británico City and Guilds of London). Estos serían los siguientes:

❑ *autenticidad* - se refiere a la confianza desarrollada por un evaluador en las competencias del candidato, y si las pruebas presentadas reflejan con precisión o no las competencias fácticas en cuestión;

❑ *actualidad* - los aprendizajes pueden estar «actualizados» u «obsoletos», y la evaluación debe tomar esto en cuenta;

❑ *relevancia* - se refiere a la relación entre las pruebas o demostraciones presentadas y la norma o categoría que se supone que éstas representan;

❑ *cantidad* - se refiere al periodo o extensión de la experiencia en el campo evaluado;

❑ *variedad* - se refiere a las diferentes situaciones y contextos en los que se ha utilizado una determinada competencia.

Bom, Klarus y Nieskens han utilizado estos elementos de demostración como base para el sistema holandés, actualmente en fase de prueba, combinándolos con los otros mecanismos esenciales de demostración empleados para el método del portafolio, de los cuales los más importantes son las propias afirmaciones del candidato por escrito, certificados de los empresarios, pruebas en forma de 'productos', certificados o títulos, y las entrevistas efectuadas como parte del proceso de la evaluación. Estos elementos de demostración se juzgan subsiguientemente según los factores indicados más arriba, utilizando para ello una escala de tres niveles: bueno, satisfactorio o insuficiente.

Los criterios desarrollados por O'Grady requieren claramente la existencia de un sistema preestablecido de cualificaciones profesionales (NVQ o SVQ). Lo mismo

«Debieran destinarse los esfuerzos a elaborar sistemáticamente criterios de evaluación que sean capaces de ocuparse del carácter situacional y único del aprendizaje. Hasta cierto punto, esto tiene que ver con la necesidad de aumentar la transparencia del proceso, con los criterios que se utilizan y con el cómo y el dónde se utilizan.»

⁵ Un buen ejemplo es el documento sueco SOU 1992:7: Kompetensutveckling, - En nationell Strategi (Desarrollo de competencias, una estrategia nacional).



puede decirse del caso holandés, donde en los últimos años se ha desarrollado un sistema nacional de cualificaciones pre-establecidas. Esto indica que los cinco factores de demostración pueden establecerse de conformidad con estas normas o niveles. Así, un alto grado de validez y fiabilidad será un efecto de la correspondencia entre estas demostraciones de competencias y la descripción normatizada en cuestión. Los investigadores que evalúan el sistema británico NVQ (Wolf 1997) se han ocupado de la calidad de las propias normas, criticando la estrechez y rigidez de su alcance. Si ello fuera así, cosa que no podemos juzgar, los procesos evaluativos serían también demasiado estrechos y no conseguirían identificar ni evaluar el aprendizaje de carácter amplio que tiene lugar fuera del sistema educativo formal.

Es necesario ir un paso más allá. Las demostraciones de competencias empleadas por O'Grady y por Bom et al. deben complementarse con criterios que reflejen la lógica fundamental del aprendizaje experimental o no formal.

La lógica del aprendizaje no formal

Puede analizarse la lógica del aprendizaje no formal según tres construcciones analíticas. En primer lugar, utilizando la noción de aprendizaje como una práctica situacional, tal y como han formulado Jean Lave y Etienne Wenger (op.cit) en su teoría de la Participación Periférica Legítima. En segundo lugar, a través de la teoría de plataforma de competencias elaborada por Dreyfus & Dreyfus (1986), que describe los elementos que conforman la transición del principiante al experto. En tercer lugar, utilizando la crítica de Engeström (1993, 1996) al método situacional y orientado a la práctica, que resalta la distinción entre el aprendizaje como reproducción y el aprendizaje como transformación.

Esta última perspectiva es importante para comprender el potencial innovador del aprendizaje no formal. Si bien originados en diferentes momentos y a partir de diversas disciplinas, estos tres métodos comparten la noción básica de que el aprendizaje y la formación de conocimientos no pueden juzgarse exclusivamente utilizando criterios objetivos, sino que deben entenderse de acuerdo con la situación

social y el contexto social en el que tengan lugar. Puede esperarse que la reunión de estos tres puntos de vista permita aclarar la lógica subyacente al aprendizaje no formal, ofreciendo con ello una base para desarrollar criterios de evaluación.

Lave y Wenger apuntan el hecho de que el aprendizaje se concibe frecuentemente como un proceso en que quien aprende internaliza conocimientos, ya sean estos «descubiertos», «transmitidos» por otros, o «experimentados por interacción» con otros. Esta insistencia en la internalización establece pues una clara dicotomía entre el interior y el exterior de las personas, sugiriendo que el aprendizaje consiste en gran parte en algo que tiene lugar dentro de un cerebro, y adoptando a una persona individual como unidad de análisis no problemática. De conformidad con ello, se reduce el aprendizaje a un proceso de absorción, una materia de transmisión y asimilación. Al crear el término de «Participación periférica legítima», Lave y Wenger han articulado un punto de vista alternativo sobre el aprendizaje, proporcionando una base potencialmente mejor para comprender e identificar los diversos aspectos del aprendizaje y la formación del conocimiento. El elemento clave de su análisis se ofrece con la siguiente formulación:

*«El aprendizaje, considerado como una actividad situacional, consiste como característica definitoria central en un proceso que denominamos **participación periférica legítima**. Con este término intentamos resaltar el hecho de que quienes aprenden participan inevitablemente en comunidades prácticas, y que el dominio del conocimiento y las competencias requiere que los principiantes acepten una participación completa en las prácticas socioculturales de una comunidad... Las aspiraciones personales de aprender y el significado dado al aprendizaje están enraizados en el proceso de convertirse en un participante de pleno derecho en una práctica sociocultural.»*

Esta visión presenta consecuencias interesantes, pues insiste no sólo en el carácter relacional del aprendizaje sino también en el carácter negociado y la naturaleza comprometida y social de las actividades de aprendizaje. La persona que aprende no obtiene un cuerpo discreto



de conocimientos abstractos que transportará y reaplicará en contextos posteriores. En lugar de ello, esta persona adquiere las capacidades de actuar y participar realmente en los diversos procesos.

Una persona hábil que aprende adquiere algo así como la capacidad de desempeñar diversos papeles en diversos ámbitos de participación. Esto incluye la capacidad de anticipar, un sentido de lo que puede ocurrir probablemente dentro de contextos específicos, incluso cuando un caso determinado no se produce (Hanks 1991). Incluye también la comprensión prerreflexiva de situaciones complejas. La materia incluye asimismo la planificación de actividades en circunstancias cambiantes, la capacidad para improvisar. A partir de una serie de estudios de caso de aprendizajes profesionales prácticos, Lave y Wenger concluyen que apenas puede hablarse del hecho de enseñar, siendo el fenómeno más básico y difundido el de aprender. La práctica de la comunidad crea el «currículo» potencial en el sentido más amplio de la palabra: el que pueden aprender los principiantes por acceso periférico legítimo,

«Hay objetivos muy claros para el aprendizaje porque quienes aprenden, como participantes periféricos, pueden desarrollar una opinión sobre el objetivo global de la empresa, y lo que hay que aprender. Pero el propio aprendizaje consiste en una práctica improvisada: un currículo de aprendizaje se desdobra en oportunidades de participación en la práctica. No se halla especificado como un conjunto de normas dictadas para una práctica correcta».

Así, la distinción entre el aprendizaje no formal y el formal queda formulada a través de la distinción entre un currículo por aprendizaje y un currículo por enseñanza.

Un currículo por aprendizaje consiste en oportunidades situacionales para desarrollar nuevas prácticas de una forma improvisada (Lave 1989). No se trata de algo que pueda considerarse aisladamente o analizarse independientemente de las relaciones sociales que conforman la participación. Por contraste, un currículo por enseñanza se halla construido para la instrucción de principiantes, el significado

de lo que ha de aprenderse está mediado por la participación de un instructor, esto es, de una opinión externa sobre lo que debe saberse.

Volviendo al reto que plantea la evaluación del aprendizaje no formal, el cambio de perspectiva que acabamos de sugerir es importante. La práctica exclusiva de un currículo por enseñanza generaría una perspectiva demasiado estrecha que excluiría la participación relacional, negociable, comprometida y en continuo cambio en el contexto en cuestión. Si el reto de la evaluación se hace extensible al currículo por aprendizaje, tal y como hemos definido antes, la tarea se hace más compleja, pero por otra parte más fiel a las características de la «base amplia de conocimientos» a la que nos hemos referido anteriormente.

Si bien su publicación es anterior a la teoría de Lave y Wenger, el método de Dreyfus & Dreyfus (1986) puede seguirse utilizando para identificar y exponer algunas de las características inherentes al proceso del aprendizaje situacional, formulado como las cinco etapas que llevan desde el principiante al experto.

El principiante es capaz de reconocer diversos hechos y características objetivas importantes para las competencias en cuestión y de comprender reglas para establecer actividades a partir de estos hechos y características. En esta fase, los elementos de su conocimiento no están relacionados con el contexto, ni las reglas regulan exactamente la actividad. En esta fase, también, podemos hablar hasta cierto punto de conocimientos independientes o delimitados. El carácter fragmentario del aprendizaje se debe a la carencia de una base contextual y a la carencia de una «memoria situacional» que ayude a la persona a separar lo esencial de lo no esencial.

El principiante avanzado comienza a cobrar experiencia para afrontar situaciones prácticas. A través de su experiencia práctica en situaciones concretas, definidas aún en términos de características reconocibles objetivamente e independientes de todo contexto, el principiante avanzado comienza a reconocer estos elementos gracias a la semejanza que percibe entre las diferentes situaciones. Los elementos

«Así, la distinción entre el aprendizaje no formal y el formal queda formulada a través de la distinción entre un currículo por aprendizaje y un currículo por enseñanza.»

«Volviendo al reto que plantea la evaluación del aprendizaje no formal, (...) La práctica exclusiva de un currículo por enseñanza generaría una perspectiva demasiado estrecha que excluiría (...) el contexto en cuestión. Si el reto de la evaluación se hace extensible al currículo por aprendizaje, (...) la tarea se hace más compleja, (...) más fiel a las características de la «base amplia de conocimientos», (...).»



nuevos que participan en esta fase son los situacionales.

Cuando el número de elementos situacionales y reconocibles independientemente de un contexto que aparecen en circunstancias del mundo real llega a ser abrumador, las personas adoptan un procedimiento jerárquico para la toma de decisiones y entran así en la fase competente. Al seleccionar primeramente un plan para organizar una situación y examinar a continuación exclusivamente el pequeño conjunto de factores que sean los más importantes para el plan seleccionado, una persona consigue tanto simplificar como mejorar su rendimiento. Una combinación de factores no objetivos y de necesidades caracteriza a esta fase o etapa. No existe un procedimiento objetivo y, como persona competente, el individuo cree en su responsabilidad y participa emocionalmente en el plan susodicho.

La persona con pericia (proficiency) participará a fondo en sus tareas y adaptará éstas a alguna perspectiva específica en función de acontecimientos recientes. No se emplea tiempo en opciones o deliberaciones independientes, sino que éstas simplemente ocurren, lo que se debe aparentemente a que el trabajador con pericia ha experimentado ya situaciones similares en el pasado y la memoria de éstas desencadena planes similares a los que demostraron funcionar en casos anteriores. De esta forma, podemos hablar de una comprensión que se produce sin esfuerzo aparente, por comparación con casos semejantes ocurridos en la experiencia pasada. Pero si bien su comprensión y organización son de carácter intuitivo, esta persona sí reflexiona analíticamente sobre lo que ha de hacer.

El experto sabe por lo general lo que debe hacer en función de una comprensión madura y práctica. Participa a fondo en afrontar situaciones concretas, y no percibe problemas de forma separada, cuando todo sigue su curso normal. Los expertos no resuelven problemas y no toman decisiones, sino que hacen lo que normalmente funciona. Dreyfus y Dreyfus han elaborado un cuadro que ilustra las dimensiones expuestas (véase el cuadro 2):

Ni Dreyfus y Dreyfus ni Lave y Wenger ignoran el hecho de que el aprendizaje

puede constituir también un proceso en el que se creen nuevos conocimientos. En su introducción a Lave y Wenger (1991), Hanks describe la insistencia de éstos en la transformación y el cambio de la siguiente forma:

«Mientras que el aprendiz profesional puede ser la persona transformada más radicalmente al aumentar su participación en un proceso productivo, el lugar crucial y la condición previa para esta transformación es el proceso general. ¿Cómo cambian los propios tutores de los aprendices al actuar en el proceso de aprendizaje y, por tanto, cómo cambian en el curso de este proceso las competencias que deben aprenderse?»

Sin embargo, ésta no es su preocupación principal. Al centrarse en la participación periférica legítima, Lave y Wenger mejoran nuestra comprensión sobre cómo los principiantes evolucionan hacia una participación total en la comunidad de la práctica, pero no entran tanto en el tema de la renovación implícita o explícita del conocimiento. Esto es aún más claro en la contribución de Dreyfus y Dreyfus. En una publicación más reciente, Lave (1993) resalta la importancia de la transformación y los cambios, afirmando:

«Sería erróneo deducir que los humanos adoptamos primero y antes de nada la reproducción de conocimientos dados más que la producción de capacidades cognitivas como un proceso flexible de compromiso con el mundo».

Engeström afronta este problema introduciendo la distinción entre el aprendizaje como reproducción y el aprendizaje como expansión. Kauppi (1992, 1993) sugiere una distinción paralela entre aprendizaje reproductivo y transformativo. La cuestión esencial puede formularse así: ¿Cuál es el tipo de aprendizaje necesario para afrontar los desafíos planteados por entornos complejos y en continuo cambio, que requieren nuevas prácticas?. Las prácticas rutinarias suelen ir acompañadas de un aprendizaje que podemos describir como reproductivo. De esta manera, la decidida insistencia de Lave y Wenger en la evolución personal hacia la participación completa puede interpretarse como una vía de socialización en prácticas ya existentes, los métodos actuales de pensar y actuar.

**Cuadro 2****Las cinco etapas de la adquisición de competencias**

Nivel de competencias	Componentes	Perspectiva	Decisión	Nivel de compromiso
Principiante	Independiente del contexto	Ninguna	Analítica	Independiente
Principiante avanzado	Independiente del contexto y situacional	Ninguna	Analítica	Independiente
Competente	Independiente del contexto y situacional	Por selección	Analítica	Comprensión y decisión independientes. Participativo en cuanto a resultados
Perito	Independiente del contexto y situacional	Por experiencia	Analítica	Comprensión participativa. Decisión independiente
Experto	Independiente del contexto y situacional	Por experiencia	Intuitiva	Participativo

Fuente: Dreyfus & Dreyfus, 1986

Esto constituye sin duda una parte necesaria en toda formación cognitiva, pero también puede valorarse como algo negativo, en particular cuando las formas existentes de pensar y actuar resulten un obstáculo para mejorar la práctica. Una insistencia excesiva en el aprendizaje reproductivo puede conducir a una situación en la que los trabajadores acepten sus trabajos como algo fijo, e intenten hacer las cosas exactamente como en el pasado. Enfrentados a una situación nueva, un problema o una crisis, la reacción puede ser delegar la responsabilidad a otros, abandonar el caso o intentar algo de conformidad con la forma antigua de pensamiento y acción. Estos tipos de estrategias de aprendizaje, o más bien estrategias de supervivencia (Kauppi 1996), pueden resultar a largo plazo negativos.

Engeström ha desarrollado la noción de aprendizaje como expansión a través de la idea de un ciclo expansivo. Este ciclo expansivo comenzaría cuando una persona cuestiona las prácticas aceptadas comúnmente, y se expandiría gradualmente en dirección a un movimiento colectivo. Analizando diversas posibilidades

de organización del trabajo, Engeström señala el hecho de que la identificación y definición de problemas son más importantes que la resolución en sí de éstos. Esto se corresponde claramente con lo observado por Herbert Simons (1973), quien ha señalado que dentro de una organización es más frecuente encontrar problemas mal estructurados que problemas bien estructurados, lo que implica que una parte importante de todo aprendizaje (para encontrar soluciones a los problemas) tiene que ver con la comprensión y definición iniciales del problema que haya de resolverse.

En una estructura organizativa, Engeström divide el modelo expansivo en las siguientes siete etapas:

- ❑ el cuestionamiento, crítica o rechazo de algunos aspectos de las prácticas comúnmente aceptadas y de los saberes ya existentes, frente a un problema por resolver;
- ❑ el análisis de la situación, incluyendo una transformación mental, discursiva o práctica de la situación, a fin de descubrir causas o mecanismos explicatorios;



«La simplificación es una consecuencia necesaria de toda evaluación de aprendizajes no formales. Esta simplificación puede variar en carácter o magnitud pero probablemente no podrá evitarse en conjunto.»

□ modelización de la nueva explicación hallada, creando un modelo simplificado que explica y ofrece una solución a la situación problemática;

□ examen de dicho modelo, trabajando con él para comprender su potencial;

□ aplicación del modelo;

□ proceso de reflexión sobre la aplicación; y

□ evaluación y consolidación del nuevo modelo como nueva forma estable en la organización.

Una interesante línea paralela a este modelo es la de Nonaka y Takeuchi (1995), que han intentado utilizar las nociones de conocimiento tácito y explícito para explicar los mecanismos de la creación e innovación de conocimientos.

Las contribuciones mencionadas pueden considerarse como métodos para aclarar la idea -hasta cierto punto ambigua- de la «amplia base de conocimientos» que plantean los documentos políticos recientes. En este contexto, su contribución es doble: resaltan la complejidad del asunto e ilustran por otro lado, a partir de los procesos clave descritos, posibles puntos de arranque para el desarrollo de criterios de evaluación.

Viabilidad de las metodologías

La transferencia de los resultados de la investigación a la evaluación práctica es un proceso complicado para el que puede resultar necesario efectuar compromisos entre lo realmente posible y lo aconsejado por la teoría. Una alternativa posible es intentar identificar los límites más importantes a la viabilidad, creando así un punto de partida máximamente realista.

La identificación de los límites a la viabilidad puede adoptar dos vías muy distintas. En primer lugar, la viabilidad de una evaluación está limitada por el carácter del propio proceso de aprendizaje. Como diversos autores han indicado (Polanyi, Dreyfus y Dreyfus), puede resultar que determinados tipos del conocimiento humano sean inherentes y difíciles o imposi-

sibles de verbalizar y delimitar. En segundo lugar, el coste de efectuar una evaluación del aprendizaje no formal será crítico para la viabilidad global de la metodología. El balance de costes y beneficios, complicado por el hecho de que éste variará a niveles distintos, cobrará mayor importancia cuanto más maduren las metodologías y los sistemas.

El conocimiento y la destreza

La simplificación es una consecuencia necesaria de toda evaluación de aprendizajes no formales. Esta simplificación puede variar en carácter o magnitud, pero probablemente no podrá evitarse en conjunto. Incluso los métodos orientados hacia el diálogo, como el sistema holandés y el irlandés, que insisten explícitamente en el carácter situacional del aprendizaje, deben simplificar y reducir, en comparación con la «vida real».

No se trata de una cuestión de limitaciones prácticas, como la extensión de las descripciones, sino más bien una cuestión de limitaciones de principio. Algunos elementos del aprendizaje «se resisten» a este tipo de simplificación, y tienden a perder valor específico al transformar una «acción» en una «descripción». Si este peligro pasa desapercibido, las evaluaciones corren el riesgo de caer en la malinterpretación o la representación falsa.

Dreyfus y Dreyfus ilustran este problema utilizando como ejemplo la acción de montar en bicicleta. Aunque una persona pueda saber cómo montar, es difícil o incluso imposible formular reglas específicas intrínsecas a esta capacidad. Una persona puede montar con seguridad porque posee lo que Dreyfus y Dreyfus describen como «destreza» adquirida a través de la práctica, y en ocasiones a través de una experiencia dolorosa. El hecho de que no pueda ponerse en palabras lo que se ha aprendido significa que esta destreza no es accesible bajo la forma de hechos o reglas. Si así fuera, podría decirse que «se conocen» algunas reglas que permiten conducir eficazmente una bicicleta.

Dreyfus y Dreyfus no limitan este fenómeno a la acción de montar en bicicleta, y señalan el hecho de que todos nosotros somos capaces de hacer innumera-



bles cosas que no pueden reducirse a una fórmula «cognitiva». Un carpintero experimentado sabe cómo utilizar herramientas de formas que huyen de la verbalización. Normalmente, aceptamos como habituales estas destrezas y no nos damos cuenta ni reconocemos hasta qué punto marcan todas nuestras actividades.

Esto resulta particularmente evidente en las situaciones en que esta «destreza» nos abandona. Una reflexión súbita sobre la actividad (como montar una bicicleta o como utilizar un martillo), puede interrumpir nuestra actitud intuitiva y no reflexiva hacia estas actividades. Hay motivos para creer que una parte importante de lo que entendemos por la noción de aprendizaje no formal pertenece a este campo de las «destrezas». De hecho, si seguimos el argumento de Dreyfus y Dreyfus, las cinco etapas que van del principiante al experto se caracterizan por la transformación gradual del «conocimiento» hacia la «destreza». En palabras de estos investigadores:

Lo que resaltaría es la progresión desde un comportamiento analítico de sujetos independientes, que subdividen conscientemente su entorno en elementos reconocibles y extraen de ello reglas abstractas, hacia un comportamiento participativo y competente basado en una acumulación de experiencias concretas y en el reconocimiento inconsciente de nuevas situaciones por su similitud a las que se recuerdan. La evolución de lo abstracto hacia lo concreto es inversa a la que puede observarse entre niños de corta edad frente a problemas intelectuales: inicialmente, estos sólo comprenden los ejemplos concretos, y luego aprenden gradualmente el razonamiento abstracto.

Hasta cierto punto, el examen de individuos en un contexto real puede permitir identificar «destrezas» de este tipo. A pesar de ello, la transformación de este tipo de conocimientos intuitivos en elementos de conocimiento convalidados y certificados oficialmente será difícil y precisará una colaboración ulterior.

Conocimientos personales y colectivos

Algunos investigadores son de la opinión de que resulta paradójico aceptar una ca-

pacidad autoformativa en las organizaciones. Son los individuos quienes aprenden, no las organizaciones. Según ellos, es preferible que utilicen la noción de aprendizaje organizativo los espectadores exteriores o quienes consideren a la entidad en cuestión como un agente impersonal. Sin embargo, es un hecho que cuando los individuos no consiguen acceder a una tendencia específicamente organizativa de formas de pensar y actuar, las organizaciones correspondientes tienden a saber *menos* que la suma de sus miembros individuales. A la inversa, hay situaciones en las que una organización parece saber *más* que el conjunto de sus miembros individuales (Argyris y Schön 1996). Esto está admitido por personas de la práctica y por investigadores que trabajan en campos asociados con «Organización del trabajo», «Organización industrial», «Gestión de recursos humanos», etc. El aprendizaje es un reflejo de un entorno formativo concreto, que determina lo que se aprende a través de estructuras (vinculadas a la comunicación, la información y los incentivos) y a través de patrones interactivos (valores, sentimientos, significados, ambiente, etc.).

En su conjunto, los elementos de este entorno son de importancia crucial e influyen los conocimientos de una organización de manera decisiva. Como hemos indicado en la discusión del aprendizaje situacional, no puede comprenderse correctamente el conocimiento o las competencias de las personas si se estudian independientemente de su entorno. Esto adquiere incluso más importancia cuando se trata del valor añadido que crean los individuos en cooperación, esto es, el aprendizaje colectivo y los conocimientos organizativos. Desconocemos el grado hasta el cual las metodologías de evaluación deben o pueden reflejar este valor añadido colectivo. Por otro lado, tanto políticos como investigadores parecen esperar que esta evaluación sea posible. Como ya hemos señalado, dentro por ejemplo del Libro Blanco de la Comisión Europea los aspectos como el trabajo en equipo y las competencias interpersonales tienen una importancia primordial entre las competencias no formales que se espera identificar y evaluar. Sería erróneo deducir que la evaluación individual de personas puede proporcionarnos una repre-

«Sería erróneo deducir que la evaluación individual de personas puede proporcionarnos una representación fiel del aprendizaje organizativo y colectivo. Sin embargo, esto no implica que haya que olvidar el entorno y el contexto en el que una persona aprende, sino más bien que deben comprenderse claramente las limitaciones del ejercicio de la evaluación.»



«El futuro diseño de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales tendrá así pues que afrontar la distinción indicada por Simon entre lo óptimo y lo satisfactorio. Las metodologías satisfactorias (...) tendrán (...) que tomar en cuenta el carácter específico del aprendizaje, y tanto ofrecer directrices como indicar las limitaciones para el diseño de metodologías de evaluación.»

sentación fiel del aprendizaje organizativo y colectivo. Sin embargo, esto no implica que haya que olvidar el entorno y el contexto en el que una persona aprende, sino más bien que deben comprenderse claramente las limitaciones del ejercicio de la evaluación.

Viabilidad económica; costes y beneficios

Para valorar la viabilidad de las metodologías de evaluación, pueden consultarse las experiencias de la investigación sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Parece que un alto nivel de validez y fiabilidad depende de una combinación de estrategias investigadoras, que hemos formulado anteriormente como una combinación de «perseguir la décima» (método cuantitativo), «retratar a la persona» (método cualitativo) y «producir un efecto» (método experimental). Siguiendo nuestras investigaciones de base teórica en torno al carácter del aprendizaje no formal, la aspiración a la diversidad metodológica parece ser importante para diseñar metodologías de evaluación de la misma forma que lo es para el diseño de procesos de investigación. En el contexto de la evaluación, el método cuantitativo puede ir en paralelo con sistemas expertos normatizados, el método cualitativo con un método en base al diálogo, y el método experimental con pruebas y tests diversos.

Sin embargo, la solución óptima podría ser difícil de aplicar en un contexto caracterizado por límites de tiempo y de financiación. Una encuesta reciente del proceso británico de Acreditación de Cualificaciones Previas (APL) efectuada por el Departamento de Educación y Empleo (Ministerio de Educación británico), documenta que los costes de la evaluación varían en función del abanico de departamentos participantes y en función del carácter individualista del proceso (DEE 1997, mencionado en CEDEFOP/SQV 1997). Mientras que la información sea fácilmente disponible y un candidato sea capaz de buscar información y hacerla certificar directamente con su empresario, el proceso de la APL se considera rentable. Cuando no sea así, el proceso puede ser «frustrante y costoso, y apenas mostrará los esfuerzos efectuados por el candidato» (CEDEFOP/SQA).

Como apenas hay necesidad de metodologías complicadas y caras que se centren en la «información fácilmente disponible», que ya están descritas y formalizadas, la cuestión de los costes - entendidos éstos como la disponibilidad de asignar recursos a la evaluación de aprendizajes no formales - resulta esencial. El futuro diseño de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales tendrá así pues que afrontar la distinción indicada por Simon entre lo óptimo y lo satisfactorio. Las metodologías satisfactorias para la evaluación del aprendizaje no formal tendrán, no obstante, que tomar en cuenta el carácter específico del aprendizaje, y tanto ofrecer directrices como indicar las limitaciones para el diseño de metodologías de evaluación.

Conclusión

Como hemos expuesto, la evaluación del aprendizaje no formal constituye hasta la fecha un campo que ha recibido una escasa atención de los investigadores. La mayoría de las contribuciones consisten en descripciones o comparaciones, y son relativamente pocas las que se han ocupado de cuestiones más básicas relacionadas con la calidad de estas metodologías. No obstante, como hemos intentado mostrar, la investigación «colindante» puede ser valiosa para mejorar la comprensión de este ámbito. Partiendo del análisis de estas contribuciones, podemos formular la conclusión de este artículo con dos preguntas, que nos indican las dos direcciones principales que deberá seguir la investigación en el futuro:

□ ¿Pueden las metodologías actualmente aplicadas evaluar y medir lo que se supone deben evaluar y medir?

□ ¿Pueden las metodologías actualmente aplicadas reflejar los límites de viabilidad, entendiendo por éstos los intrínsecos al proceso de aprendizaje y los derivados de los límites realistas de tiempo y recursos?

Estas dos cuestiones pueden adoptarse como puntos focales para los trabajos de investigación interdisciplinaria. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo a partir de disciplinas diferentes (desde la



sicología hasta la contabilidad del capital humano) podrá aportar puntos de vista importantes a este tema y este campo, cuya importancia se acrecienta cada día.

Sin embargo, este artículo no ha querido analizar una tercera cuestión: la de si el diseño de los sistemas y las instituciones que se están aplicando actualmente permite apoyar la redefinición social del

aprendizaje y los conocimientos valiosos o no valiosos, válidos o no válidos.

Esta cuestión tiene que ver con la *legitimidad* de las metodologías y sistemas aplicados actualmente y se analizará en el segundo artículo sobre la evaluación de los aprendizajes no formales, que ofrecemos en este mismo número de la Revista⁶.

6) Véase las páginas 76-83

Referencias bibliográficas

Bom, W., Klarus, R. & Nieskens, M. (1997): *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch.

CEDEFOP (1994/1996): *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience*. Berlín/Salónica.

CEDEFOP (1997): *Identification and validation of prior and non-formal learning: Experiences, innovations and dilemmas*. Salónica.

Chaplin, T. and Drake, K. (1987): *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training*. DES Pickup Programme, Manchester.

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education*. In *International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Nueva York and Tokio

Colardyn, D. (1996): *La gestion des compétences*, París.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986): *Mind over Machine*. Oxford

Engeström, Y. (1996): *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practise*. San Diego

Engeström, Y. (1993): *Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical service*. In: Chaiklin & Lave: *Understanding Practise*.

Comisión Europea (1995): *White Paper: Teaching and learning. Towards the learning society*, Luxemburgo.

Comisión Europea (1996): *European Skills Accreditation System*, Internal information memorandum, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Review of Reactions to the White Paper*. Bruselas.

Fredriksen N. (1984): *The real test bias: influences on teaching and learning*. In: *American psychologist*, 349.

Kerr, D. (1996): *Taking Credit. Recognition of Prior Learning*, Address to conference on RPL, Johannesburg, Sudáfrica.

Kvale, S. (1972): *Prüfung und Herrschaft*. Weinheim

Kvale, S. (1977): *Examinations. From ritual through bureaucracy to technology*. In: *Social Praxis*, 3.

Kvale, S. (1980): *Spillet om karakterer i gymnaset*. Copenhagen

Kvale, S. (1993): *Examinations reexamined*. In Chaiklin and Lave (1993): *Understanding Practise*. Cambridge.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practise: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge

Lambkin, A. & Lyons, M. (1994): *FAS/Euroform Accreditation of prior Learning Project. A Vocational Qualification Initiative*. Final Report. Dublin

Le Magazine (1996:5): *Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten! Das Europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen*

Programa Leonardo da Vinci (1995): *Projet pilote: Euro Validation*. Lille

Liétard, B. (1991): *Reconnaissance et validation des compétences professionnelles en France*. In CEDEFOP, *Formation Professionnelle*, Berlín.

National Board of Education (1994): *Competence-based qualifications*, Helsinki.

National Board of Education (1996): *Vocational Qualifications for adults*, Helsinki.

OECD (1989): *La Japon à laevre: emploi et flexibilité*, París

O'Grady, M. (1991): *Assessment of Prior Achievement/Assessment of Prior Learning: issues of Assessment and Accreditation*. In: *The Vocational Aspect of Education*, No. 115.

Okamoto, K. (1992): *Education of the rising sun. An introduction to education in Japan*, Tokio. Sited in Colardyn (1996).

Perker, H. & Ward, C. (1996): *Assessment of Experiential Learning in England and France*. In: *Research in Post-Compulsory Education*, Vol 1, No.2, 1996

Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*, Nueva York

Stroobant, (1996): *Address to conference on "Evaluation and Validation of Skills and Qualifications"*, Bruselas Nov.1996.

SOU (1992): *Kompetensutveckling, -En nationell strategi*. Estocolmo

Trost, Günter (1996): *Objektivierbarkeit vom Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung*. Bonn

TAFE (1996): *Introducing services to customers*, Ashfield (Australia).

Wolf, Allison (1997): *GNVQ 1993-97*. Further Education Development Agency, Londres.



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



¿Una cuestión de fe?

Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad

El intento de desarrollar métodos evaluativos de los aprendizajes no formales que sean eficaces y aceptados requiere que dichas metodologías o sistemas dispongan de un sólido fundamento legal y legítimo, si desean tener alguna influencia. Esto plantea el reto del diseño institucional, premisa importante para elaborar sistemas legitimados para la evaluación de conocimientos. Para ilustrar algunos de los mecanismos que influyen en la legitimación y el valor de las evaluaciones, puede utilizarse la metáfora de la moneda o el dinero.

1) El concepto de legitimación se ha interpretado tradicionalmente de conformidad con las tipologías clásicas de Max Weber sobre la autoridad legítima: la legitimación se basa en la tradición, el carisma y la racionalidad. El discurso actual se ha reorientado hacia la relación entre la autoridad y el acuerdo normativo (Habermas, 1981, Held 1987).

2) Por capital humano se define el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que emplean para producir mercancías, servicios e ideas, dentro del mercado o fuera del mismo. Por motivos teóricos, se decide ignorar la fuente de esta adquisición de conocimientos (formal o no formal, familiar o escolar, en el trabajo o en el tiempo libre), así como la naturaleza específica de los conocimientos y el método de validación o certificación de los mismos.

Introducción

La decidida tendencia internacional hacia la creación de metodologías para la evaluación de aprendizajes o cualificaciones no formales puede abordarse desde diferentes ángulos. Una opción es la de investigar *la calidad de las metodologías, esto es, en qué medida* miden lo que supuestamente deben medir y en qué medida proporcionan una imagen válida y fiable de los conocimientos en cuestión. Otra opción es centrarse en *el valor de las evaluaciones efectuadas en la actualidad*. Las evaluaciones de los aprendizajes no formales pueden considerarse, al igual que los certificados formales, como una «moneda». Están justificadas por el valor atribuido a las mismas, por el sistema político, por el mercado y por las personas en general. El aspecto de la legitimación¹ y su influencia sobre el valor real de las evaluaciones no ha atraído hasta la fecha apenas la atención de los formadores prácticos y los investigadores que trabajan en este campo.

Este artículo presenta y trata algunas de las cuestiones, tanto de principio como prácticas, referentes a este campo. En la primera parte se expone el análisis de Riel Millars (OCDE 1996) sobre la posibilidad de elaborar una contabilidad eficaz y aceptable de los conocimientos humanos. La contribución de Millars es importante, pues resalta que las metodologías y los sistemas precisan de una fuerte base legal y legítima si aspiran a ejercer alguna influencia. También es importante porque ilustra el carácter general del reto que supone la evaluación del aprendizaje.

La segunda parte del artículo afronta el desafío del diseño institucional, una premisa importante para desarrollar sistemas legítimos de evaluación de conocimientos. La tercera parte o conclusión elabora detalladamente la metáfora de la moneda o el dinero a fin de mostrar algunos de los mecanismos influyentes sobre la legitimación y el valor real de las evaluaciones.

La escasez de informaciones sobre los conocimientos

La evaluación del aprendizaje puede llevarse a cabo desde una serie de diversos campos disciplinarios. Riel Millar, en un informe publicado por la OCDE, ofrece un interesante mecanismo para evaluar aprendizajes y conocimientos empleando el concepto de capital humano². Su razonamiento sobre cómo crear mecanismos reconocidos universalmente y de fiabilidad razonable para contabilizar los activos de capital humano en la empresa y en el ámbito público se halla relacionado estrechamente con la cuestión de cómo establecer metodologías y sistemas legítimos para la evaluación de los aprendizajes o conocimientos no formales.

A pesar de algunas diferencias terminológicas, los economistas parecen afrontar muchos de los problemas intrínsecos a la evaluación de aprendizajes no formales. Entre éstos se incluyen los problemas de la calidad metodológica y la cuestión de la legitimación institucional y pública.



Este paralelismo, quizás no tan sorprendente, tiene que ver con lo que podemos denominar el dilema de la información que afrontan las sociedades de hoy. A pesar de la creciente importancia del aprendizaje y los conocimientos, la calidad de las informaciones accesibles a quienes efectúan decisiones sobre el empleo del capital humano (individuos, empresas, organismos públicos) es cuestionable. La carencia de metodologías y sistemas de aceptación generalizada, tanto a escala nacional como internacional, puede ser uno de los motivos para ello.

Debido a los cambios radicales en las estructuras económicas de los países OCDE, Millar indica que la necesidad de mecanismos reconocidos de examen y evaluación está en aumento. La esencia de este cambio estructural está bien captada en la siguiente cita de Deiaco et al. (1990):

«.. en los años 80 se han producido cambios en la naturaleza de las inversiones. Las proporciones relativas de las inversiones físicas e intangibles han cambiado considerablemente. Por ejemplo, algunas mediciones nos muestran que las inversiones intangibles totales en la industria han sobrepasado las inversiones físicas en Alemania, en Suecia y en el UK en 1987. Otra prueba de la naturaleza cambiante de la inversión es la mayor complementaridad entre las inversiones físicas y las intangibles, y los altos contenidos tecnológicos en ambos tipos de inversión. Estas tendencias están transformando la estructura de los bienes productivos.»

Hasta la fecha, e independientemente de la creciente importancia de la noción de conocimientos en la economía, los logros en cuanto a medición y cotación del capital humano son comparativamente escasos. A pesar de un amplio interés investigador por las cuestiones de contabilidad, no han llegado a crearse metodologías o sistemas que hayan recibido un reconocimiento general. Keith Drake (1997) ha formulado esta situación de la manera siguiente:

«A falta de acuerdos que estipulen reglas o convenios, todos los temas relativos al conocimiento quedan excluidos de los balances de las compañías, salvo únicamente las excepciones más extrañas, como

el valor de los futbolistas en la contabilidad de sus clubs respectivos.»

Los debates sobre el registro y la contabilidad del capital humano como bien activo parecen chocar contra dos obstáculos inmediatos. En primer lugar, la mayor parte de las mediciones actuales del capital humano basadas en certificados se consideran imprecisas o exclusivas de una determinada compañía y por tanto inadecuadas para evaluar un potencial productivo distinto.

En segundo lugar y por lo anterior, sin medidas idóneas para las competencias adquiridas hay poco incentivo a que las personas o las compañías reúnan o elaboren información de alta calidad sobre su capital humano. Así pues, la ausencia de sistemas eficaces y precisos para validar las competencias productivas del capital humano obstaculiza los esfuerzos para efectuar una contabilidad y un registro financiero de estos activos. Sin un reconocimiento práctico del capital humano como bien activo, habrá poco incentivo para crear sistemas de registro de dicho capital, incluso si éstos resultan baratos (OCDE op. cit.).

Millar opina que sería posible superar los problemas teóricos y metodológicos que plantea la contabilidad de bienes intangibles. A ciertos efectos, las condiciones para llegar a un mecanismo de este tipo están mejorando. Puede observarse ya una tendencia general hacia mejores condiciones institucionales y reglamentarias para la evaluación y la contabilidad de aprendizajes y conocimientos (CEDFOP 1997). Esta tendencia aparece claramente definida en una serie de ámbitos distintos:

□ a escala individual: como hemos indicado en otro artículo de este número de la Revista³, la evaluación de los aprendizajes previos y no formales está cobrando más importancia, y aumenta el número de países que crean estas metodologías y sistemas;

□ a escala de la empresa: se está produciendo en las empresas un desplazamiento gradual hacia la contabilidad y el registro financiero de los activos intangibles, incluyendo nuevos métodos de registro del capital humano;

«Puede observarse ya una tendencia general hacia mejores condiciones institucionales y reglamentarias para la evaluación y la contabilidad de aprendizajes y conocimientos»

3) Véase las páginas 58-75



«(...) la necesidad de informaciones sobre el conocimiento solamente puede satisfacerse en parte creando soluciones de carácter puramente técnico. La auténtica solución deberá ser más amplia e integrar el cariz social en las metodologías, centrándose explícitamente en las cuestiones de aceptación y legitimidad.»

□ a escala gubernamental: pueden observarse algunos esfuerzos destinados a crear nuevos métodos de contabilidad del gasto público en capital humano, paralelamente a reformas modestas en la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos.

No obstante, como ya hemos indicado, estas metodologías y sistemas requieren una base legítima. Millar opina que el estado debe desempeñar un papel esencial al respecto, y que la cuestión planteada es la siguiente:

«...¿ Cómo pueden alentar los gobiernos unos acuerdos de contabilidad y registro que faciliten tanto elaborar informaciones como tomar decisiones sobre el capital humano idóneas para las nuevas circunstancias?»

Una opción prioritaria para que el Estado aliente sistemas más efectivos es la de definir y crear «parámetros colectivos», y tomar en cuenta el interés general a la hora de definir competencias, métodos de evaluación y convenios o acuerdos de registro de cualificaciones. Esto no sería muy distinto del papel que desempeña el Estado con relación al mercado: determinadas instituciones básicas y leyes de carácter general regulan la «libre» competencia entre las partes económicas. Para llevar a cabo esta misión de regulación, estas instituciones deben ser simultáneamente globalizadoras, descentralizadas y tener una estructura de carácter general y común.

Utilizando un informe del CEDEFOP sobre el «Diálogo Social» (1988), Millar resalta las condiciones previas o premisas necesarias para lograr una tal combinación de objetivos, aparentemente contrapuestos. Como el informe indica:

«Aún observando la necesaria flexibilidad y movilidad en el trabajo, deberá concederse una mayor importancia a la definición y demarcación necesaria de los empleos, sin recurrir a institutos de cualificaciones o cámaras profesionales. No obstante, esta tarea sólo podrá llevarse a cabo con éxito si se incluye a los diferentes grupos de interés. La legislación no puede prescribir por sí sola una definición. Esta deberá lograrse por un compromiso entre los diversos grupos, que de he-

cho presentan intereses muy contrapuestos entre sí.... pero sin el control local y sin la asistencia de los agentes participantes y las asociaciones que los representan, esto es, en particular sin la cooperación de los trabajadores, apenas resultará posible desarrollar una política idónea en el campo de la formación profesional y continua, capaz de satisfacer las exigencias de una sociedad de alto nivel de desarrollo.»

Partiendo de esta afirmación general, queda claro que el papel del Estado no debiera consistir en dictar el contexto o las directrices para nuevas metodologías o sistemas. Su papel debe más bien entenderse como la orquestación cuidadosa de diferentes grupos e intereses, a través de un consciente diseño de canales de información e instituciones legítimas.

El estado debe intentar lograr un equilibrio, entre los intereses contrapuestos de empresarios, trabajadores, educadores, asociaciones profesionales, ciudadanos, etc. Solamente pueden crearse mecanismos legítimos y generalmente aceptados para la validación de conocimientos y de experiencias a partir de una participación amplia de este tipo. Para poder descifrar las reservas y el flujo de los conocimientos humanos, este esfuerzo cooperativo, facilitado por los organismos públicos, tendrá una importancia clave.

Esto resalta que la necesidad de informaciones sobre el conocimiento solamente puede satisfacerse en parte creando soluciones de carácter puramente técnico. La solución auténtica deberá ser más amplia e integrar el cariz social en las metodologías, centrándose explícitamente en las cuestiones de aceptación y legitimidad. Una estrategia posible es examinar más detenidamente la interrelación entre el diseño institucional y la legitimación.

Diseño institucional y legitimación

Una serie de contribuciones recientes al campo de las ciencias políticas (Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993) han examinado la relación entre el diseño institucional y la legitimidad, y estas consi-



deraciones (generales) pueden ser útiles para nuestra comprensión de la legitimación de nuevas metodologías y sistemas evaluadores. Si dicha comprensión es correcta, *el diseño de las instituciones* puede ser de importancia esencial para las decisiones (validaciones) que dichas instituciones llevan finalmente a cabo. Si las instituciones pretenden ser legítimas, deberán cumplir al menos los criterios siguientes (Eriksen op.cit):

❑ debe escucharse a todos los que participen en este proceso con alguna relevancia, y todos ellos deberán reconocer y ser conscientes de sus propios intereses;

❑ deben proporcionarse todas las informaciones relevantes;

❑ deben equilibrarse entre sí los diferentes intereses representados y reconocidos, censurándose los abusos de poder.

Desde esta perspectiva, el diseño institucional consiste en equilibrar y coordinar posiciones *ya existentes* y objetivos *dados* de una manera generalmente aceptable (Eriksen op. cit). Sin embargo, son numerosas las instituciones que tienen que *desarrollar* objetivos y *llegar* (gradualmente) a un concepto común. Esto es esencial dentro de actividades innovadoras y de instituciones democráticas que intentan interpretar y definir valores y necesidades en continuo cambio. En estos casos, dentro de la institución deberá integrarse un proceso deliberativo⁴.

Algunos autores han descrito estos diferentes métodos señalando la distinción existente entre los diseños institucionales «instrumentales» y «comunicativos» (Eriksen op. cit, Habermas 1994). Otros (Bjørnåvold y Hernes 1992) los han calificado de métodos institucionales «cerrados» («cerrados» en el sentido de objetivos y posiciones preestablecidos) y «abiertos» («abiertos» en el sentido de hallarse abiertos a la deliberación). Ketner (op. cit.) ha sugerido algunos aspectos que pueden utilizarse para evaluar si una institución tiende a ser «abierta» o «cerrada»:

❑ ¿han sido accesibles las deliberaciones para todos los participantes competentes y para los afectados por el tema concre-

to, y se han escuchado los argumentos de los ausentes?

❑ ¿se han planteado equilibradamente las deliberaciones de forma que los participantes hayan tenido la oportunidad de manifestar sus actitudes y deseos de forma que refleje su estatus como participantes autónomos?

❑ ¿han sido transparentes las deliberaciones reduciéndose así las consecuencias de medidas de orientación estratégica estricta, que no deben tener lugar por intervención exterior sino por acuerdo mutuo?

Las instituciones creadas para validar aprendizajes previos y no formales y para contabilizar activos intangibles podrían someterse a una evaluación a partir de estas normas generales así creadas y dentro de este contexto.

Dado que muchas de las instituciones participantes están aún creándose o llevan trabajando poco tiempo, los objetivos y los métodos no están establecidos y deben desarrollarse gradualmente. Esto subraya la necesidad de un método «abierto y comunicativo». Dado que la legitimación de nuevas formas de validación depende de un reconocimiento mutuo de normas y objetivos básicos, la forma institucional deberá apoyar este tipo de deliberación mutua. Según Colardyn (1996), son necesarios tres elementos institucionales (vínculos) para crear confianza. Como podemos observar, existe una relación estrecha con los puntos generales mencionados anteriormente:

❑ deben reflejarse e integrarse de manera permanente en el sistema los criterios existentes para las cualificaciones o competencias. Esto implica que el sistema formal educativo y formativo debe hallarse representado y deberá poder manifestar sus puntos de vista e intereses específicos;

❑ también las necesidades de las empresas deben estar reflejadas e integradas en el sistema de manera permanente. Esto implica organizar los flujos de información de manera que estén aceptados por los participantes;

❑ asimismo, los agentes sociales deben participar en el sistema de manera per-

4) Sobre el tema de la deliberación, Aristóteles (1987) ha escrito: «La deliberación tiene lugar en los casos que corresponden a una norma general, cuando sea incierto cual será la decisión y en los casos que no admiten una decisión absoluta». Eriksen (1995) afirma: la deliberación resulta precisa cuando sea incierto cual puede ser la solución más racional y justa, pero cuando el tema por decidir es de tal naturaleza que resulta posible razonarlo. En un contexto democrático, es fundamental que las decisiones sean cualificadas. Estas no pueden solamente reflejar el beneficio de quienes se hallan en el poder, el interés de los grupos bien organizados o la simple casualidad: los argumentos son decisivos, y es este proceso de argumentación el que conforma la democracia.



«El debate sobre la legitimidad de las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales, o de contabilidad de activos de capital humano, está dando aún sus primeros pasos y puede calificarse de embrionario. Por debate entendemos tanto la deliberación política como el debate entre los investigadores.»

«Es posible crear una ley que conceda un determinado valor a la evaluación, pero ello no implicará automáticamente que la mayoría de las personas o el mercado de trabajo consideren éste justificado.»

manente. La legitimidad del sistema quedaría muy mermada si se sospechase un desequilibrio de intereses.

Aparte de estas dimensiones, debe prestarse atención a la cuestión de los enfoques centralizados o descentralizados.

Los sistemas de validación existentes presentan ciertas variaciones al respecto (CEDEFOP 1997, op. cit). Puede considerarse que un sistema centralizado es más fiable, por ser más homogéneo y coherente. Por otra parte, también puede pensarse que un sistema descentralizado es fiable, en el sentido de que el flujo de información es más efectivo y se halla organizado a partir de los conocimientos detallados de los participantes y sus necesidades. La cuestión de la legitimidad es importante para todos los que participan en el proceso de validación. Las personas no están interesadas en invertir tiempo, energía y dinero en validaciones que acaban demostrando su escaso valor. Lo mismo puede aplicarse a las empresas y a las sociedades.

El debate sobre la legitimidad de las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales, o de contabilidad de activos de capital humano, está dando aún sus primeros pasos y puede calificarse de embrionario. Por debate entendemos tanto la discusión política como el debate entre los investigadores. Como hemos indicado, ello puede deberse al estado fragmentario y a la novedad de estos sistemas. También se puede interpretar como un reflejo de la perspectiva dominante sobre el aprendizaje y la formación de conocimientos. De forma consciente o menos consciente, las personas tienden a referirse al conocimiento como algo objetivo, algo verdadero o falso. Ello enmascara el hecho de que una parte importante de toda la formación del conocimiento se halla estrechamente relacionada con procesos e interpretaciones sociales. El valor del conocimiento está relacionado intrínsecamente con su aceptación o no aceptación social.

El objetivo definido políticamente de incrementar el valor de los aprendizajes que tienen lugar fuera del sistema educativo formal deberá tomar en cuenta el carácter social del conocimiento. Nos re-

ferimos con ello no sólo a una integración técnica de elementos cognitivos objetivos, sino también a una redefinición social de los conocimientos valiosos y los no valiosos. Este es el motivo por el que la cuestión de la legitimación de las instituciones debería constituir un tema central tanto para investigadores como para políticos.

La creación de una nueva moneda

O'Grady (1991) mantiene que una suficiente calidad metodológica (definiendo ésta como validez y fiabilidad) hará que las personas, las empresas y las administraciones públicas acepten las evaluaciones actuales. Como hemos indicado anteriormente, esta predicción es muy cuestionable.

El valor de una evaluación (en el mercado laboral, en las instituciones educativas y en la sociedad en general) debe entenderse en función de su *legitimación* social. La aceptación de las evaluaciones de los aprendizajes no formales no depende sólo de su *estatus legal*, sino también de su *estatus de legitimación*. Es posible crear una ley que conceda un determinado valor a la evaluación, pero ello no implicará automáticamente que la mayoría de las personas o el mercado de trabajo consideren ésta justificada. El hecho de que distintos grupos puedan interpretar la cuestión de la legitimidad de maneras diferentes e incluso contrapuestas hace este asunto aún más complejo. Herrmann Müller-Solger (1996) ilustra el carácter intrínsecamente social de las evaluaciones comparándolas con los billetes de banco:

«Se han comparado los certificados de cualificación con los billetes de banco: cada persona desea tener el mayor número posible y utilizarlos de la forma más ventajosa; el receptor (el empresario o la institución formativa) debe asegurarse del valor del certificado, y cuando le sea posible abaratar el precio... Existen efectos de inflación, de depreciación y revalorización, y una especulación permanente. Parece haber contemporáneos que desean ver claramente garantizado el valor de cambio de los certificados y cualifica-



ciones, como si éstos fueran auténticos medios de pago, con valor fijo en el interior y cambio fijo -o al menos márgenes de cambio estrechos- en el extranjero.»

Müller-Solger apunta el hecho de que una evaluación (o un certificado) siempre será susceptible de interpretaciones y de negociaciones interminables en cuanto a su valor o precio. A escala individual, pueden compararse estos procesos con un trueque. Los elementos objetivos y contextuales influirán inevitablemente sobre el valor final asignado a una evaluación, resultando en algunos casos incluso más importantes que las evaluaciones y certificados formales existentes. Este elemento de la negociación también se halla presente a escala societal.

El caso de los títulos universitarios ilustra este razonamiento. Anteriormente, representaban un «pasaporte» seguro hacia el empleo, pero en diversos países su valor ha disminuido significativamente. Ello se debe no sólo a la competencia interna en el mercado laboral, sino también a los cambios en los criterios de valor de las sociedades. Los mismos procesos de negociación, incluso más explícitos aún, aparecerán en la evaluación de aprendizajes no formales.

La metáfora⁵ de la moneda o el dinero presentada por Müller-Solger, es útil para resaltar algunos de los mecanismos englobados en la evaluación de aprendizajes no formales y la contabilidad de activos intangibles. Al utilizar la investigación de Talcott Parson sobre «el dinero como medio», esta utilidad resulta evidente. El razonamiento básico de Parson es que puede entenderse el dinero como

«un código que proporciona una determinada información entre el poseedor y el receptor. El dinero es algo válido en un contexto predefinido de situaciones estándar, debe estar basado en un valor generalizado (aceptado no sólo en términos legales, sino a escala popular) y debe ser medible.»

Según esta interpretación, el dinero debe ser capaz de «almacenar» y de «medir» el valor. Si comparamos la función del dinero con la función del trueque dentro de las sociedades tradicionales podemos apreciar diferencias interesantes. El true-

que, acompañado por la comunicación directa, solamente puede valorarse de acuerdo con el contexto específico donde tenga lugar. El dinero, sin embargo, *mantiene su valor independientemente del contexto en cuestión*. Esta independencia y separación contextual *implica una simplificación y estandarización de la información que almacena el dinero*. Comparando con la información que proporciona un trueque, multidimensional, el dinero da una información que puede caracterizarse como unidimensional (Habermas 1981).

Si aplicamos esta comparación a la evaluación del aprendizaje, podemos observar diversos paralelismos: al igual que el dinero, pueden entenderse las evaluaciones como un código que proporciona información desde el poseedor al receptor. Una persona que solicita un empleo utilizando evaluaciones de aprendizajes previos o alguna forma de certificación ejemplifica perfectamente esto. Las evaluaciones son válidas en un contexto predefinido de situaciones estándar: el mercado de trabajo, la jerarquía laboral interna de una empresa y el sistema educativo son ejemplos de este tipo de situaciones predefinidas. Las evaluaciones deben estar fundadas en alguna forma de valor generalizado, no solamente legal sino también legítimo. Por último, deben ser capaces de medir, de dar una imagen válida y fiable de los conocimientos o experiencias evaluados. De acuerdo con esta interpretación, las evaluaciones de los aprendizajes no formales (como también es el caso de los títulos y certificados en general) deben permitir almacenar información, medir los aprendizajes/conocimientos en cuestión y el valor atribuido a éstos por el 'colectivo' que forman el mercado laboral, el sistema educativo y la sociedad en general. Pero, como en el caso del dinero, es obligatorio que las evaluaciones ofrezcan (almacenar y medir) una información simplificada y normatizada. El grado de simplificación y normatización será por supuesto variable, pero como ilustra el debate de las metodologías evaluadoras del aprendizaje no formal en otro artículo de esta revista⁶, será inevitable un cierto grado de simplificación.

El proceso por el que se asigna un determinado valor a una aprendizaje puede

«(...) como en el caso del dinero, es obligatorio que las evaluaciones ofrezcan (almacenar y medir) una información simplificada y normatizada.»

5) Empleamos la noción de metáfora en el sentido dado a ella por Morgan (1987).

6) Véase las páginas 58-75



«Si esta simplificación y normatización es demasiado radical, el valor informativo de las evaluaciones podría quedar reducido (...)»

«La virtud del dinero como medio consiste en su capacidad para simplificar y normatizar. El punto flaco de las evaluaciones puede muy bien consistir precisamente en su necesidad de simplificar y normatizar.»

compararse en diversos aspectos a los procesos vigentes en el sistema monetario. Ya Max Weber señaló que

«Es cierto que por intervención legal o administrativa un Estado puede garantizar hoy en día la validez formal del dinero... pero en realidad este poder formal no tiene consecuencias en cuanto a la validez sustantiva del dinero; esto es, hasta qué punto éste se acepta para el intercambio de artículos. Tampoco nos permite en absoluto deducir si las autoridades monetarias pueden influir sobre esta validez sustantiva, o en qué medida.»

Para escapar de esta descripción negativa de los requisitos previos para la validez, creo que los aspectos o campos siguientes deberán recibir atención en el futuro.

Simplificación y normatización

En la utilización de las evaluaciones como una forma de código y la transformación de un conjunto complejo de informaciones en un lenguaje normatizado y simplificado podemos predecir algunas limitaciones: Si esta simplificación y normatización es demasiado radical, el valor informativo de las evaluaciones podría quedar reducido hasta el punto de amenazar la legitimidad global del método. Algunos de los sistemas expertos electrónicos⁷ podrían toparse fácilmente con este problema. A este respecto, la diferencia entre el dinero y las evaluaciones es muy clara. La virtud del dinero como medio consiste en su capacidad para simplificar y normatizar. El punto flaco de las evaluaciones puede muy bien consistir precisamente en su necesidad de simplificar y normatizar.

Situaciones estándar predefinidas

El empleo de las evaluaciones se limita a fin de cuentas a determinadas situaciones estándar. Desde un punto de vista teórico, se considera que esta situación surge cuando las personas intentan acceder al mercado de trabajo, a determinados niveles del sistema educativo o mejorar su posición en la jerarquía laboral interna. Hasta la fecha, la definición actual de situaciones y campos donde ésta «moneda» es válida es un ejercicio aún no concluido, y que en algunos países aún

no ha comenzado. La comprobación actual (aceptación o rechazo) en el mercado y por el sistema educativo es, por supuesto, la parte más importante de este proceso de definición. No obstante, éste también dependerá hasta cierto punto de las definiciones legales que presente el Estado. A este respecto, la diferencia entre el dinero y las evaluaciones es escasa. Las situaciones estándar pueden quedar legalmente definidas, pero la definición real deberá sin embargo llevarse a cabo por «confrontación» directa con los empresarios, los organismos institucionales, etc.

El almacenamiento del valor

El grado en el que las evaluaciones puedan realmente almacenar o simbolizar un valor dependerá básicamente, como hemos mencionado antes, de la aceptación/validación real de aquéllas por los trabajadores, los empresarios y las autoridades educativas. No obstante, el estatus legal de las evaluaciones también tendrá una cierta importancia. En algunos países, puede dividirse la autoridad para regular y «sellar» evaluaciones entre autoridades diferentes y en ocasiones competidoras entre sí. Si esto es así, queda amenazada una de las premisas para lograr metodologías y sistemas legítimos. Esto no significa que sea necesaria una centralización estricta, sino más bien que las responsabilidades han de hallarse definidas de forma clara y transparente. A este respecto, sí pueden compararse las evaluaciones con el dinero, pues la emisión de moneda está vinculada intrínsecamente a una situación clara y aceptada de la autoridad.

Inflación y especulación

Al igual que el dinero, el valor cotidiano de las evaluaciones podrá sufrir cambios en sus niveles de aceptación y legitimidad. Ello dependerá de los aspectos antes mencionados, pero también debe considerarse un reflejo del volumen total de las evaluaciones de aprendizajes y conocimientos en circulación. Es paradójico que se creen evaluaciones de aprendizajes no formales (contabilidad de recursos humanos) en una situación en donde el número de personas que acceden a la enseñanza formal y que reciben una certificación formal es mayor que nunca. Esto

7) Véase las páginas 62-63



da pie a pensar que el valor y la legitimidad de las nuevas formas de evaluación quedará definido en parte por confrontación y competencia con las evaluaciones tradicionales y formales. Esto resulta evidente si consideramos que el valor de los certificados formales ha cambiado: puede observarse una tendencia inflacionaria, pues cada vez son necesarias cualificaciones más y más superiores para competir en el mercado de trabajo.

A fin de cuentas, *las ventajas de los nuevos métodos de evaluación dependerán de su capacidad para proporcionar información entre el detentador y el receptor de la evaluación*. Un inconveniente principal que caracteriza a los certificados tradicionales es que ofrecen una imagen demasiado limitada y simplificada de la persona en cuestión. Si las evaluaciones de los aprendizajes pretenden conseguir algún grado de legitimidad, deberán afrontar el desafío, no sólo de abarcar otras formas de aprendizaje de las que ya abarcan los certificados y títulos tradicionales, sino de proporcionar una imagen cualitativamente mejor de los procesos de aprendizaje. Si ello no es así, podrá

cuestionarse la legitimidad y el valor de las evaluaciones efectuadas.

Conclusión

Este artículo ha examinado un campo que hasta la fecha sólo ha recibido escasa atención. El debate sobre la evaluación de los aprendizajes no formales se ha concentrado en cuestiones metodológicas. A pesar del hecho de que la calidad de las metodologías aplicadas influye hasta cierto punto sobre el valor de las evaluaciones, pensamos que hay otra serie de elementos que también contribuyen a ello.

Pero, como ilustra el trabajo de Riel Millars sobre la contabilidad del capital humano, parece estar incrementándose la necesidad de informaciones efectivas y fiables sobre procesos de aprendizaje y conocimientos disponibles. Esta es probablemente la razón por la que las nuevas metodologías y sistemas de evaluación de aprendizajes no formales tendrán la posibilidad de convertirse en algo más que un episodio temporal.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1987): *The Nichomachean Ethics*, Londres

Bjørnåvold, J. and Hernes, H.K. (1993): *Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet*. I Mordt (red): *Utdannings-systemet i endring*, NFR-LOS, Oslo.

CEDEFOP (1997): *Identification and validation of prior and non-formal learning: Experiences, innovations and dilemmas*. Salónica

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education*. In *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Nueva York and Tokio

Colardyn, D. (1996): *La gestion des competences*, París.

Elster, J. (1992): *Arguing and bargaining*. In Malnes/Underdal: *Rationality and Institutions*, Oslo

Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon*, Oslo.

Eriksen, E.O. (1995): *Deliberativ politikk*, Oslo

Comisión Europea (1995): *White Paper: Teaching and learning. Towards the learning society*, Luxemburgo.

Comisión Europea (1996): *European Skills Accreditation System*, Internal information memorandum, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Bruselas.

Comisión Europea (1997): *Review of Reactions to the White Paper*. Bruselas.

Habermas, J. (1981): *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt.

Habermas, J. (1994): *Three normative models of democracy*. In *Constellations*, Vol.1, no.1.

Kettner, M. (1993): *Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere*. In Winkler/Coombs: *Applied Ethics: A reader*. Oxford.

OECD (1996): *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. París

O'Grady, M. (1991): *Assessment of Prior Achievement/Assessment of Prior Learning: issues of Assessment and Accreditation*. In: *The Vocational Aspect of Education*, No. 115.

Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*, Nueva York



**Karen
Schober**

*Bundesanstalt für
Arbeit (Instituto Fe-
deral de Empleo) -
Orientación Profesio-
nal*



Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional

En los últimos dos decenios, el contexto social de la elección de una profesión y de la transición del sistema educativo al sistema de empleo ha sufrido profundas modificaciones en todos los estados europeos. Evoluciones sociales como el cambio generalizado de valores, la creciente individualización y pluralización de las situaciones vitales, la prolongación temporal de la fase juvenil, la transformación de los papeles sexuales y otros muchos factores más han cuestionado proyectos vitales y orientaciones profesionales hasta entonces válidas.

La información y orientación profesionales deben ofrecerse por tanto como un acompañamiento profesional para todos los grupos de edades y todas las demandas.

La orientación profesional ante nuevos retos

Necesidad creciente de información y orientación profesional

En los últimos dos decenios, el contexto social de la elección de una profesión y de la transición del sistema educativo al sistema de empleo ha sufrido profundas modificaciones en todos los estados europeos. Evoluciones sociales como el cambio generalizado de valores, la creciente individualización y pluralización de las situaciones vitales, la prolongación temporal de la fase juvenil, la transformación de los papeles sexuales y otros muchos factores más han cuestionado proyectos vitales y orientaciones profesionales hasta entonces válidas. Las evoluciones económicas y tecnológicas conducen a modificaciones cada vez más veloces en el mundo del trabajo, a nuevas funciones, campos de actividad y requisitos más elevados, pero también a mayores riesgos de pérdida del puesto de trabajo, a la depreciación de cualificaciones profesionales y a la erosión de las relaciones laborales normales. La globalización de la economía y de los mercados de trabajo y la progresiva integración europea abren por un lado nuevas oportunidades de movilidad, pero refuerzan por otro también la presión de la competencia en el mercado de trabajo. El paro

masivo permanente que existe en todos los países de la Comunidad Europea y la reducida oferta -al menos en Alemania- de posibilidades profesionales de formación inicial dificultan el acceso a una profesión y la planificación de una carrera para los individuos y conducen a una demanda incrementada de información y orientación profesionales.

La conveniencia de la orientación profesional

La selección de una profesión no constituye ya un acto decisivo único al término de una formación escolar, sino un proceso permanente a lo largo de una vida. Comienza mucho antes de salir de una escuela (por ejemplo en los diversos momentos opcionales del currículo escolar) y no finaliza al acceder al primer puesto de trabajo. Las fases de especialización profesional, de formación profesional continua, de cambio de puesto de trabajo o de profesión, e incluso el paro u otras interrupciones de la vida activa de una persona, se hallan siempre unidas a procesos decisivos profesionales, que precisan un acompañamiento competente mediante informaciones actuales y previsoras mediante una orientación individual.

La información y orientación profesionales deben ofrecerse por tanto como un acompañamiento profesional para todos los grupos de edades y todas las deman-



das. Debe informarse con la misma calidad sobre las diversas posibilidades escolares y profesionales de formación inicial o continua, sobre posibilidades de estudio y sobre perspectivas actuales y futuras de empleo o en general del mercado de trabajo, y relacionar éstas con las condiciones, los intereses, las capacidades personales, la situación social y el entorno de la persona en busca de consejo.

El capital humano se convierte en el factor de producción más importante

Pero también las empresas deben adaptarse a las nuevas condiciones para su planificación de personal. Nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del trabajo, la presencia en mercados globalizados y la presión de la competencia internacional plantean nuevos requisitos de cualificaciones a trabajadores y directivos. El capital humano se está convirtiendo en el factor productivo de mayor importancia -en particular en las economías postindustriales de países muy desarrollados y pobres en materias primas-.

La información oportuna y fiable sobre las futuras evoluciones de la oferta de cualificaciones, junto a las estrategias de cualificación y las políticas de contratación previsoras, se están convirtiendo ya en factores estratégicos importantes para la política de una empresa.

Sin embargo, la formación inicial o continua de los trabajadores en la empresa está pasando a ser un factor de costes crecientes, que tiende cada vez más a considerarse bajo la exclusiva perspectiva económica de costes y beneficios a corto plazo. Es frecuente que esto conduzca a una menor participación de la empresa en la formación, como ocurre actualmente en Alemania, con la consecuencia de que a largo plazo surgirán carencias de operarios y técnicos de buena formación, ya que el potencial de relevo generacional irá reduciéndose por motivos demográficos. Así pues, también entre las empresas se deja sentir claramente una necesidad de orientación en cuanto a su política de cualificación y de contratación, y en cuanto a posibilidades de financiación y fomento en este ámbito.

La dimensión europea cobra relevancia

Hasta la fecha, era tradicional que la orientación profesional se ocupase casi exclusivamente de posibilidades de educación, formación inicial o formación continua, y de su aplicación a los respectivos mercados de trabajo nacionales. Pero la integración económica y política de Europa y la globalización de la economía requieren una ampliación de esta perspectiva más allá de las fronteras nacionales. Una orientación profesional moderna y conforme a la demanda debe hoy en día aclarar en mayor grado a sus clientes, tanto nacionales como extranjeros, las posibilidades y evoluciones internacionales de la formación inicial y continua y de los mercados de trabajo, exponer vías para salir al extranjero y ayudar a superar obstáculos a la movilidad. Una experiencia laboral en el extranjero constituye hoy en día en muchos casos una de las condiciones que exigen las empresas para seleccionar sus jóvenes contratados. Esta experiencia puede lograrse con fases formativas en el extranjero, periodos de prácticas o trabajos de verano. Ofrecer las informaciones necesarias para ello se cuenta ya entre las tareas previsoras importantes de los servicios de orientación profesional, en todos los países de la Comunidad.

Nuevas tareas en la gestión y el marketing de la información

La transformación estructural económica de todas las sociedades desarrolladas europeas hacia sociedades de información y servicios implican una mejora permanente de las técnicas de información y comunicación y un crecimiento continuo de este sector económico. Las consecuencias consisten en un mayor número de informaciones mejores y más rápidamente accesibles en todo lugar y en toda forma deseable (desde la impresión tradicional hasta formas de presentación multimedia). No obstante, esta disponibilidad universal de ofertas informativas provoca también una «avalancha de informaciones», con el riesgo de rebasar las capacidades de sus destinatarios. La consecuencia es una creciente necesidad de marketing y gestión de las informaciones, tanto para los individuos como para las empresas.

«Una orientación profesional moderna y conforme a la demanda debe hoy en día aclarar en mayor grado a sus clientes, tanto nacionales como extranjeros, las posibilidades y evoluciones internacionales de la formación inicial y continua y de los mercados de trabajo, exponer vías para salir al extranjero y ayudar a superar obstáculos a la movilidad. (...) Ofrecer las informaciones necesarias para ello se cuenta ya entre las tareas previsoras importantes de los servicios de orientación profesional, en todos los países de la Comunidad.»



«El interés de la sociedad por ofrecer una orientación profesional como un servicio estatal reside sobre todo en la prevención - mediante orientación e información profesionales tempranas-, de posibles desequilibrios en el mercado de trabajo, opciones profesionales no correctas o abandonos de la formación, evitando con ello el paro u otras consecuencias sociales y económicas de la carencia de información y asesoramiento.»

El contacto estrecho con la economía y las empresas, algo imprescindible

Para disponer de informaciones y ofrecer orientaciones competentes sobre la situación y la evolución del mercado de trabajo, sobre futuras perspectivas de empleo por niveles de cualificación y campos profesionales para individuos y empresas, los centros de orientación deben hallarse próximos al mercado del empleo. Deben conocer bien el mundo laboral y mantener un contacto permanente con las empresas y organizaciones económicas, para reconocer tanto las necesidades actuales de personal como sus futuras evoluciones, y transmitir éstas a sus clientes.

Cumplir satisfactoriamente esta misión global no es una tarea fácil. Los diversos países europeos han desarrollado para ello diferentes modelos organizativos y de vinculación institucional de la orientación profesional pública, muy dependientes de los respectivos sistemas de enseñanza y formación. En los países con sistemas formativos predominantemente escolares o universitarios, los servicios estatales de información y orientación para jóvenes y personas que comienzan una profesión suelen estar situados en los centros educativos, mientras que los servicios de orientación para adultos, sean asalariados o parados, suelen depender por regla general del respectivo instituto de empleo o servicio de colocaciones. En los países donde la formación profesional tiene lugar predominantemente en la empresa (como los de habla alemana), por el contrario, la orientación profesional para jóvenes y adultos y la oferta de plazas de formación en la empresa (puestos de aprendizaje) corresponde casi siempre a un instituto estatal del empleo, pues éste dispone de un conocimiento profundo de las evoluciones en el mercado de trabajo gracias a sus contactos permanentes e intensos con las empresas para llevar a cabo la labor de colocación.

A pesar de la privatización: una orientación profesional pública, neutral y objetiva sigue siendo imprescindible

En la mayoría de los estados europeos existe simultáneamente una orientación profesional estatal (casi siempre gratuita) y otra privada. El monopolio estatal de la orientación profesional y la oferta de pla-

zas de formación en las empresas solamente ha regido en Alemania. Debido a la armonización de las normas europeas, dicho monopolio ha cesado a partir del 1.1.1998.

La orientación profesional estatal o de responsabilidad pública tiene, en comparación con las actividades privadas, la misión particular de informar amplia y objetivamente sobre posibilidades formativas y profesionales, campos profesionales y evoluciones en el mercado de trabajo. No debe servir los intereses de determinadas ramas profesionales o campos económicos. En cumplimiento de su misión legal y en el interés de los ciudadanos y ciudadanas en búsqueda de consejo, se halla obligada a mantener su neutralidad.

El interés de la sociedad por ofrecer una orientación profesional como un servicio estatal reside sobre todo en la prevención - mediante orientación e información profesionales tempranas-, de posibles desequilibrios en el mercado de trabajo, opciones profesionales no correctas o abandonos de la formación, evitando con ello el paro u otras consecuencias sociales y económicas de la carencia de información y asesoramiento.

La orientación profesional en Alemania: contexto institucional y campos de intervención

Integración en el servicio de empleo público operado por los agentes sociales

La orientación profesional en la República Federal de Alemania forma parte del servicio público de empleo (Instituto Federal de Empleo). Este no consiste, como en otros muchos estados, en una administración subordinada del Ministerio de Trabajo o de Asuntos Sociales, sino en una corporación de derecho público gestionada autónomamente por los agentes sociales. Empresarios y trabajadores contribuyen con cotizaciones a este Instituto Federal de Empleo, y con ellas se financian el subsidio de paro en calidad de seguro, todas las prestaciones de política



de empleo (entre otras, programas de cualificación y de creación de empleo) y los servicios de orientación y colocación de las oficinas de empleo.

Tareas esenciales: orientación y ofertas de empleo

Las orientadoras y orientadores que trabajan en las aproximadamente 180 oficinas de empleo en Alemania asesoran e informan de conformidad con su mandato legal¹ a jóvenes y adultos que comienzan su vida activa, en lo relativo a todas las cuestiones de formación, estudios y opciones profesionales, y también en caso de cambio de profesión, interrupción de formación o de estudios. Apoyan además en la realización de sus deseos formativos a los titulados escolares y a quienes comienzan una profesión. En su campo de trabajo se cuenta también la oferta de plazas y la colocación de candidatos en plazas de formación en las empresas, quienes comunican éstas a los centros de orientación para que éstos les encuentren ocupantes. Los servicios de orientación profesional son voluntarios tanto para los candidatos como para las empresas. No obstante, cerca del 90% de todos los puestos abiertos de formación se comunican a la orientación profesional. El porcentaje de candidatos en búsqueda de empleo o formación que recurren a este servicio es similarmente alto. De esta forma, la orientación profesional tiene una gran importancia en el establecimiento de un equilibrio en el mercado de puestos de formación. Gracias a sus intensos contactos con las empresas para anunciar puestos de formación y para proporcionar candidatos a los mismos, la orientación profesional apoya y asesora prácticamente a las empresas a obtener sus trabajadores de relevo.

La orientación profesional, colaboración con la escuela y las familias

En interés de una preparación temprana para las opciones formativas y profesionales, la orientación profesional organiza actos formativos ya dos años antes de que termine el periodo escolar en todos los centros escolares de enseñanza general, sobre las diversas posibilidades educativas y profesionales, sobre perspectivas formativas y de empleo y sobre el apoyo y la oferta de servicios de las oficinas de

empleo. Siempre que resulta posible, se integra también a los padres, como factores importantes en el proceso de selección de una profesión. Los/as orientadores/as profesionales acompañan a las clases de la escuela en su primera visita a los Centros de Información Profesional (BIZ) de las Oficinas de empleo, donde se dispone de una amplia oferta de autoinformación para todas las cuestiones profesionales, desde folletos y dossiers informativos sobre profesiones concretas y vías de formación a través de películas, diapositivas o audiovisuales, hasta programas informáticos de orientación profesional (BIZ-Computer), las informaciones en línea sobre ofertas de formación (Banco de Datos KURS sobre la formación inicial y continua), y el servicio de información sobre plazas apoyado por ordenador (SIS Y ASIS). Casi todas las Oficinas de empleo de Alemania disponen también de centros de información profesional, complementados por centros móviles autoinformativos (BIZ-mobil) para la oferta de informaciones en espacios rurales y en actos particulares.

Por último, la orientación profesional pone a disposición de escuelas y personas individuales una multiplicidad de medios actuales de orientación profesional y materiales de enseñanza, en parte en forma impresa, en parte como medios electrónicos o en línea a través de Internet (<http://www.arbeitsamt.de>)

Contactos con las empresas y visiones del mundo laboral

En el curso de seminarios, conferencias, ferias de formación y bolsas de empleo organizados por la orientación profesional con un carácter amplio, los escolares, estudiantes y quienes comienzan una profesión reciben informaciones actuales de primera mano sobre campos profesionales de actividad, contenido y requisitos de las vías formativas y las profesiones, pudiéndose también establecer contactos con las empresas y empresarios potenciales y obtenerse visiones prácticas del mundo del trabajo.

La orientación profesional alemana también organiza para los interesados periodos de prácticas en empresas y visitas a éstas, para proporcionar a los jóvenes la posibilidad de experiencias previas más

«En interés de una preparación temprana para las opciones formativas y profesionales, la orientación profesional organiza actos formativos ya dos años antes de que termine el periodo escolar en todos los centros escolares de enseñanza general, sobre las diversas posibilidades educativas y profesionales, sobre perspectivas formativas y de empleo y sobre el apoyo y la oferta de servicios de las oficinas de empleo.»

«(...) el asesoramiento profesional individual constituye la piedra de toque de los servicios ofrecidos por la orientación profesional alemana. «

1) El fundamento jurídico ha sido, hasta el 31.12.1997, la Ley de Fomento del Empleo, arts. 25-32, y a partir del 1.1.1998 el III Código Social, arts. 29-44



«Gracias a su oferta variada y especializada de información y asesoramiento, la orientación profesional de Alemania llega en promedio a casi el 90% de todos los titulados de secundaria.»

allá de las prácticas obligatorias en empresas que ofrece la escuela. Estas experiencias iniciales son, en opinión de las empresas, pedagogos y jóvenes, una ayuda muy importante a la decisión en el proceso de optar por una profesión, que contribuye sobre todo a paliar la fuerte inseguridad profesional antes mencionada de los jóvenes.

Asistencia individual en el diálogo personal de orientación

Junto a esta variada oferta de información y orientación, el asesoramiento profesional individual constituye la piedra de toque de los servicios ofrecidos por la orientación profesional alemana. Toda persona con un deseo profesional puede hacerse asesorar. Según estos deseos y la urgencia de su demanda, las personas en búsqueda de consejo pueden plantear ésta en horas normales de asistencia al público de la orientación profesional, o bien acordar con el o la orientadora una cita para una entrevista más detallada. La orientación profesional ofrece asistencia al público no sólo en las oficinas de empleo, sino también regularmente en escuelas y universidades, para hacer aquella más accesible. Mediante la temprana toma de contacto en las escuelas, los orientadores y orientadoras pueden acompañar permanentemente el proceso de selección de una profesión por los jóvenes. Por regla general, los jóvenes que deciden seleccionar una profesión y que buscan un puesto de formación para ella visitan a su orientador de dos a tres veces. La frecuencia de contactos real depende en cada caso de lo problemático de la situación.

El fomento de la formación profesional: una tarea importante para subsanar carencias del mercado o problemas individuales

La orientación profesional también tiene en Alemania la tarea de fomentar la integración profesional de jóvenes con déficits individuales de formación, desfavorecimientos sociales o minusvalías, cuando éstos no consiguen subsanar su problema por sí solos. La orientación dispone para ello de numerosas posibilidades, entre otras la financiación de formaciones de preparación a una profesión, enseñanza profesional de apoyo y fomen-

to para aprendices de escaso rendimiento, medidas formativas extraempresariales y medidas formativas o de rehabilitación para minusválidos. En esta época de mercado de trabajo y de formación bastante duros, estos esfuerzos integradores están cobrando más importancia, ya que el grupo demográfico de jóvenes no integrables en el mercado libre está creciendo claramente. De esta manera, el Instituto Federal de Empleo apoyó en 1996 a cerca de 165.000 jóvenes, dirigiéndolos hacia una formación profesional preparatoria o a una formación profesional en la empresa o interempresarial, con asistencia socio-pedagógica complementaria.

Los orientadores/as formados y especializados garantizan un elevado nivel técnico para la orientación y el asesoramiento profesionales

Correspondiendo con el muy compartimentado sistema escolar y formativo de la República Federal de Alemania, existen para los diversos campos formativos orientadores/as especializados/as. La denominada 'orientación profesional general' se ocupa de la situación de los alumnos de las Hauptschule y Realschule (escuelas secundarias) y de su colocación profesional en puestos de formación en la empresa o en escuelas técnicas profesionales. Los orientadores para bachilleres y universitarios son especialistas en formaciones de nivel terciario y en el mercado de trabajo académico, y asesoran a bachilleres, estudiantes universitarios y licenciados. Además, en ambos campos existen técnicos especializados destinados a asesorar a jóvenes discapacitados.

La formación de los especialistas para la orientación profesional general tiene lugar a través de una carrera científica de tres años de duración impartida en la Universidad Técnica Federal /especialidad Administración Laboral, en Mannheim. Para el ámbito de la orientación profesional destinada a bachilleres y universitarios se contratan externamente a licenciados universitarios de las correspondientes carreras (economistas y sociólogos, filólogos, candidatos al magisterio, ciencias naturales). Además de su carrera, reciben una formación complementaria interna de 9 meses. Una amplia oferta de formación continua garantiza la calidad de la labor orientadora.

2) Publicaciones del Instituto Federal de Empleo, (Hrsg.), Berufsberatung 1995/96 -Aktivitäten Ausbildungsstellenmarkt, Statistik, Nuremberg, Marzo 1997, pag.3 y siguientes.



Los clientes, sus deseos y sus necesidades de información

El creciente número de usuarios indica una mayor necesidad de orientación, y no sólo entre titulados de secundaria

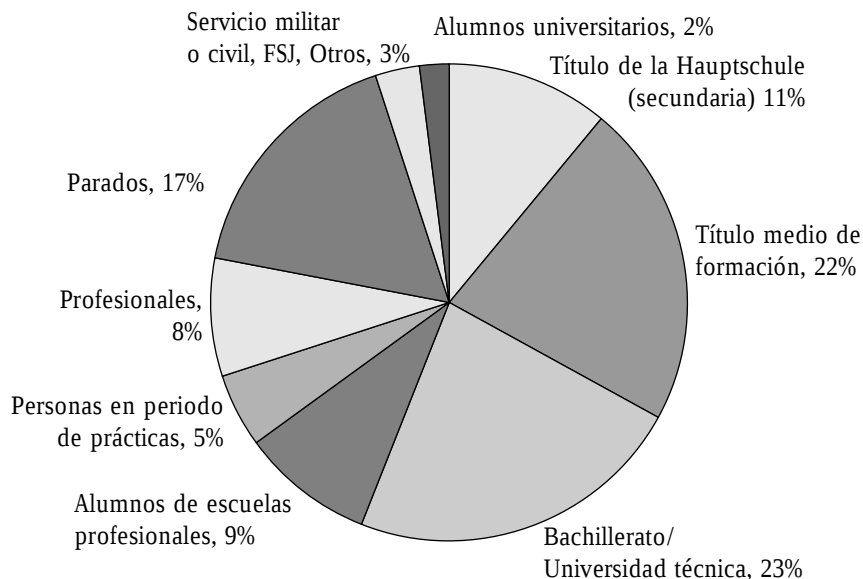
Gracias a su oferta variada y especializada de información y asesoramiento, la orientación profesional de Alemania llega en promedio a casi el 90% de todos los titulados de secundaria. Pero no sólo a ellos, pues como hemos mencionado el mandato legal tiene un contenido más amplio, y según una encuesta reciente del Instituto Federal de Empleo² sólo algo más de la mitad de todas las personas que recurren a la orientación profesional en el curso de un año para un único asesoramiento profesional son alumnos de una escuela de enseñanza general (54%), esto es, jóvenes antes de su transición a una formación profesional o una carrera. Los restantes se hallan ya integrados en una formación profesional, en una carrera, ejercen una profesión, hacen el servicio civil o militar o -en proporción bastante considerable- se hallan en paro (véase la figura 1).

En el ejercicio de 1996/97 2,13 millones de personas recurrieron en Alemania a la orientación profesional de las oficinas de empleo para una entrevista personal de orientación. El recurso a la orientación profesional, medido en cifras de asesorados y también con la cifra de las entrevistas de orientación y los contactos en horas de apertura, se ha incrementado fuertemente en los últimos años (figura 2). Debido a las limitaciones de personal, se ha producido particularmente una expansión de los contactos en horas de apertura, por regla general más breves, mientras que las citas de asesoramiento más detallado no se han incrementado con el mismo grado.

La cifra de asesorados ha aumentado mucho más de lo que pudiera esperarse por la evolución demográfica de las cifras de alumnos escolares: mientras que el número de asesorados entre 1992 y 1996 ascendió en cerca del 30%, la cifra de titulados de escuelas de enseñanza general en el mismo periodo sólo se

Figura 1:

Clientes de la orientación profesional en otoño de 1996, por situación laboral y título al que aspiran



Alumnos de escuelas de enseñanza general, en total: 54%

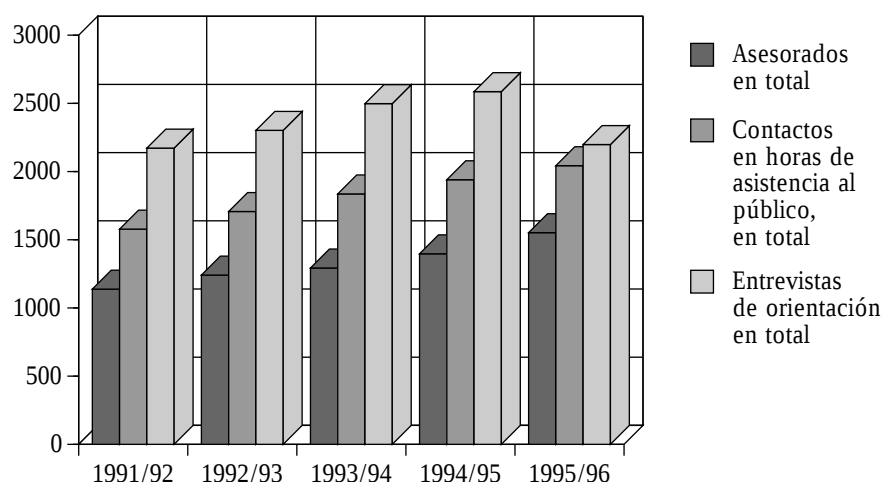
incrementó aprox. un 15%. Esto quiere decir que son cada vez más las personas que demandan servicios de orientación aunque hayan salido hace tiempo de la escuela. Esta tendencia también puede deducirse del hecho de que la proporción de los asesorados de más de 20 años se ha incrementado considerablemente (del 20% en 1986 al 30% en 1996).

Los deseos más importantes: información - ayuda a la decisión - tramitación de puestos de prácticas

Al ser muy heterogéneo el grupo de clientes de la orientación profesional alemana, también son muy diversos sus deseos. De los más de 2 millones de asesorados, cerca de una tercera parte se hallan interesados momentáneamente por la obtención de un puesto de formación en una empresa. Los restantes desean o bien informarse y recibir asesoramiento de antemano para su formación y su decisión profesional o bien tienen otros deseos, por ejemplo el inicio o los contenidos de una carrera, perspectivas profesionales tras la formación, preguntas sobre la interrupción de la formación o el cambio...



Figura 2:
Evolución de la orientación profesional



Las entrevistas de orientación 95/96 no pueden compararse con años anteriores debido a la aplicación de otros métodos estadísticos

«La eliminación del monopolio y la admisión de una competencia privada en el campo de la orientación profesional individual y el de la tramitación de puestos formativos coloca a la orientación profesional estatal ante un desafío.»

«Una mayor información suele conducir por regla general no sólo a un número mayor de cuestiones, sino también al deseo de recibir ayuda en la estructuración y valoración individual de dichas informaciones.»

La encuesta antes mencionada entre asesorados de la orientación profesional indica un espectro muy diferenciado de necesidades informativas y de orientación (véase la figura 3). En primer término aparece la demanda de informaciones profesionales, informaciones sobre «profesiones con futuro» y ayudas concretas en la búsqueda de puestos de prácticas. Un segundo complejo importante del asesoramiento deseado por los jóvenes en su elección profesional gira en torno a las ayudas individuales a la decisión: entrevistas detalladas sobre las propias ideas profesionales y las posibilidades correspondientes individualmente, así como cuestiones sobre la adaptación personal para determinadas vías formativas o campos profesionales. Puede apreciarse que los jóvenes sin deseos profesionales concretos y que se encuentran aún en una fase muy temprana del proceso de elección de una profesión precisan con mayor frecuencia ayuda para las cuestiones de decisión e idoneidad profesional, mientras que los asesorados con deseos profesionales concretos desean ratificar éstos y buscan más informaciones sobre ellos o una ayuda en la realización de sus planes individuales.

En el contexto de la creciente europeización, se incrementa también la necesidad de información a los jóvenes sobre posi-

bilidades formativas en el extranjero. La encuesta demuestra que cerca del 30% de todos los asesorados hacen preguntas en este sentido a los servicios de orientación. Hay que observar que hasta el momento esto sigue siendo predominantemente característico de los jóvenes con buenas formaciones escolares previas: así, cerca de la mitad de todos los bachilleres esperan de la orientación profesional en las oficinas de empleo recibir informaciones sobre posibilidades de formación y estudios en el extranjero, mientras que son muy pocos los jóvenes con formación de la escuela secundaria (Hauptschule o Realschule) que solicitan las informaciones correspondientes.

La evolución futura de la orientación profesional alemana

El Código de legislación social III que ha entrado en vigor a partir de enero de 1998 establece nuevas bases para la orientación profesional que ofrece el Instituto Federal de Empleo. La eliminación del monopolio y la admisión de una competencia privada en el campo de la orientación profesional individual y de la tramitación de puestos formativos coloca a la orientación profesional estatal ante un desafío. Además, la nueva ley plantea un campo de tareas más amplio, como ya hemos indicado en la primera parte del artículo:

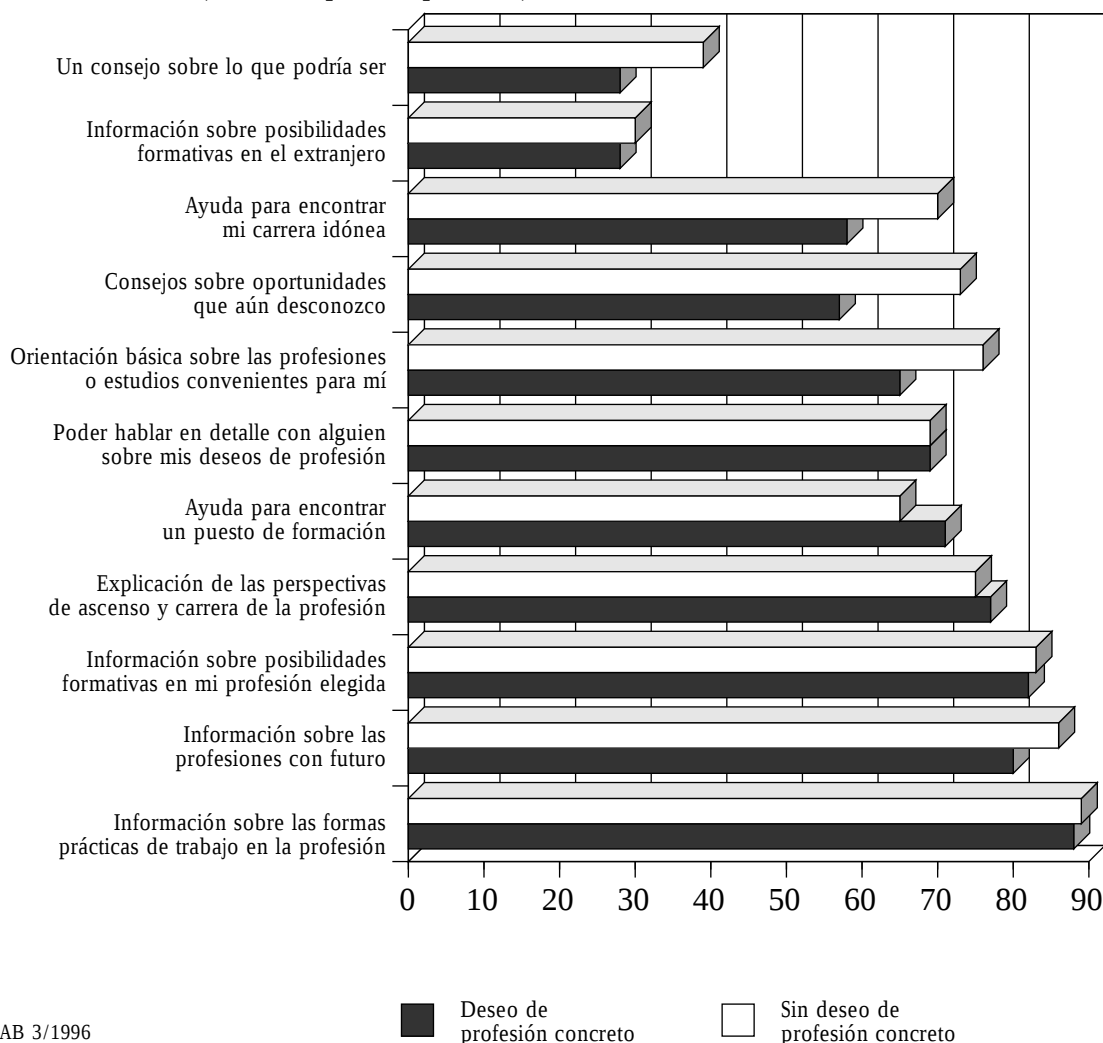
□ la orientación profesional deberá en un futuro ofrecerse en mayor grado a jóvenes y adultos -también como acompañamiento a una profesión-, e incluir el asesoramiento a posteriori.

□ la misión de la orientación deberá incluir explícitamente también una orientación en el mercado de trabajo para empresarios y empresas, apoyando a éstos no solamente en la asignación de puestos de trabajo y plazas de prácticas sino también en la configuración de los puestos y las condiciones de trabajo.

□ deberá reforzarse la utilización de centros de autoinformación para personas en búsqueda de una profesión o de un trabajo y para empresarios, con el fin de conseguir puestos o candidatos a puestos sin intervención de un asesor, con el

**Figura 3:**

¿Qué ayudas necesitarías personalmente para optar por una profesión o unos estudios? Datos en % (varias respuestas posibles)



Fuente: MatAB 3/1996

fin de facilitar y acelerar los procesos de equilibrio en el mercado de trabajo y en el de puestos de prácticas formativas.

Organizativamente, la orientación profesional deberá prepararse a soportar una creciente demanda de los clientes con los mismos o reducidos recursos. Junto a una ampliación de los centros autoinformativos, ello exigirá también una extensión del asesoramiento individual y personal, pues la experiencia muestra que la aplicación de ofertas amplias de autoinformación en los Centros de Información Profesional (BIZ) de las Oficinas de empleo no implica en absoluto una reducción de las necesidades de asesoramiento personalizado. Antes al contrario: una mayor información suele conducir por regla general no sólo a un número mayor

de cuestiones, sino también al deseo de recibir ayuda en la estructuración y valoración individual de dichas informaciones. Los/as orientadores/as se convertirán cada vez más en «guías informadores», que indicarán el camino a seguir a través de la «jungla informativa».

Estos requisitos incrementados deberán afrontarse a través de una cooperación intensa con los agentes y protagonistas de estos ámbitos de intervención: la colaboración con escuelas y universidades, con las instancias económicas competentes para la formación profesional, con familias y maestros en la preparación a la elección profesional de los jóvenes, p.e. ofreciendo informaciones y materiales instructivos, a través de actos conjuntos, seminarios formativos, etc.... será cada vez más



importante. También en el ámbito universitario, que debido a los problemas de empleo de los licenciados constituye ya un campo creciente de intervención para los servicios de orientación y colocación del Instituto Federal de Empleo, cobra mayor importancia la cooperación: mediante la creación de equipos especiales para universidades en todos los grandes centros universitarios de la República Federal y la mayor colaboración con los centros de asesoramiento, instituciones estudiantiles y las ofertas del mercado, deberá afrontarse la creciente demanda de orientación, asesoramiento y ayudas profesionales para acceder a un empleo entre alumnos y titulados universitarios.

La respuesta del Instituto Federal de Empleo al incremento de la demanda de informaciones europeas sobre posibilidades formativas y profesionales ha sido la creación de los denominados Centros de Orientación Profesional Europea (COE), de los que existen ya 15. Para cada uno de los 15 países de la UE se ha creado un COE. Dichos centros se hallan en estrecho contacto con las instituciones asociadas en los correspondientes países para el intercambio de informaciones y de experiencias, y se apoyan mutuamente en la búsqueda de informaciones. Cada uno de estos COE está dotado de un ordenador personal multimedia (euroordenador), que puede acceder a todos los bancos de datos e informaciones correspondientes del país concreto. A través de este euroordenador, las informaciones pueden transmitirse en línea directamente al centro que plantea la demanda. En la mayoría de los casos, estas demandas informativas se centran en posibilidades de formación o estudios, prácticas, reconocimiento de títulos, trabajos en vacaciones, oportunidades de estancias en el extranjero subvencionadas, etc...

Aparte de las mencionadas evoluciones legales, organizativas e informativas, la orientación profesional del futuro deberá concentrarse más en las modificaciones fundamentales del mundo del trabajo y preparar convenientemente, en particular a los jóvenes, para estos cambios. Esto significará, entre otras cosas, lo siguiente:

□ Dada la mayor inseguridad de la vida laboral, la orientación profesional debe-

rá insistir más en la necesidad de una formación inicial profesional, a ser posible con título, y estimular la capacidad para perfeccionarse tras esta formación inicial, pues sin estos dos elementos las cualificaciones profesionales no tienen hoy en día solidez suficiente.

□ La orientación profesional deberá ofrecer a sus clientes una mayor transparencia sobre las vías formativas y educativas, cada vez más complicadas, los títulos y su valor en el mercado de trabajo, pues son numerosos los jóvenes y las familias desconcertadas por la multiplicidad de alternativas.

□ La orientación profesional debe fomentar entre jóvenes, familias y maestros la visión de la elección profesional como un proceso permanente y no como una decisión única e irreversible para toda la vida. Debe explicarse a quienes optan por una profesión que en el caso de elegir una formación profesional inicial se trata de acceder a un proceso de cualificación profesional en el que lo que importa es establecer las vías y no bloquearse futuras opciones. Pero esta primera elección no decide la carrera profesional posterior o la actividad futura. La flexibilidad existente en el sistema formativo y de empleo permite efectuar correcciones, para las que será necesario el acompañamiento orientador permanente que hemos mencionado en el artículo.

□ Debe prepararse a los jóvenes convenientemente para la transmutación del mercado del empleo y la erosión de las formas tradicionales del trabajo, sin provocar temores. Las modificaciones en el mundo del trabajo también pueden implicar oportunidades, por ejemplo para configurar la vida de una manera más individual o flexible o para compaginar mejor familia y profesión, tanto entre hombres como entre mujeres.

□ Incluso cuando el mercado de trabajo emite señales desfavorables en cuanto a las perspectivas futuras de empleo, hay que animar a los jóvenes sobre su futuro profesional. Los pronósticos inciertos tienen menos valor que la demostración de virtudes, intereses, motivación y potenciales individuales, factores todos ellos que -precisamente en un futuro profesional incierto- suponen para una persona el capital de partida más importante.



Aprendizaje autodirigido en el mundo del trabajo

Las nociones de «producción ligera», «reestructuración» y «organización autoformativa» han adquirido ya en la teoría y en la práctica del desarrollo organizativo y de personal un espacio considerable. Estos conceptos han llevado por un lado a reasignar de nuevo más competencias al lugar en el que se fabrica un producto o se presta un servicio. Por otro lado, todos ellos implican -más bien implícita que explícitamente- el objetivo y la necesidad de una formación continua permanente y que se extiende al menos a lo largo de toda una vida laboral. En este contexto, el aprendizaje autodirigido parece convertirse en un complemento cada vez más importante de otros tipos de formación de perfeccionamiento o continua. A título de ejemplo, citamos algunos indicadores: «The 12th International Self-Directed Learning Symposium (SDL)» en Orlando/Fl 1998, «The First Asia Pacific Seminar on Self-Directed Learning» celebrado en Seul 1995, «Le 3ème Colloque Européen sur l'Autoformation» de Burdeos en 1996, «The First World Conference on Self-Directed Learning», que tuvo lugar en Montreal en 1997.

Diversas denominaciones del aprendizaje autodirigido

Aún cuando el aprendizaje autodirigido (o autoformación) sea en la actualidad tema de debate mundial, ello no significa de ninguna manera que las definiciones del mismo sean coincidentes (Straka, 1996). Por ejemplo Philippe Carré (1994) ha encontrado más de 20 denominaciones distintas para el aprendizaje autodirigido. Roger Hiemstra (1996) ha analizado para el X Simposio Internacional sobre el Aprendizaje Autodirigido las recopilaciones de textos presentados a esta conferencia, encontrando más de 200 denominaciones para el mismo concepto.

¿En qué consiste por tanto el aprendizaje autodirigido, cómo puede describirse? quienes busquen una respuesta toparán inevitablemente con trabajos como los de Tough (1971) o Knowles (1975). Knowles, que contribuyó decisivamente a que se prestase la atención merecida a la autoformación en la teoría y la práctica de la enseñanza de adultos, describe el aprendizaje autodirigido de la manera siguiente:

«El aprendizaje autodirigido es un proceso en el que los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para establecer sus propias necesidades formativas, formular sus objetivos de formación, averiguar recursos formativos humanos y materiales, elegir estrategias convenientes de formación y aplicar éstas, y evaluar sus propios resultados formativos» (véase Knowles 1975, pag 18).

De todas formas, no se ha producido un tratamiento teórico o una descripción sistemática de lo que significa la «iniciativa» ni de las actividades que pueden tener lugar entre el cálculo de las necesidades formativas y la evaluación de los propios resultados formativos (Straka & Nenninger, 1995), si prescindimos de los estudios prescriptivos, «planes formativos» «learning contract» o de los informes de alguna aplicación con éxito (Knowles et al., 1985) de esta idea.

El aprendizaje

¿Cómo podremos por tanto definir conceptualmente el «aprendizaje autodirigido»? Como esta caracterización indica se trata por una parte de un «aprendizaje», que tiene lugar bajo una forma específica, la de ser «autodirigido». Para crear una comprensión mínima del aprendizaje en el resto de nuestro artículo, recurriremos en una primera etapa a título de ejemplo a las siguientes consideraciones de Hubers en 1972:



Gerald A. Straka

Grupo de investigación LOS de la Universidad de Bremen

El aprendizaje autodirigido recibe diferentes definiciones. Su descripción y explicación empíricas se efectúan también con diversos métodos. En conjunto, puede entenderse el aprendizaje autodirigido, por una parte, como un intercambio dinámico entre intereses, motivación, estrategias, controles y evaluaciones. Por otro lado, parece que además está relacionado con las condiciones ambientales experimentadas por una persona, como muestran los resultados de las investigaciones que reseñamos.



«Un aprendizaje autodirigido tiene lugar cuando la relación entre el alumno y el objeto se caracteriza por el interés, y el alumno decide sus necesidades formativas en función de sus intereses, aplica sus propias estrategias para adquirir el contenido de la formación, controla la aplicación de estas estrategias y somete a evaluación los resultados alcanzados con dicha formación»

«Aprender consiste siempre en un encuentro con un objeto formativo;... Entre el alumno que aprende y el objeto formativo que debe registrar surge una relación de intercambio mutuo: el alumno se interesa por el objeto, se dedica a él y se concentra en él; y viceversa, el objeto formativo despierta el interés del alumno, lo atrae, lo cautiva y puede explicarle muchas cosas». (Huber, 1972, 28, subrayado en el original).

Esta interpretación corresponde perfectamente a la comprensión del aprendizaje por la teoría pedagógica, según la cual éste consiste en general en la interacción de un individuo con sus condiciones contextuales específicas histórico-sociales, lo que produce modificaciones permanentes en dicho individuo (Klauer, 1973). Recurriendo a Knowles y Huber podríamos describir el aprendizaje autodirigido de la siguiente manera: Un aprendizaje autodirigido tiene lugar cuando la relación entre el alumno y el objeto se caracteriza por el interés, y el alumno decide sus necesidades formativas en función de sus intereses, aplica sus propias estrategias para adquirir los contenidos de la formación, controla la aplicación de estas estrategias y somete a evaluación los resultados alcanzados con esta formación (Nebbubger et al., 1996).

Nociones y construcciones del aprendizaje autodirigido

Recurriendo a teorías y resultados de campos de investigación relacionados, vamos a intentar definir con mayor precisión las nociones de **interés, estrategias, control** y **evaluación**. Un primer resultado provisional son las siguientes construcciones, que caracterizan en nuestra opinión al aprendizaje autodirigido y motivado (véase la figura 1). Como exponremos más adelante e indicaremos gráficamente, éstas quedan concretizadas aún más a través de «escalas dimensionales» (Nenniger et al., 1996).

Examinemos para empezar la construcción denominada **realización** (Implementation) dentro de la noción de estrategias. La diferenciación y validez empírica de esta construcción ha sido y sigue siendo un punto central de la investiga-

ción sobre el conocimiento. Con este concepto -como hemos explicado en otro contexto con mayor detalle (Straka et al., 1996)- se resumen actividades que permiten intensificar y ordenar informaciones (= estructuración). Por otra parte, el concepto incluye la elaboración de diferencias y puntos comunes y el enfrentamiento crítico (Brookfield, 1989) con informaciones (= elaboración), hasta el proceso de repetición para grabar mentalmente lo aprendido.

Dentro del aprendizaje autodirigido, las actividades correspondientes a esta realización tienen un valor alto. Se reúnen con las construcciones de secuenciación y gestión de recursos. En el caso de la gestión de recursos, podemos diferenciar en actividades de adquisición de información, de configuración del puesto de trabajo o de formación, y de cooperación. A la secuenciación corresponde por su parte la planificación temporal, las etapas formativas y las fases de descanso.

La realización, la gestión de recursos y la secuenciación se hallan sometidas a un **control** por la persona concreta. Esta noción puede subdividirse en aspectos cognitivos (ejemplo: cuando aprendo, no dejo que me distraigan), metacognitivos (ejemplo: cuando aprendo me interrumpo en ocasiones para reflexionar sobre mi comportamiento anterior) o motivacionales (ejemplo: para mí resulta importante alcanzar el objetivo de mi aprendizaje).

La noción de **evaluación** se compone de las construcciones del diagnóstico y la atribución. El diagnóstico se refiere a la valoración final individual, y por tanto subjetiva, del resultado del aprendizaje como diferencia entre el objetivo mental preestablecido y el resultado formativo alcanzado. La atribución permite apreciar los motivos por los que se ha obtenido el resultado formativo diagnosticado.

Para llevar a cabo las actividades descritas hasta aquí, será necesario que el alumno haya asumido ya la situación de aprender, que se encuentre por así decirlo «en la onda». Knowles da a esta condición previa el nombre de iniciativa. Con referencia a la tradición del pensamiento didáctico (por ejemplo en Huber, 1972), esta situación se ha intentado también

agrupar bajo la noción de **intereses**. Recurriendo a reflexiones y resultados de la teoría de intereses (Deci y Flaste, 1995; Prenzel, 1986) y de la teoría del rendimiento (Heckhausen y Rheinberg, 1980), se establece una diferencia entre intereses temáticos e intereses metódicos. Ambos tipos de intereses se definen a partir del modelo de VALOR x ESPERANZA (Atkinson, 1964):

En los **intereses temáticos**, el componente de valor se refiere al significado individual que se asigna al objeto de aprendizaje o al aspecto temático de un objetivo formativo. El componente de esperanza se centra en la valoración individual de la viabilidad temática de este objetivo formativo anticipado. (Por ejemplo: para mí es importante conocer las competencias de los diversos departamentos (= valor) y me creo capaz de comprenderlas (= esperanza)).

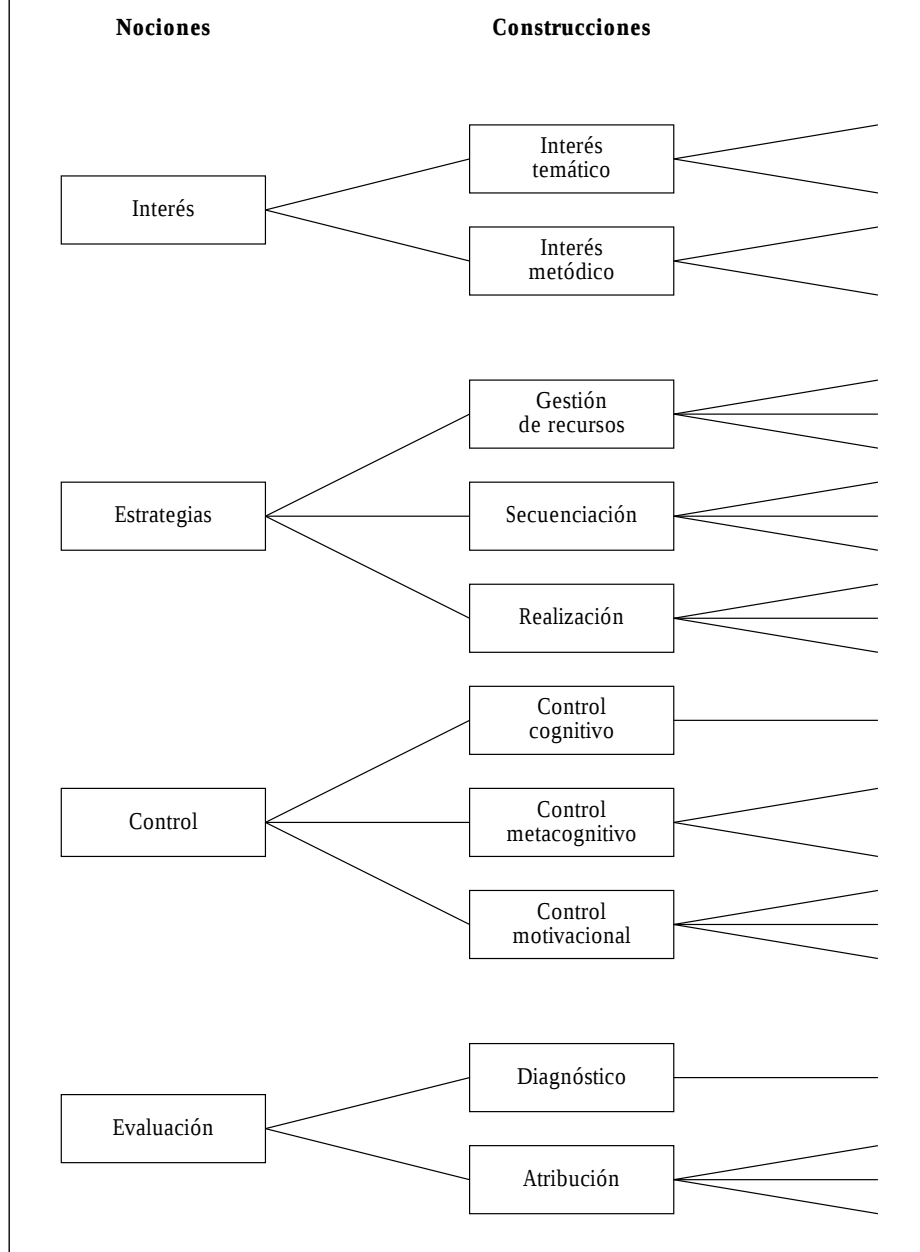
En los **intereses metódicos**, el componente de valor consiste en el significado personal que se asigne a determinados comportamientos o estrategias de comportamiento, para la realización del objetivo formativo pretendido. El componente de esperanza del interés metódico consiste en la valoración individual de la viabilidad de este comportamiento o estas estrategias de comportamiento. El objeto de los intereses metódicos dentro de un proceso es la previsión de actividades correspondientes a las nociones de estrategias, control y evaluación. (Un ejemplo de intereses metódicos referidos a la gestión de recursos: considero importante solicitar informaciones en caso necesario a los compañeros (valor); me resulta fácil pedir información a los compañeros en caso de necesidad (esperanza) (Straka et al., 1996).

El modelo de las dos capas para el aprendizaje autodirigido y motivado

Si ordenamos las nociones anteriores, obtenemos lo que nosotros denominamos «modelo de dos capas para el aprendizaje autodirigido y motivado». Este modelo diferencia condiciones ambientales de carácter social e histórico, condiciones internas (p.e. los conocimientos, valores, etc declarativos, formados en el momento concre-

Figura 1:

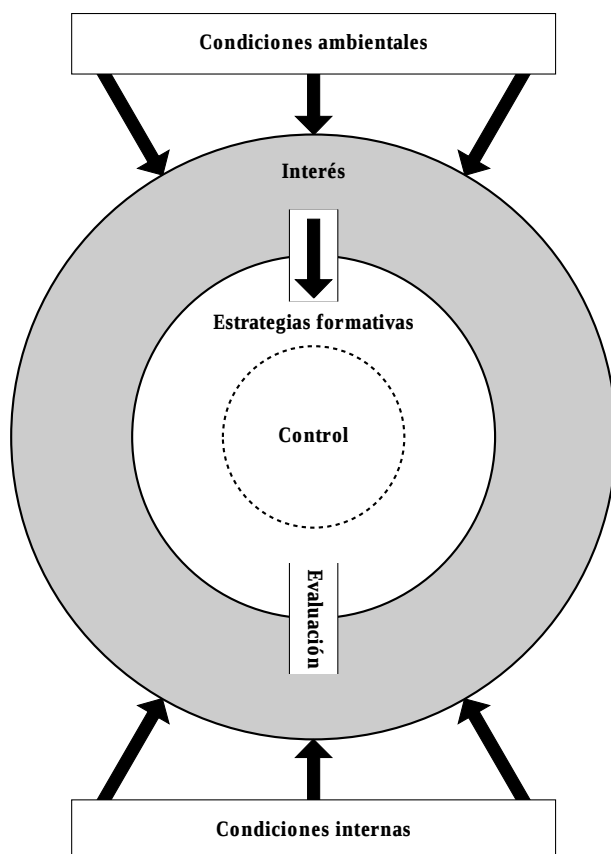
Nociones y construcciones del aprendizaje autodirigido y motivado



to del aprendizaje) y acontecimientos actuales que se reúnen bajo las nociones de intereses, estrategias formativas, control y evaluación (véase la figura 2).

A partir de este esquema de modelo podemos describir el aprendizaje autodirigido como el proceso por el que una persona asigna un interés temático y un interés metódico a un objeto (formativo), aplica estrategias de gestión de recursos, secuenciación y realización, controla cognitiva, metacognitiva y motivacional-

Figura 2:
Representación conceptual del modelo de dos capas para el aprendizaje autodirigido y motivado



mente su labor en este sentido, y evalúa y se explica (atribuye) los resultados formativos logrados.

Condiciones ambientales

Por una parte, la labor de aprender recae sobre la responsabilidad de la persona que se forma, puesto que nadie puede aprender por otro. Por otro lado, el aprendizaje tanto general como el particular del mundo del trabajo se halla mediatizado por condiciones ambientales de carácter histórico y social. Esto hace que en los diversos puestos de trabajo concretos rijan condiciones diferentes, que además serán interpretados de manera distinta por las personas que trabajan en ellos. Ello plantea la cuestión de cuáles son las condiciones de un puesto de trabajo relevantes para el aprendizaje autodirigido de los trabajadores. El estudio «Teoría autodeterminativa de la motivación» (Deci y Ryan,

1985; Deci y Flaste, 1995) ha intentado dar una respuesta a esta cuestión. Los autores postulan y demuestran empíricamente que el comportamiento subordinado a intereses está relacionado con la experiencia individual de autonomía, competencias e integración social. Para las condiciones que rijen en un puesto de trabajo, pueden concretarse estas construcciones de la manera siguiente:

- Una **experiencia de autonomía** en el puesto de trabajo se produce cuando una persona recibe la impresión de disponer de márgenes de actuación o poder llevar a cabo sus tareas laborales de conformidad a sus propios planes.
- Una **experiencia competente** en el puesto de trabajo corresponde a una persona cuando ésta tiene la impresión de efectuar su tarea con la técnica correcta y con éxito, considerándose a sí misma eficaz.
- Una **experiencia de integración social** en el puesto de trabajo es atribución de las personas a quienes sus superiores y compañeros reconocen su trabajo y que se consideran integrados en la comunidad productiva.

Estas tres experiencias del puesto de trabajo se hallan relacionadas -es nuestra primera hipótesis- con el interés, que a su vez -segunda hipótesis- se relaciona con las estrategias, el control y la evaluación.

Resultados empíricos

Hasta la fecha, ha podido validarse empíricamente este «modelo de las dos capas para el aprendizaje autodirigido y motivado» tomando como ejemplo los aprendices del sector económico y administrativo (Straka et al., 1996; Nenniger et al., 1996). A continuación analizaremos nuevos grupos de datos, estudiando la relación entre las experiencias en el puesto de trabajo y algunas dimensiones seleccionadas del aprendizaje autodirigido.

Condiciones del puesto de trabajo e interés por un aprendizaje profesional autodirigido

Mediante un análisis de potenciales, ha podido estudiarse la relación entre el in-



terés por un aprendizaje profesional autodirigido y las condiciones del puesto de trabajo según la investigación de Deci y Ryan. Se efectuó una encuesta entre 194 administrativos de una Mutua General Local de Enfermedad en una región del norte de Alemania. De éstos, 53% eran mujeres y 47% hombres, un 64% de menos de 40 años y un 35% con edades superiores. El 68% disponían de un título de la Realschule o Hauptschule (escuelas secundarias) y un 32% tenían títulos superiores. Para las suposiciones o hipótesis antes postuladas se obtuvieron con la encuesta las siguientes relaciones¹ con un nivel de significación mínimo del 5%: (Cuadro 1)

Cuadro 1

	Experiencia de autonomía	Experiencia competente	Integración social
Interés metódico	0,23	0,30	-
Interés temático	0,54	0,49	0,38

riencia- se halla en relación positiva tanto con los intereses temáticos como con los intereses metódicos.

Condiciones del puesto de trabajo, interés, estrategias y control

Existe una relación positiva entre la experiencia de integración social y el interés. Ello permite suponer que los compañeros y superiores comentan más bien los resultados del trabajo que los métodos que aplica una persona para llevar a cabo sus labores concretas. Una relación aún más fuerte se observa entre la dimensión de la experiencia de autonomía y el interés temático. Las personas que manifestaron haber experimentado la autonomía en su puesto de trabajo parecen poner esto en relación sobre todo con los intereses temáticos. La experiencia competente en el puesto de trabajo resulta en esta encuesta un elemento clave, puesto que a distancia de los otros tipos de expe-

Dentro del experimento económico piloto «aprendizaje autoorganizado en el puesto de trabajo» (SELA), que efectúan en la actualidad conjuntamente con el Centro Formativo de la Economía de la región de Unterweser y el grupo de investigación «Aprendizaje organizado y autodirigido» (Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert-LOS), se están desarrollando y probando en una primera fase instrumentos de estadística con los que pueda evaluarse posteriormente un programa de formación continua. Estos instrumentos estadísticos fueron propuestos y preparados por 67 empleados administrativos de la industria elaboradora del pescado. El 46% de éstos tenía un título de la Realschule y el 54%

1) Hay que observar al respecto que en este instrumento sólo entran los componentes de valor del interés desde el punto de vista de tema y método.

Cuadro 2

	Experiencia de autonomía	Experiencia de competencias	Experiencia de integración social	Intereses metódicos	Estrategias	Control	Evaluación
Experiencia de autonomía	1,00						
Experiencia competente	0,73	1,00					
Experiencia de integración social	-	0,38	1,00				
Intereses metódicos	0,44	0,53	-	1,00			
Estrategias	0,28	0,37	0,25	0,42	1,00		
Control	0,25	0,34	0,28	0,52	0,61	1,00	
Evaluación	-	-	-	-	0,31	0,25	1,00



una titulación superior, el 58% eran de sexo femenino y el 73% de edad inferior a los 40 años. Aún cuando no era objetivo de esta investigación, concebida simplemente como validación de los instrumentos, se examinó a título exploratorio la segunda hipótesis postulada mediante análisis de correlación. Las relaciones, con un nivel significativo mínimo del 5%, pueden observarse en el siguiente cuadro de correlaciones (cuadro 2).

La experiencia de autonomía y competente valorada por los encuestados aparece relacionada con las estrategias (0,28 y 0,37) y el control (0,25 y 0,34), y también con los intereses metódicos (0,44 y 0,53). La experiencia de integración social depende, según los resultados de esta encuesta, positivamente de las nociones de control (0,28) y de las estrategias (0,42). Los propios intereses metódicos están relacionados con las estrategias (0,42) y con el control (0,52) que a su vez muestran una correlación positiva con la evaluación (0,31 y 0,61).

Resumen y perspectivas

Las definiciones del aprendizaje autodirigido son variadas (Straka, 1996). Su des-

cripción y explicación empírica también se atiende a diversos métodos (Brockett y Hiemstra, 1991). En conjunto, el aprendizaje autodirigido puede describirse como una interrelación dinámica entre intereses, motivación, estrategias, control y evaluación (Straka et al., 1996), y por otro lado parece hallarse relacionado con condiciones ambientales de experiencias, como demuestran los resultados de las investigaciones que reseñamos. Sin pretender sobrevalorar estos resultados, -aún faltan por efectuarse análisis más diferenciados de otras encuestas de mayor calibre- éstos nos indican que la consideración de actividades plausibles pero poco diferenciadas y/o de características personales (establecidas por ejemplo a través de un estudio Delphi con expertos (Guglielmino, 1977)) conducen a un callejón sin salida (véase también Straka y Hinz 1996), cuando no se recurre además de ésta a teorías «fuertes» de otras disciplinas emparentadas. Si dichas disciplinas demostrasen ser aplicables para el aprendizaje autodirigido de alumnos y las condiciones específicas de su mundo laboral, puede esperarse que surjan recomendaciones fundamentadas y prometedoras para lograr un desarrollo a medida del personal y la organización en las empresas del tercer milenio.

Referencias bibliográficas

Atkinson, J. W., *An introduction to motivation*, Van Nostrand, Nueva York, 1964.

Brockett, R., Hiemstra, R., *Self-direction in adult learning*, Routledge, Londres, 1991.

Brookfield, S. D., *Developing critical thinkers*, Jossey-Bass, San Francisco, 1989.

Carré, P., « Self-directed learning in French professional education », in *New ideas about self-directed learning*, Oklahoma, 1994, p. 139-148.

Deci, E. L., Flaste, D., *Why we do what we do? The dynamics of personal autonomy*, Grosset/Putnam, Nueva York, 1995.

Deci, E. L., Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, Nueva York, 1985.

Deci, E. L., Ryan, R. M., « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, p. 1024-1037.

Guglielmino, L. M., « Development of the self-directed learning readiness scale. Doctoral dissertation », *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467 A, University of Georgia, 1977.

Heckhausen, H., Rheinberg, F., « Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet », *Unterrichtswissenschaft*, 8, 1980, p. 7-47.

Hiemstra, R., *What's in a word? Changes in self-directed learning language over a decade*, Beitrag zum 10. SDL Symposium, West Palm/FL (à paraître), 1996.

Huber, F., *Allgemeine Unterrichtslehre*, Klinkhart, Bad Heilbrunn, 1972.

Klauer, K. J., *Die Revision des Erziehungsbegriffs*, Schwann, Düsseldorf, 1973.

Knowles, M. S., *Self-directed learning*, Follett, Chicago, 1975.

Knowles, M. S. et al., *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Die Bedeutung motivationaler Einflussfaktoren für selbstgesteuertes Lernen », *Unterrichtswissenschaft*, 3, 1996, p. 250-266.

Prenzel, M., *Die Wirkungsweisen von Interessen*, Westdeutscher Verlag, Cologne, 1986.

Straka, G. A., « Selbstgesteuertes Lernen - Vom "Key-West-Konzept" zum "Modell motivierten selbst-gesteuerten Lernens" », in Geißler, H. (dir.), *Arbeit, Leben und Organisation*, Weinheim, 1996, p. 59-77.

Straka, G. A., Hinz, J., *The original SDLS (Self-directed learning readiness scale) reconsidered*, Waxmann, Münster, 1996.

Straka, G. A., Nenniger, P., « A conceptual framework for self-directed-learning readiness », in H. B. Long and Associates (dir.), *New dimensions in self-directed learning*, University Press, Oklahoma, 1995, p. 243-255.

Straka, G. A., Nenniger, P., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells », *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 1996, p. 150-162.

Tough, A. T., *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Ontario Institutes for Studies in Education, Toronto, 1971.

Europa Internacional

Informaciones y estudios comparativos.

Identification and validation of prior and informal learning : experiences, innovations and dilemmas.

Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel : expériences, innovations et problèmes.

Ermittlung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen : Erfahrungen, Innovationen, Probleme.

BJORNAVOLD J

Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Salónica: CEDEFOP, 1997, 61 p.

(CEDEFOP Panorama, 67)

Disponible en: CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas, GR-55102 Salónica, info@cedefop.gr

EN FR DE

Durante los últimos 5 a 10 años, una serie de países tanto europeos como extra-europeos han creado metodologías y sistemas para el reconocimiento, la validación y la certificación de conocimientos previos no reglamentados. A escala de la Unión Europea, se han presentado ya diversas sugerencias para la implantación de un Sistema Europeo de Acreditación de Competencias y de la Tarjeta Personal de Competencias. Es opinión común que el reconocimiento de los conocimientos previos permitirá mejorar la transparencia y transmisión de las competencias. Debido a que la mayor parte de los sistemas y metodologías actuales han funcionado sólo durante un periodo comparativamente breve, resulta difícil aún corroborar dicha opinión. La información existente en la actualidad es incoherente, y en la mayoría de los países de alcance bastante limitado. Con algunas excepciones, las descripciones se basan en la presunción de determinados potenciales, no en evaluaciones fácticas de las experiencias adquiridas. El objetivo de este Panorama Cedefop es presentar y debatir algunas de las experiencias y problemas relacionados con el tema.

Forecasting sectors, occupational activities and qualifications in the Federal Republic of Germany : a survey on research activities and recent findings: contribution to the Ciretoq meeting, Marseilles, 20 and 21 November 1995.

Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt fuer Arbeit, BIBB

Salónica: CEDEFOP, 1997, 82 p.

(CEDEFOP Document)

ISBN 92-828-1172-7

Disponible en: CEDEFOP,

Marinou Antipa 12, GR-57001 Salónica

EN

Este documento examina proyecciones clásicas a largo plazo de la estructura de la población activa en Alemania Occidental, y los resultados e implicaciones fundamentales de éstas. Diferencia entre tres enfoques macroeconómicos distintos para efectuar previsiones sobre la población activa: 1) previsiones econométricas de la demanda global de mano de obra y proyecciones del potencial de población activa; 2) métodos estructurales para la demanda de mano de obra por cualificaciones sectoriales y actividades laborales; y 3) proyecciones de la oferta de mano de obra por niveles de cualificaciones, incluyendo la nueva oferta y la demanda de sustitución.

Work organisation and qualifications in the retail sector : The case of the micro-enterprise, synthesis report.

KRUSE W et al

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 99 p.

(CEDEFOP Document)

ISBN 92-828-1574-9, en

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN

Este estudio investiga las relaciones entre la organización del trabajo y las

Selección de lecturas

Esta sección ha sido preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP

En la sección «Selección de lecturas» se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.



cualificaciones en el sector del comercio minorista. La organización del trabajo se halla en transformación continua, con efectos importantes sobre el contenido del empleo y las tareas. Están surgiendo nuevos requisitos de competencias, con dimensiones tanto técnicas como sociales. Ello recuestiona las cualificaciones y la jerarquía del trabajo tradicionales. El comercio minorista es uno de los sectores sometidos a un cambio constante, debido a diversos factores entre los que se cuentan la automatización, el Mercado Unico, la globalización de la economía, los ciclos de vida de productos cada vez más cortos y las extremadamente diversificadas necesidades de los clientes. Este estudio examina las microempresas, un grupo raras veces objeto de investigación a escala europea. Se basa en el examen de 20 empresas, cada una con un máximo de 10 trabajadores, en Grecia, Portugal, Irlanda y Países Bajos, analizando sus procesos de evolución interna, sus resultados y su relación con las cualificaciones.

Chiffres clés de la formation professionnelle dans l'Union européenne.

Comisión Europea - DG XXII

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 132 p.

ISBN 92-828-1323-1, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE

Este informe se ha elaborado como respuesta a la creciente conciencia sobre el importante papel que debe desempeñar la formación profesional para ayudar a mejorar la competitividad de la UE y de sus Estados Miembros. Está dividido en cinco capítulos. El Capítulo 1 examina la situación demográfica y del mercado de trabajo, a la que debe responder la evolución de la formación profesional. El Capítulo 2 describe estadísticamente los programas de formación profesional inicial en funcionamiento en cada uno de los Estados Miembros. El capítulo 3 proporciona indicadores sobre la formación profesional continua que ofrecen las empresas a sus trabajadores. El Capítulo 4 estudia las experiencias formativas de las empresas muy pequeñas y de los independientes, y, por último, el Capítulo 5 ofrece infor-

mación sobre los programas e iniciativas comunitarias financiadas por el Fondo Social Europeo (FSE) y el programa Leonardo da Vinci para fomentar la formación profesional.

Les jeunes de l'Union européenne : ou les âges de transition.

Comisión Europea - DGXXII; Oficina estadística de las Comunidades Europeas, EUROSTAT

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 111 p.

ISBN 92-828-0439-9, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE

Este estudio describe las principales tendencias, similitudes y contrastes que existen entre los Estados Miembros en campos como la educación, la formación, la transición al mercado de trabajo, la vida familiar y las condiciones de vida. Resalta dos puntos: en primer lugar, independientemente de la definición empleada de juventud, el porcentaje de «jóvenes» dentro de la población está decreciendo lenta pero indefectiblemente en todos los Estados Miembros de la Unión Europea. En segundo lugar, las fases características en la transición de la escolaridad de tiempo completo al empleo están ralentizándose: los jóvenes permanecen más tiempo en el sistema educativo, tardan más en pasar de la formación al trabajo y esperan más tiempo antes de crear una propia familia.

La formation après trente ans.

Oficina estadística de las Comunidades Europeas, EUROSTAT

Statistics in focus, population and social conditions (Luxemburgo) 11, 1997, p. 1-6

ISSN: 1024-4360, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE

Según los resultados de la Encuesta sobre la Población Activa, sólo algo más de 8 millones de europeos mayores de 30 años declararon en la primavera de 1996 haber recibido una enseñanza o una formación



en las cuatro semanas que precedieron a la encuesta. Los índices de formación son mayores en la Europa septentrional: 11,8% en Dinamarca, 11,7% en Suecia, 10,7% en Finlandia, 8,6% en los Países Bajos y 7,4% en el Reino Unido, en comparación con el promedio de la UE (3,6%). Los actuales instrumentos estadísticos no permiten detectar todas las medidas formativas destinadas a los parados. Por ello, este estudio se centra en los 6,3 millones de personas que aceptan un empleo subsiguientemente a una formación. Permite extraer como consecuencia que el acceso a un nuevo empleo y la posesión de cualificaciones constituyen factores importantes para aumentar las oportunidades de formación.

L'enseignement secondaire dans l'Union européenne: structures, organisation et administration.

Red de información sobre la educación en la Comunidad Europea, EURYDICE
Bruselas: EURYDICE, 1997, 141 p.
2-87116-259-X, fr

Disponible en:

Unidad Europea de EURYDICE,
rue d'Arlon 15, B-1050 Bruselas,
Tel. 32-2-238-30-11,
Fax. 32-2-230-65-62,
EURYDICE.UEE@euronet.be
EN FR

A finales del siglo XX, la enseñanza secundaria debe desempeñar un papel importante en cuanto a formar a los jóvenes y equiparles para su evolución futura. El desafío por afrontar ya no es tanto el acceso democrático a este nivel educativo como el de adaptar los métodos pedagógicos y los contenidos de los cursos. Este estudio aspira a contestar a numerosas cuestiones que plantean quienes desearían comprender la organización y los objetivos principales que deben presidir esta fase del proceso educativo. El informe se halla dividido en cuatro capítulos esenciales: las actuales estructuras educativas; la organización de la educación; la formación de los formadores; y la forma en la que se imparte actualmente la enseñanza secundaria. Resalta las principales tendencias surgidas y la diversidad estructural existente entre los diversos países. El estudio abarca a los Estados Miembros de la UE y a los países de la AELC/EEE.

Qualification challenges in the partner countries and Member States.

European Training Foundation, ETF
Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 146 p.
ISBN 92-9157-067-2

Disponible en:

EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE), L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

Este documento reúne las ponencias presentadas al seminario de dos días que organizó la FEF sobre innovación curricular, cuyo objetivo era reunir a expertos de los países asociados del Este y de los Estados Miembros para debatir las tareas y las consecuencias del desarrollo curricular en los países asociados. La innovación curricular es un proceso complejo que debe tomar en cuenta los cambios globales acaecidos en la sociedad, la economía y en los campos de la ciencia y la tecnología. El resultado principal del seminario fue una mayor conciencia de la diferencia existente entre un currículo ideado para producir competencias y conocimientos y los orientados a la capacidad de resolver problemas.

Vocational education and training reform

☐ **in Bulgaria.**

25p., ISBN 92-9157-128-8, en

☐ **in Romania.**

27 p., ISBN 92-9157-149-0, en

☐ **in Slovenia.**

26 p., ISBN 92-9157-152-0, en

☐ **in the Czech Republic.**

31 p., ISBN 92-9157-131-8, en

☐ **in Poland.**

26 p., ISBN 92-9157-146-6, en

☐ **in Latvia.**

27 p., ISBN 92-9157-140-7, en

☐ **in Lithuania.**

30 p., ISBN 92-9157-143-1, en

☐ **in Estonia.**

27 p., ISBN 92-9157-134-2, en

☐ **in Hungary.**

34 p., ISBN 92-9157-137-7, en

Fundación Europea de la Formación, FEF
Luxemburgo: EUR-OP, 199

Disponible en:

EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE), L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN

La Fundación Europea de la Formación ha elaborado estos informes sobre las re-





formas en la enseñanza y formación profesionales a partir sobre todo de informaciones ofrecidas por los Observatorios Nacionales de los Países de la Europa Central y del Este. Cada informe consiste en una descripción condensada de la situación actual en la formación profesional y un análisis de los principales desafíos que ha de afrontar la reforma de la formación profesional en los países estudiados. También menciona posibles prioridades para la futura asistencia que deberá apoyar y acelerar el proceso de reforma. Estos informes se actualizarán en 1998. Pueden consultarse estos documentos en: www.etf.it/FTP/ET/ETREP/

Promoting vocational education and training: European perspectives.

BROWN A ed.

Comisión Europea - programa LEONARDO; EUROPREF;

Tampere: Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitos, 1997, 137 p.

(Ammattikasvatussarja, 17)

ISBN 951-44-4193-1;

Disponible en: University of Tampere, P.O.Box 617, FIN-33 101 Tampere
EN

Esta obra es uno de los resultados de un proyecto principal de investigación y desarrollo europeos sobre nuevos tipos de formación para los especialistas de la formación profesional. El proyecto de investigación ha recibido su financiación como parte integrante del programa LEONARDO de la Comisión Europea. El objetivo del proyecto era efectuar una investigación internacional que permitiese detectar los nuevos perfiles ocupacionales para los especialistas de la formación profesional, formadores, planificadores y gestores de la FP en Europa, y crear nuevos currículos y programas de formación para estos profesionales. El diseño del proyecto adoptó un enfoque interdisciplinario, con la intención de lograr una interacción estrecha entre las cuestiones del campo investigador y los objetivos prácticos de desarrollo.

Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne : Lisbonne 1997.

Consejo de Europa; Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO
Estrasburgo: Consejo de Europa, 1997, 17p.

(DECS-HE, 97/3)

Disponible en: Consejo de Europa, B.P. 431 R6, F-67006 Strasbourg Cedex
EN FR

El acuerdo conjunto Consejo de Europa/UNESCO (Convenio de Reconocimiento de Lisboa) estipula principios para la evaluación y el reconocimiento de cualificaciones adquiridas en los países de la UNESCO-Región Europea (continente europeo y algunos países no europeos como Canadá, Israel y los EEUU). El reconocimiento comprende la convalidación de cualificaciones de la enseñanza superior, de cualificaciones que otorgan acceso a la enseñanza superior, y también el reconocimiento de periodos de estudio. Los países firmantes de este convenio estarán obligados a adherirse a los principios indicados.

Education et équité dans les pays de l'OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

París: OECD, 1997, 131 p.

ISBN 92-64-25478-1,fr

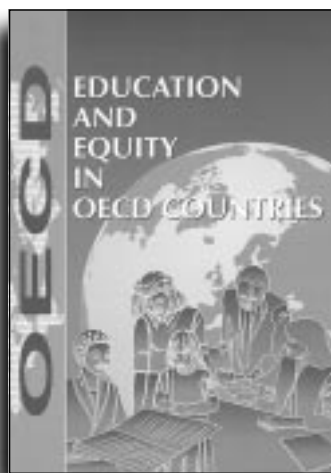
Disponible en: OECD, 2 rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16

EN FR

Esta publicación proporciona un amplio panorama sobre la educación y la igualdad en los países de la OCDE, situando las tareas y las opciones políticas en su contexto socioeconómico y resumiendo los principios políticos esenciales. La primera sección se ocupa de las evoluciones económica, social y educativa. La segunda examina los métodos de acceso y la participación en los sistemas educativo y formativo, y las cuestiones y opciones políticas a las que estos factores dan lugar. La tercera sección reúne las principales implicaciones de las anteriores para exponer una orientación política fundamentada en las observaciones, debates y conclusiones expuestas en el estudio.

Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 1997.

Centre for Educational Research and In-





novation, CERI; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

París: OECD, 1997, 415 p.

ISBN 92-64-25622-9, fr

Disponible en: OECD, Head of publications, 2, rue André-Pascal, F-75775 Paris cedex 16

EN FR DE

Los indicadores educativos de la OCDE proporcionan una visión del funcionamiento comparativo de los sistemas de enseñanza y reflejan tanto los recursos invertidos en ellos como sus resultados y rendimientos. Los 41 indicadores que presenta este volumen pueden ayudar a los decisores políticos a evaluar el rendimiento estudiantil y de los centros educativos, a controlar el funcionamiento de los sistemas educativos y a planificar y gestionar recursos y servicios educativos. Directa e indirectamente, pueden influir sobre el proceso de génesis de políticas y contribuir a la contabilidad pública de los sistemas educativos. El *Analyse des politiques éducatives 1997* acompaña a esta edición (ISBN:92-64-15682-8,en)

Manuel pour élaborer de meilleures statistiques de la formation : conception, mesure, enquêtes.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

París: OECD, 1997, 275 p.

ISBN 92-64-255664, fr

Disponible en: OECD, 2 rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16

EN FR

Las reservas y la acumulación del capital humano de un país o de una empresa suelen considerarse una de las claves del rendimiento económico. Pero, a diferencia de las inversiones en la educación formal, aún desconocemos cuáles son los mejores mecanismos para reunir, calibrar y valorar las competencias adquiridas por la formación postsecundaria. Este manual afronta estos temas. Se ha elaborado para ayudar a mejorar la transparencia, la precisión y la fiabilidad de las informaciones sobre la formación - particularmente la vinculada a las empresas- y sus efectos. El manual será de utilidad para todos los interesados en ampliar su comprensión de estos temas, y especialmente para los institutos esta-

dísticos nacionales encargados de elaborar encuestas sobre la formación.

L'enseignement post-obligatoire pour les personnes handicapées.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

París: OECD, 1997, 88 p.

ISBN 92-64-25601-6, fr

Disponible en: OECD Head of Publications Service, 2 rue Andre-Pascal, 75775 Paris Cedex 16

EN FR

La formación postobligatoria resulta ya algo esencial para el empleo en todos los puestos de trabajo remunerados, salvo los de menor categoría. Esta conclusión se extiende tanto a las personas discapacitadas como a las no discapacitadas; los diversos países reconocen ahora la necesidad de ampliar los sistemas actuales para afrontar las necesidades de los alumnos discapacitados. Esta evolución tiene una particular importancia porque los discapacitados se hallan proporcionalmente infrarrepresentados en la formación postobligatoria y en el empleo. La obra describe los recientes desarrollos políticos y prácticos en este ámbito, a partir de informes procedentes de 12 países: Australia, Canadá, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia y el Reino Unido.

Compétitivité régionale et qualifications.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE

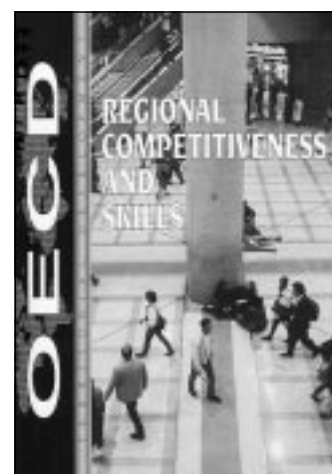
París: OECD, 1997, 207 p.

ISBN 92-64-25684-9, fr

Disponible en: OECD Head of Publications Service, 2 rue Andre-Pascal, 75775 Paris Cedex 16

EN FR

Los recursos humanos, la formación, las cualificaciones y las competencias son factores esenciales para el desarrollo de las economías regionales. La noción de regiones «formativas», que se está imponiendo por su propio peso, tiene sin embargo que traducirse en la práctica: pero ¿bajo qué condiciones y cuáles son sus prioridades? Las políticas regionales se centran cada vez más en los recursos humanos y su orientación hacia la de-





manda del mercado y la mejora de las asociaciones. La gran diversidad de los sistemas regionales para el desarrollo de los recursos humanos en los países industrializados nos muestra que una administración regional eficaz, acompañada por una orientación igualitaria, puede reforzar y consolidar las políticas nacionales. Este volumen aporta nuevas reflexiones sobre estos temas y constituye una útil fuente de información e inspiraciones para los agentes regionales y sus instancias nacionales asociadas.

Technical and vocational education in Azerbaijan.

Proyecto internacional sobre enseñanza técnico-profesional, UNESCO, UNEVOC
Berlín: UNEVOC, 1997, 14 p.
Disponible en: UNEVOC, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin, email: uhber@unesco.org
EN

Este estudio es el primer documento extenso sobre la enseñanza técnico-profesional en Azerbaiyán disponible en un idioma de la Europa occidental. Describe la estructura institucional de la enseñanza técnico-profesional en Azerbaiyán, sus problemas en cuanto a la situación del mercado de trabajo y la emigración forzosa, y concluye con recomendaciones para las próximas medidas de cooperación internacional.

La mise en place de formations initiales en alternance : enjeux, problèmes et solutions.

GREFFE X
International Institute for Educational Planning, IIEP
París: International Institute for Educational Planning, 1997, 85 p.
(IIEP research and studies programme)
Disponible en: IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris
FR

En primer lugar, el estudio trata y debate los objetivos de la formación alterna (o alternancia) y sus diferentes tipos. En segundo término, presenta los sistemas de formación alterna existentes en algunos países desarrollados (Alemania, Francia, Reino Unido, Dinamarca, España, Suiza, Estados Unidos y Canadá), evaluando tam-

bién sus resultados y su eficacia. Por último, el autor expone posibilidades para el futuro desarrollo y la mejora de la formación alterna.

Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles.

BERTRAND O
International Institute for Educational Planning, IIEP
París: International Institute for Educational Planning, 1997, 128 p.
(IIEP research and studies programme)
Disponible en: IIEP, 7-9 Rue Eugène-Delacroix, F-75116 Paris
FR

Este estudio se ha elaborado en el contexto de un proyecto sobre nuevas tendencias dentro de la formación técnico-profesional. En su primera parte, el autor examina los problemas referidos a la evaluación y certificación de competencias y experiencias individuales y cualificaciones ocupacionales. Resalta el aspecto de la planificación educativa y la gestión de la formación. En la segunda parte, presenta tres sistemas típicos de certificación en países industrializados (Francia, Portugal, Alemania, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, y EEUU) comparándolos entre sí. El criterio para diferenciar entre los tres modelos de certificación es el grado en el que la reglamentación de la formación y la certificación está dirigida por el Estado o cedida a las fuerzas del mercado. En la tercera parte, el autor examina y analiza los diferentes sistemas de acreditación y sus problemas en los antiguos países comunistas en vías de desarrollo. En la sección cuarta del estudio se comparan los diferentes mecanismos de acreditación, sus ventajas y sus carencias.

Instruments, tools and policies to anticipate the effects of industrial change on employment and vocational qualifications: European report, study for the European Commission DG V.

FEIJEN T; REUBSAET T;
VAN OOTEGEM L
Institut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, ITS; Hoger Instituut voor de Arbeid, HIVA
Nijmegen: ITS, 1996, vii, 160 p.
Disponible en: ITS,





P.O. Box 9048, NL-6500 KJ/Nijmegen
EN

Este informe resume los resultados de un estudio encargado por la Comisión Europea sobre los métodos de anticipación de la evolución en el empleo y en las cualificaciones profesionales existentes en los 12 Estados Miembros de la UE. Estas evoluciones se deben a las modificaciones de los mercados, la tecnología, las estructuras organizativas y las reglamentaciones. Se examinan las estructuras de previsión, sus métodos y sus prácticas tanto a escala nacional como de las empresas. Tras el análisis del aspecto de previsión, se estudia también el aspectos de la intervención: la adaptación de programas formativos -ya sean de formación profesional inicial o de formación profesional continua-, el papel de la orientación profesional, el papel de las agencias de empleo y el de los decisores a escala sectorial. A escala de las empresas, el impacto de las evoluciones industriales tiene repercusiones sobre su política formativa y su política de contratación.

Convergence and fragmentation? : vocational training within the EU.

SCOTT P F; KELLEHER M ((ed))
European Journal of Education (Paris) 31 (4), 1996, p. 463-482
ISSN: 0141-8211
Disponible en:
Carfax Publishing Company,
P.O. Box 25, Abingdon,
UK-Oxfordshire OX14 3UE
EN

La formación profesional ha sido tradicionalmente uno de los ámbitos avanzados en cuanto a posibilidades de subsidiaridad (transferencia) nacional. Este artículo presenta los resultados de una encuesta en 16 países e indica que entre los países de la UE se está produciendo actualmente un cierto solapamiento de tendencias, aún cuando algunas de éstas sean mutuamente excluyentes. Similarmente, existen algunas iniciativas políticas y estructurales comunes, pero la naturaleza de las mismas no permite asegurar tampoco la existencia de procesos que puedan calificarse de auténticas convergencias.

Education and work in Great Britain, Germany and Italy.

JOBERT A; MARRY C
Londres: Routledge, 1997, 320 p.
ISBN 0-4151-5333-6;
EN

Este volumen examina las múltiples relaciones entre la educación, definida ampliamente, y el trabajo, a través de un análisis de la bibliografía existente sobre la transición de la escuela a la vida activa, sobre la formación profesional y sobre el mercado de trabajo.

International student mobility : The Nordic experience.

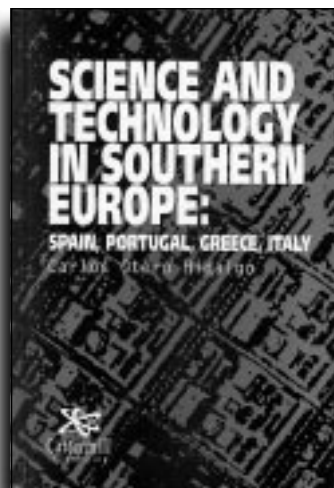
NYBORG P
European Journal of Education (Amsterdam) 31(2), 1996, p. 193-203
ISSN: 0078-7787;
Disponible en: Carfax Publishing,
P.O. Box 25, Abingdon, Oxon OX14 1RW
EN

El documento examina la movilidad entre estudiantes de secundaria en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia y presta atención a las contradicciones que plantea la presencia de tres de estos países escandinavos dentro de la Unión Europea mientras que dos siguen fuera de ella. Se analiza el papel de diversos acuerdos formales y se consideran sus implicaciones en cuanto a necesidades políticas para la cooperación interinstitucional y/o internacional.

'You're never too old to learn!': third-age perspectives on lifelong learning.

WILLIAMSON A
International Journal of Lifelong Education (Londres) 16(3), 1997, p. 173-184
ISSN 0260-1370
Disponible en: 1, Gunpowder Square,
London EC4A 3DE, UK
EN

La demografía de una sociedad en envejecimiento ha planteado nuevos desafíos educativos que, según este artículo, deberán afrontarse incluyendo en la formación permanente aspectos destinados a la tercera edad. Un panorama de las definiciones actuales de la formación permanente revela una inclusión mínima de la tercera edad. El estudio concluye que la



base de la formación permanente debieran ser programas educativos de integración para todas las edades, y no de segregación. Estos programas podrán preparar mejor a las personas para sus responsabilidades en todas las etapas de una vida humana.

Science and Technology in Southern Europe: Spain, Portugal, Greece and Italy.

OTERO HIDALGO C
Londres: Cartermill, 1997, 308 p.
ISBN 1-86067-185-3, en
EN

En el último decenio, los países de la Europa meridional se han beneficiado de unas políticas nacionales muy activas de I+D, además del Marco I+D y otros programas de la Unión Europea. Ello ha provocado un incremento muy rápido en los indicadores de I+D y una importante evolución de los sistemas científicos y tecnológicos en estos países. En esta obra se presentan detalladamente los sistemas científico-tecnológicos de España, Portugal, Grecia e Italia, y se explican elementos tales como el marco jurídico de las instituciones responsables de fijar la política científica, los planes nacionales de investigación, el papel de la universidad y de las empresas privadas en la investigación, las innovaciones y el desarrollo tecnológico, los programas de investigación promocionados por instituciones públicas, los principales centros públicos de investigación, la importancia del sector investigador de un país en el contexto internacional y la difusión de los resultados del trabajo científico.

Vocational education and training today: challenges and responses.

PSACHAROPOULOS G
Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 49(3), 1997, p. 385-394
ISSN: 1363-6820;
EN

La formación profesional (FP) continúa siendo un instrumento favorito de intervención social para lograr una serie de objetivos, tales como un crecimiento económico acelerado, una reducción del paro juvenil y la obtención de ventajas en la

globalización económica. Y ello a pesar del gran escepticismo con que se juzga su eficacia. El artículo examina los argumentos que ofrecen una visión de la FP como panacea de numerosos males sociales e indica una serie de posibilidades alternativas o complementarias que harían más relevante la FP para el mundo del trabajo e incrementarían su eficacia. Muchas de estas iniciativas escaparían al ámbito de competencias de la FP tradicional, pues pertenecen al entorno macroeconómico, a la demanda general de trabajo, y, paradójicamente, al sector de la educación general (más que al de la especializada).

Unión Europea: políticas, programas y participantes

Final evaluation of the FORCE programme.

Comisión Europea- DGXXII
Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 288 p.
ISBN 92-828-1391-6, en
Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE), L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.
EN

La evaluación final del programa FORCE para la formación profesional continua (FPC) fue efectuada en 1995/6 por un colectivo dirigido por el Tavistock Institute (Reino Unido) y dos asociados 'principales', Bernard Brunhes Consultants (FR) y el Instituto Tecnológico Danés (DK), junto a una red de agentes nacionales. Esta evaluación, a diferencia de la Evaluación Intermedia efectuada por un colectivo muy similar en 1993/94, ha intentado concentrarse en los resultados y efectos del programa. Así pues, no expone detalladamente la elección, la gestión y la aplicación de proyectos ya cubiertos por el Informe Intermedio de Evaluación. Esta evaluación se concentra asimismo en las últimas fases del programa no estudiadas por la evaluación previa, es decir, la Tercera Convocatoria de Proyectos (1993); incluye también la Encuesta FORCE/EUROSTAT sobre la FPC y los denominados informes por el artículo 11 sobre políticas y mecanismos nacionales de FPC. Un resumen de esta evaluación se ha publicado en el documento de la Comisión Europea COM97(384)final.



Informe intermedio sobre la aplicación del programa Leonardo da Vinci (presentado por la Comisión)

Comisión Europea

Luxemburgo, 1997, 22 p

(Documents, COM(97)399 final)

ISSN: 0257-9545; ISBN 92-78-23289-0

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE ES

Este documento es la primera evaluación intermedia que cubre el periodo 1995-96 del programa Leonardo da Vinci. Comprende dos partes: una sección comprende una breve presentación y un análisis de las evoluciones y tendencias generales o más específicas de los sistemas y mecanismos de formación profesional en los Estados Miembros y países participantes en el programa, y la otra, de conformidad con lo solicitado por el Consejo, un análisis de la aplicación y los efectos que ha tenido el programa. Se describen a escala comunitaria y nacional los elementos relevantes en cuanto a estructuras y procesos de aplicación del programa. Se indican asimismo datos presupuestarios y los primeros resultados del programa. Se expone la relación con los antiguos programas y se resalta la complementariedad con otras medidas e iniciativas actuales de la Comunidad Europea en materia de formación profesional.

Leonardo da Vinci 1995 studies on vocational training in Europe: directory of publications of the COMMETT, EUROTECNET, FORCE, LINGUA, PETRA programmes.

Comisión Europea DGXXII

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 246 p.

ISBN 92-826-0444-5, en

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN

Este repertorio contiene reseñas de más de 100 monografías publicadas entre los últimos años 80 y la mitad del decenio de 1990, en el contexto de los programas anteriormente existentes. El objetivo de las iniciativas de investigación en estos programas ha sido, en primer lugar, efectuar

estudios que permitan avanzar en la comprensión de temas relacionados con los objetivos específicos de los diversos programas, y en segundo término contribuir a la creación de una tradición europea de investigaciones con perspectivas políticas y prácticas dentro de la formación profesional.

Emploi - Youthstart : de nouvelles pistes pour l'emploi des jeunes.

Comisión Europea DGV

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 24 p

ISBN 92-827-8199-2, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE

Esta publicación consiste en un informe especial enfocado en el programa Youthstart como sección de la Iniciativa por el Empleo, una sección que aspira a afrontar los problemas de la exclusión del mercado de trabajo de los jóvenes sin cualificaciones.

Emploi et mutations industrielles : exemples de projets FSE.

Comisión Europea DGV

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 123p.

(Fondo Social Europeo)

ISBN 92-828-1390-8, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR DE

El Fondo Social Europeo (FSE) invierte en las personas. Facilita financiaciones importantes para los programas que fomentan o recuperan la «contratabilidad» de los ciudadanos. Esta tarea tan vital debe proporcionar a las personas las competencias laborales convenientes, mejorando con ello la confianza en sí mismos y su adaptabilidad al mercado del empleo. Así pues, a partir de algunos estudios de caso, esta publicación ofrece ejemplos de evoluciones industriales y previsión de tendencias en el mercado laboral; formación profesional y necesidades de competencias; formación, reconversión, orientación y asesoramiento; y mejora y desarrollo de los sistemas formativos.





The ERASMUS experience : major findings of the ERASMUS evaluation research report.

TEICHLER U; MAIWORM F

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 209 p.

ISBN 92-828-0666-9, en

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN

El objetivo principal de ERASMUS, el Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de los Estudiantes Universitarios, ha sido posibilitar la participación de un número importante de estudiantes en cursos de enseñanza superior ofrecidos en otro país europeo, y lograr el reconocimiento académico formal de su estancia en el extranjero. El presente estudio analiza este periodo formativo, desde su creación en 1987 hasta su integración dentro del programa SOCRATES, de mayor amplitud, en 1995. Los temas tratados se agrupan en categorías principales, que incluyen la participación, la administración, las finanzas, los estudios en el extranjero y las actividades de apoyo, los resultados del estudio foráneo y materias de interés para estudiantes acogidos al SETC (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos).

La lutte contre les barrières de l'âge dans l'emploi : résumé de la recherche.

WALKER A

Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 157 p.

ISBN 92-826-0314-7, fr

Disponible en: EUR-OP (Oficina de publicaciones oficiales de la UE),

L-2985 Luxemburgo o en las oficinas de venta nacionales.

EN FR NL

Los gobiernos y los agentes sociales europeos han comenzado a reconsiderar la tendencia a abandonar el mercado de trabajo a menor edad y están reevaluando la gestión de la población activa de edades superiores. Este informe documenta la argumentación que explica este cambio de ac-

titud en el trabajador de edad, y evalúa las iniciativas procedentes de los sectores público y privado para combatir la barrera que supone la edad en el empleo. El análisis de prácticas con éxito se basa en entrevistas amplias y estudios de caso detallados, efectuados en siete Estados Miembros de la UE. Las conclusiones y las propuestas de intervención se destinan a todos aquellos interesados en la retención, la reconversión y la reintegración de los trabajadores que van envejeciendo.

Book of good practice : "Training young people in social competencies - some ideas -".

VOCHTEN A

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, VDAB;

Bruselas, 1997, 28 p.

Disponible en: VDAB, CPOS, Keizerslaan 11, 1000 Brussel

NL

Este documento se centra en el estudio del proyecto internacional NUORI del VDAB (Oficina flamenca del empleo y de la formación profesional) y del VIZO (Instituto flamenco de la empresa independiente), integrados en el marco del programa europeo EMPLEO-YOUTHSTART. Contiene inestimables informaciones prácticas sobre las formaciones destinadas a los jóvenes con aptitudes sociales. El autor también analiza con detalle, entre otros factores, las diferencias culturales, la gestión de conflictos, la formación de cualidades profesionales y las aptitudes de comunicación. Por último, el lector podrá encontrar asimismo referencias útiles sobre las aptitudes sociales a través de las páginas actuales de Internet.

The development of secondary vocational education, supported by Phare studies.

FEDOR M; REZMUVES J (eds.)

Budapest: Ministerio de Trabajo,

1997, 198p

Disponible en: Ministry of Labour,

Nepfűrdő n.21/d, 1138 Budapest,

Tel: 36 1 3310991, Fax: 36 1 3120426

EN

Este estudio es un examen de los principales objetivos del programa Phare aplicado en Hungría. Se concentra en la for-





mación profesional y la relación de estos proyectos con la política de formación profesional húngara. Se halla dividido en tres secciones. La sección 1 expone el sistema de la formación profesional y algunos temas relativos a la formación continua de formadores de FP. La sección 2 describe algunos estudios y cursos efectuados bajo los programas Phare de FP, tales como el desarrollo curricular, la educación medioambiental y la formación en lenguas extranjeras. La sección 3 resume algunas conferencias y actividades formativas.

The role of apprenticeship in enhancing employability and job creation : the significance of apprenticeship training for the labour market.

GELDERBLOM A; DE KONING J; STRONACH J
Netherland Economic Institute, NEI;
Rotterdam, 1997, 120 p.
Disponible en: NEI, P.O. Box 4175, 3006 Rotterdam, The Netherlands
EN

Este estudio se ha redactado por encargo de la Comisión Europea, como contribución a la reunión del Consejo de Europa en Amsterdam el 17 de junio de 1997. Se encuentra dividido en cinco partes: 1) definición de formación de aprendizaje y su relación con la creación de empleos; 2) tipos de formación de aprendizaje; 3) distribución por sectores y profesiones; 4) efecto sobre el mercado de trabajo, y 5) resumen amplio y conclusiones.





Estados Miembros



D Berichtssystem Weiterbildung VI: erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern.

KUWAN H

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMBF
Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996, 72 p.

Disponible en:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,
Heinemannstr. 2,
D-53175 Bonn,
information@bmbf.bund400.de
DE

Este es el informe de la 6ª encuesta sobre las tendencias de la formación continua en la República Federal de Alemania, que se elabora cada 3 años. Los entrevistados en el curso de esta encuesta representativa oral tenían entre 19 y 64 años de edad. El objetivo era establecer las tendencias actuales en el comportamiento de los alemanes en cuanto a la formación continua. Los temas investigados incluyen: el tiempo dedicado a la formación continua, factores que influyen la participación y estructura de la formación continua informal (no reglamentada). Sus resultados son: la participación en actividades de formación continua se está incrementando en general en la Alemania occidental, mientras que en la zona de la antigua RDA disminuye la participación en cursos de educación continua pero aumenta en los de formación profesional continua.

Vocational education and training in Germany.

COCKRILL A

Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 49(3), 1997, p. 337-350

ISSN: 1363-6820;

EN

Este artículo ofrece un análisis detallado pero accesible de la estructura actual del sistema alemán de formación profesional

y de alguna de las principales preocupaciones y problemas que están ocasionando tensiones dentro del mismo. En primer lugar, explica el denominado sistema dual de formación profesional inicial y la forma en la que éste viene apoyado por el sistema educativo general. Una serie de dificultades amenazan el futuro del sistema dual en su forma actual, siendo las más importantes las crecientes presiones para diferenciar y dar una mayor flexibilidad a la oferta formativa y también para estructurar los costes y la financiación de todo el sistema. En segundo término, el artículo describe el campo de la oferta de formación profesional continua, mucho menos reglamentado y debatido, y expone otros problemas actuales que afectan a este ámbito, como los conocimientos y la calidad deficientes, los problemas de acceso y -una vez más- la financiación de esta formación.

E The Spanish VET system at the turn of the century : modernization and reform.

MARTINEZ CELORRIO X

Journal of European Industrial Training (Bradford) 21(6-7), 1997, p. 220-228

ISSN: 0309-0590

EN

Este artículo sitúa en su contexto la reforma del sistema español de formación profesional (FP), exponiendo los acontecimientos y deficiencias sobresalientes de este proceso de modernización. La reacción más importante a la necesidad de mejorar, racionalizar y modernizar el antiguo sistema de formación profesional fue la creación del Programa Nacional de Formación Profesional en 1993. Tras unas negociaciones que se extendieron durante varios años, en 1992 la Confederación Empresarial y los sindicatos firmaron el Acuerdo Nacional sobre la Formación Continua, que ha dado un impulso considerable a este tipo de formación durante los últimos cuatro años. Ha sido la primera oportunidad que ha permitido crear un marco reglamentario para la asignación de fondos públicos destinados a promover el acceso abierto a la formación continua



de la población asalariada. En 1996 se firmó el segundo acuerdo; éste establece un modelo sectorial organizado a través de convenios colectivos, que aspira a enriquecer el modelo español de relaciones industriales.

F L'alternance en formation, un projet à construire.

MAUBANT P

Pour (Paris) 154, 1997, 181 p.

ISSN: 0245-9442;

FR

¿Cuáles son los desafíos y la polémica en Francia en cuanto a la formación alterna? ¿Cuáles son las especificidades de la problemática pedagógica aplicada en la alternancia? ¿Comportan las formaciones alternas las mejores condiciones para aprender? ¿Cómo definir y construir una nueva ingeniería de las formaciones alternas? ¿Cuáles son las competencias que surgen de la alternancia y cómo se producen? ¿Cómo desarrollan las personas formadas por este método su contratabilidad? ¿Cuál es el papel y las tareas para los tutores, los formadores y la empresa? ¿Cuáles son las formas de alternancia que deben desarrollarse para que produzcan competencias constructivas? ¿Cuál debe ser la didáctica de la alternancia y qué pedagogías deben inventarse para optimizar las situaciones formativas? Este número reúne contribuciones procedentes de investigadores y personas de la práctica sobre todas estas cuestiones.

Bref cadrage des pratiques de construction des certifications.

CHARRAUD A-M

Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ

Marsella: CEREQ; 1997, sin paginar

Disponible en:

CEREQ, 13 place de la Joliette,

F-13 000 Marseilles

FR

Este documento expone el papel de las Comisiones profesionales consultivas en la construcción de los títulos profesionales del sistema educativo nacional francés. Evoca a continuación las misiones de la Comisión técnica de homologación (CTH) y los Certificados de Cualificación

profesional (CQP) de las comisiones paritarias nacionales del empleo (CPNE). Precisa la función de las certificaciones en las clasificaciones ocupacionales. Señala también los textos reglamentarios relacionados con los diferentes puntos tratados.

FIN Finnish Education in Focus.

National Board of Education, NBE;

Helsinki: NBE, 1997, 58 p.

ISBN 951-719-996-1, en

Disponible en:

National Board of Education,

P.O.Box 380,

FIN-00531 Helsinki, Finland

FI EN SV

Este informe proporciona un panorama estadístico de la educación en Finlandia. Elaborado por la Comisión Nacional Educativa, se destina a expertos que necesiten estadísticas actualizadas sobre temas educativos. Ofrece información sobre instituciones educativas, estudiantes, financiación de la enseñanza, población y actividades de investigación. La mayoría de los datos se basan en estadísticas efectuadas en 1993 y 1995.

GR The development of vocational education policy in Greece.

PATINIOTIS N; STAVROULAKIS D

Journal of European Industrial Training (Bradford) 21(6-7), 1997, p. 192-202

ISSN: 0309-0590

EN

La formación profesional griega sólo se ha desarrollado recientemente, y por lo esencial gracias a influencias externas. Este retraso se atribuye en su mayor parte a modelos de empleo idiosincráticos que favorecen un trabajo de escasas cualificaciones, y a la cultura que empuja a los jóvenes a la enseñanza superior. La tradicional falta de continuidad de la política educativa nacional, y la persistente escasa financiación de la formación profesional por el Estado han dado lugar a una acumulación de problemas con una larga historia. Esta situación se añade a una organización indolente de la FP, más o menos incapaz de afrontar con eficacia temas sociales de carácter crucial, como





son el desempleo y el desafío que plantean las nuevas tecnologías.

NL Vocational education in the Netherlands : developments in initial and continuing vocational education.

WESTERHUIS A; HENDRIKS L

Centro Neerlandés para la Innovación en la Educación y la Formación, CINOP
's-Hertogenbosch: CINOP, 1997, 94 p.
ISBN 90-5463-062-0, en
EN NL

Esta publicación es el informe holandés sobre la aplicación y los efectos del programa Leonardo da Vinci y sobre el sistema nacional actual de la FP, tal y como requiere el Artículo 10 de la Decisión del Consejo por la que se crea este programa. A fin de admitir una comparación con los sistemas existentes en los otros países de la Unión Europea, el texto distingue dos subcategorías dentro del sistema holandés de formación profesional: la formación profesional inicial y la continua. Ofrece un resumen general de la política y el sistema educativos neerlandeses, centrado en la formación profesional inicial y continua. Otros temas tratados son: el papel de los agentes sociales en la planificación y aplicación de la legislación educativa, los costes de la formación profesional, las diferentes organizaciones e instituciones que ofrecen formación profesional y los requisitos de acceso y cifras de participantes en los diferentes tipos de la formación profesional.

UK GNVQs 1993-97 a national survey report: the evolution of GNVQs : enrolment and delivery patterns and their policy implications.

Further Education Development Agency, FEDA

Bristol : Taylor Brothers Bristol,
1997, 140 p.
ISBN 1-85338-446-1
EN

Este documento es el informe final de un proyecto principal de investigación apoyado por la Agencia para el Desarrollo de la enseñanza Complementaria de Perfeccionamiento y por la Nuffield Foundation. El objetivo de este proyecto era examinar la evolución de las GNVQs (General National Vocational Qualifications-Cualificaciones Profesionales Nacionales de Carácter General) y hasta qué punto su desarrollo corresponde a los fines originalmente fijados por el gobierno. Abarca el periodo 1993-97, ofreciendo abundantes datos nacionales y longitudinales sobre las GNVQs Intermedias y Avanzadas.

Skill needs in Britain 1997

Department for Education and Employment, DfEE

London: IFF Research, 1997, unpagged.
ISBN 0951-6802-77

Las encuestas británicas de necesidades de competencias efectuadas durante los últimos 8 años constituyen los estudios más amplios de necesidades de competencias y comportamientos formativos efectuados entre empresarios en Gran Bretaña. Para esta última encuesta se han efectuado entrevistas a más de 4000 empresarios, cada uno de los cuales da empleo a más de 25 trabajadores. Los empresarios pertenecían a todas las regiones británicas y a todos los sectores industriales del país, con la excepción de agricultura, silvicultura y pesca. Se analizan los resultados por sector industrial, tamaño de la empresa y región de la misma y, cuando es posible, se efectúan también comparaciones con anteriores encuestas de esta serie de informes. Algunos de los temas que incluye la encuesta son: nivel de las competencias requeridas; dificultades de contratación y déficits de competencias; profesiones en las que existen déficits de competencias; existencia de un desfase de competencias; reglamentos, gestión e impartición de formación fuera del puesto de trabajo, y conciencia de las iniciativas de formación y participación en las mismas.





Miembros de la red documental del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104

B-6000 Charleroi

Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretariado)

+32.71.20 61 68

+32.71.20 61 73

Fax.: +32.71.20 61 98

Sigrid Dieu

E-mail: sigrid.dieu@forem.be

Web Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding)

Keizerlaan 11

B-1000 Bruxelles

Tel.: +32.2.506 04 58-459

Fax.: +32.2.506 04 28

Philip de Smet, E-mail: pdsmet@vdab.be

Reinald van Weyd, E-mail: rvweydev@vdab.be

Web Site: <http://www.vdab.be>

GR

OEEK (Organisation pour la formation et l'enseignement professionnels)

1, Ilioupoleos Street

17236 Ymittos

GR-Athen

Tel.: +30.1.976 05 93

Fax.: +30.1.976 44 84

Alexandra Sideri (biblioteca)

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Condesa de Venadito, 9

E-28027 Madrid

Tel.: +34.1.585 95 82/585 95 80

Fax.: +34.1.377 58 81/377 58 87

Juan Cano Capdevila (Subdirector)

María Luz de las Cuevas

(Información y documentación)

Web Site: <http://www.inem.es>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-Dublin 4

Tel.: +353.1.668 57 77

Fax.: +353.1.668 26 91/ 668 21 29

Margaret Carey (Responsable)

E-mail: careym@iol.ie

Jean Wrigley (biblioteca)

E-mail: fasltcde@iol.ie

Web Site: <http://www.fasdn.com>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Via Morgagni 33

I-00161 Rom

Tel.: +39.6.44 59 01

Fax.: +39.6.44 25 16 09

Alfredo Tamborlini (Director general)

Colombo Conti (Resp. de la documentación)

Luciano Libertini

E-mail: isfol.doc2@iol.it (Biblioteca)

E-mail: isfol.stampa@iol.it (Prensa)

Web Site: <http://www.isfol.it/>

DK

DEL (Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse)

Rigsgade 13

DK-1316 Copenhagen K

Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301

Fax.: +45.33.14 19 15/14 42 14

Søren Nielsen (Jefe de proyecto)

Merete Heins (Biblioteca)

E-mail: mh@mail.delud.dk

FIN

NBE (Consejo nacional de la enseñanza)

Utbildningsstyrelsen/Opetushallitus

Hakaniemenkatu 2Ms.

FI-00530 Helsinki

Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)

+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)

Fax.: +358.9.77 47 78 65

Leena Walls, E-mail: leena.walls@oph.fi

Arja Mannila, E-mail: Arja.Mannila@oph.fi

Web Site: <http://www.oph.fi>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2, Circuit de la Foire internationale

Postfach 1604 (Kirchberg)

L-1016 Luxembourg

Tel.: +352.42 67 671

Fax.: +352.42 67 87

Ted Mathgen

E-mail: daniele.menster@batel.lu

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Referat K4

Fehrbelliner Platz 3

D - 10702 Berlin

Tel.: +49.30.8643-2230 (BC)

+49.30.8643-2445 (SB)

Fax.: +49.30.8643-2607

Bernd Christopher

E-mail: christopher@bibb.de

Steffi Bliedung

E-mail: bliedung@bibb.de

Web Site: <http://www.bibb.de>

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Tour Europe Cedex 07

F-92049 Paris la Défense

Tel.: +33.1.41 25 22 22

Fax.: +33.1.47 73 74 20

Patrick Kessel (Director)

E-mail: kessel@centre-inffo.fr

Christine Merlié (Documentación)

Danièle Joulieu (Resp. de la documentación)

E-mail: cinffo1@centre-inffo.fr

Web Site: <http://www.centre-inffo.fr/>

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centro para la innovación en la enseñanza)

Pettelaarpark 1

Postbus 1585

NL-5200BP 's-Hertogenbosch

Tel.: +31.73.680 08 00

Tel.: +31.73.680 08 65

Fax.: +31.73 612 34 25

Marjon Nooter E-mail: mnooter@cinop.nl

Emilie van Hooft E-mail: Ehoft@cinop.nl

Web Site: <http://www.cinop.nl>



Organizaciones asociadas

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT-1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-26
Fax.: +43.1.545 16 71-22
Monika Elsik
E-mail: info@ibw.telecom.at
Web Site: <http://www2.telecom.at/ibw/>

EU

Comisión Europea
Dirección general XXII/B/3
(Educación, formación, jóvenes)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: +32.2.296 24 21/299 59 81
Fax.: +32.2.295 57 23
Eleni Spachis
Dominique Marchalant (Biblioteca)
Web Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Turín
Tel.: +39.11.693 65 10
Fax.: +39.11.693 63 51
Krouch (Documentación)
E-mail: krouch@itcilo.it
Web Site: <http://www.ilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Praça de Londres, 2 - 1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel.: +351.1.849 66 28
Fax.: +351.1.840 61 71
Odete Lopes dos Santos (Director)
Fátima Hora (Documentación)
E-mail: cict@mail.telepac.pt
Web Site: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

B

EURYDICE (Réseau européen d'information sur l'éducation)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Bruxelles
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax.: +32.2.230 65 62
Luce Pepin (Director)
E-mail: EURYDICE.UEE@EURONET.BE
Web Site: www.eurydice.org

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax.: +44.114.259 35 64
Julia Reid (Biblioteca)
E-mail: library.dfes.mf@gt.net.gov.uk
Web Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfes/dfeshome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00
Fax.: +46.8.453 72 01
Torsten Thunberg
E-mail: torsten.thunberg@eupro.se
Web Site: <http://www.eupro.se>

CH

OIT (Organización internacional del trabajo)
4, route des Morillons
CH - 1211 Genf 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax.: +41.22.799 76 50
Jaleh Berset
(Depto. Política de formación profesional)
Web Site: <http://www.ilo.org>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel : +354.525 49 00
Fax : +354.525 49 05
Gudmundur Árnason
E-mail: grarna@rhi.hi.is
Web Site: <http://www.rthj.hi.is/rthj/english.htm>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel : +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax : +44.181.263 33 33
Doug Gummery
E-mail: doug.g@ipd.co.uk
Barbara Salmon (Biblioteca)
Web Site: <http://www.ipd.co.uk>

I

Fundación europea de la formación
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Turín
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax.: +39.11.630 22 00
Catherine Cieccko (Información)
E-mail: cac@etf.it
Web Site: <http://www.etf.it>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +472.2.86 50 00
Fax.: +472.2.20 18 01
Halfdan Farstad (Director)
E-mail: farh@teknologisk.no
Anne Kloster-Holst
E-mail: hola@teknologisk.no
E-mail: Krir@teknologisk.no
Web Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/index.eng>



**Últimos
números
en español**



Nº 8/9/1996 La educación y formación permanentes: pasado y futuro

La historia de una idea

- Hacia una política de educación y de formación permanentes (Edith Cresson)
- Formación inicial y continua: contexto y perspectivas en Portugal. Entrevista con Eduardo Marçal Grilo, Ministro de Educación
- El aprendizaje permanente, en retrospectiva (Denis Kallen)
- Una lectura de los paradigmas del Libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate (Alain d'Iribarne)

La idea y los hechos

- ¿Quién participa en la educación y en la formación profesional? - Una visión de conjunto a nivel europeo. (Norman Davis)
- Formación continua en la empresa: ¿Contribución a la realización de la formación permanente? (Uwe Grünewald)
- Estrategias empresariales respecto a la formación en el trabajo en el Reino Unido (J. Hillage)
- La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿Declive o renovación? (Jean-François Germe; François Pottier)
- La relación entre formación continua y ascenso profesional: el modelo alemán, sus virtudes y sus riesgos desde la perspectiva de la formación permanente (Ingrid Drexel)
- La formación permanente como tema del diálogo social y en convenios colectivos (Winfried Heidemann)

Las trayectorias de aprendizaje

- La formación continua en los «jóvenes adultos»: ¿segunda oportunidad o complemento? (Jordi Planas)
- Limitaciones cognitivas del aprendizaje permanente (José Morais; Régine Kolinsky)
- ¿Aprender durante toda la vida? Observaciones psicológicas y pedagógicas sobre la «sociedad cognitiva» (Klaus Künzel)

Las oportunidades de formación : los casos de dos empresas

- Formación durante el empleo de trabajadores semicualificados y sin cualificar: «Ofensiva de cualificación 95» de Ford-Werke AG en Colonia (Erich Behrendt; Peter Hakenberg)
- El «Programa de igualdad de oportunidades» del Consejo de Suministro Eléctrico de Irlanda (Winfried Heidemann; Freida Murray)



Nº 10/1997 Enseñanza superior

¿Una necesidad creciente?

- Las perspectivas de empleo para titulados superiores en Europa (Juliane List)
- ¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de la enseñanza superior? (Eric Verdier)
- Formación para la gestión internacional y competencias de dirección: una perspectiva europea (Gunnar Eliasson)

La financiación educativa del futuro

- ¿Quién debiera pagar la enseñanza terciaria? (Gareth L. Williams)

Una dimensión europea

- La cooperación comunitaria en enseñanza y formación superiores: nuevos desafíos y avances recientes (Irving V. Mitchell)
- La Unión Europea y la enseñanza superior holandesa: Derecho y política (R. van de Ven)
- La movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea (Heleen André de la Porte)



Nº11/1997 Innovaciones y reformas: la formación en los países de la Europa Central y del Este

Análisis económico y contexto

- El fin de la primera fase de la transición en Polonia, Hungría, La República Checa y Eslovaquia (J. Nagels; D. Simonis)
- Mercados laborales y formación en la Europa Central y del Este (Alena Nesporova)
- Observaciones sobre los desafíos y las prioridades para la formación profesional en los países de la Europa Central y del Este (Inge Weilnböck-Buck; Bernd Baumgartl; Ton Farla)

Aspectos institucionales

- Cuestiones políticas. Respuestas de los ministros de Hungría, Letonia, Eslovenia y Rumania a preguntas sobre el proceso de reforma de la formación profesional en sus países (Péter Kiss; Juris Celmin; Slavko Gaber; Virgil Petrescu)
- El papel de los agentes sociales en el desarrollo de la formación profesional en los países «en transición» (Jean-Marie Luttringer)

Cooperación internacional

- La cooperación internacional en desarrollos curriculares para la formación profesional: la experiencia polaca (Tadeusz Kozek)
- La colaboración germano-húngara como apoyo a las reformas de la Formación Profesional húngara (Laszlo Alex)
- Modernización y reforma de la formación profesional en Estonia: Un estudio de caso (Martin Dodd)
- La apertura del programa Leonardo da Vinci a los países de la Europa Central y del Este (Tim Mawson)

Datos esenciales

- La formación profesional en Bulgaria, en la República Checa, en Estonia, en Hungría, en Letonia, en Lituania, en Polonia, en Rumania y en Eslovenia
- Indicadores esenciales
- PIB per cápita, como % del promedio de la UE (mapa)



Nº. 13/1997 Financiación de la formación profesional - I

Nº. 14/1997 Financiación de la formación profesional - II

**Próxima
aparición
en español**

Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP

- ☐ Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- ☐ Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números: 15 ecus mas IVA y gastos de envío)
- ☐ Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de 7 ecus por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional
Apartado de correos 27 - Finikas

GR-55102 Salónica

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



Invitación a enviar artículos a la revista europea formación profesional

El Consejo de Redacción de la Revista Europea desea fomentar el envío de artículos por los autores que pretendan estimular un debate crítico en torno a la formación profesional, ya sean decisores políticos, investigadores o personas de la práctica en Europa.

La Revista es una publicación del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) que aparece tres veces al año en inglés, francés, alemán y español y disfruta de una amplia difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de las fronteras comunitarias. La Revista desempeña un papel importante en la difusión de informaciones y el intercambio de experiencia sobre la evolución de la política y la práctica de la formación profesional, aportando una perspectiva europea al debate.

En sus próximos números la Revista examinará los temas siguientes:

☐ **Garatizar la calidad de la formación profesional**

nº 15/98 (octubre - diciembre 1998)

☐ **Seguridad en el empleo y evolución de la organización del trabajo - nuevas necesidades formativas**

nº 16/98 (enero - abril 1999)

☐ **Innovaciones en la formación profesional**

nº 17/99 (mayo-setiembre 1999)

Si desearan escribir un artículo sobre cualquier aspecto de los mencionados temas, ya sea a título personal o como representante de una organización, diríjase por favor a:

Steve Bainbridge, Redactor Jefe, Revista Europea Formación Profesional, CEDEFOP; PO Box 27, Finikas, GR -55 102, Salónica (Thermi), Grecia. Teléfono +30 31 490 111, Fax +30 31 490 174, E-mail: sb@cedefop.gr

Los artículos deberán enviarse en forma impresa o en una disquete con formato word o word perfect, o por correo electrónico también como word o word perfect, junto con una breve reseña biográfica, que resalte el cargo actual y la organización para la que trabaja. Los artículos tendrán una extensión de 5 a 10 páginas, de 30 líneas por página y 60 pulsaciones por línea. Podrán redactarse en alemán, castellano, danés, finlandés, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés, noruego, portugués o sueco.

Todos los artículos remitidos serán examinados por el Consejo de Redacción, quien se reserva el derecho de decidir sobre su publicación. Se informará a los autores de tal decisión.

Los artículos publicados en la Revista no reflejan necesariamente la opinión del CEDEFOP. Antes al contrario, la Revista supone una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos o incluso contrapuestos.

Si usted piensa y actúa sin fronteras, lea en europeo

Consiga su ejemplar personal: suscríbase a una revista europea

La revista »Formación Profesional« aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de »Formación Profesional« que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): ECU 15; PTA 2.400 (sin IVA); número suelto: ECU 7; PTA 1.110 (sin IVA)



¿Cuánto sabemos?

CEDEFOP

Contratación, carreras individuales y distribución del capital humano

Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal **Carmen Alpin; J.R. Shackleton**

La contratación en una gran empresa europea **Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö**

El papel de las cualificaciones y certificados formales

Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa **Louis Mallet et alii**

La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? **Vincent Merle**

La empresa española ante el nuevo sistema de formación profesional **Valeriano Muñoz**

La formación fuera del sistema educativo formal

La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías **Jens Bjørnåvold**

¿Una cuestión de fe?
Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad **Jens Bjørnåvold**

El apoyo al ciudadano y la actuación de éste

Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional **Karen Schober**

Aprendizaje autodirigido en el mundo del trabajo **Gerald A. Straka**